

Ausgabe 2004
12. Jahrgang

Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung
10. Jahrestagung in Berlin





Ausgabe 2004

12. Jahrgang

Vorwort	4
Einladung zur Mitgliederversammlung	6
forum tagungsberichte	
Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung – 10 Jahre „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)“ (Klaus-B. Günther)	7
Erwartungen an die Hörgeschädigtenpädagogik (Ulrich Hase) .	17
Wege in eine Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik (Ursula Horsch)	27
Frühe Interaktion, Bindungsentwicklung und Hörschädigung (Manfred Hintermair)	37
DGS-Testverfahren für hörgeschädigte Kinder – Entwicklung, Anforderungen und Anwendung (Tobias Haug, Wolfgang Mann)	54
Neue Medien in der pädagogischen Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen (Bernd Rehling)	63
Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen (Bettina Herrmann)	72
forum informationen	
Gebärdenwerk	76
Tagung Bundesarbeitsgemeinschaft Hörbehinderter Studenten und Absolventen e.V.	78
forum beiträge	
Bilingualismus als Förderkonzept – Ergebnisse, Perspektiven und offene Fragen zum Hamburger Bilinguale Schulversuch (Klaus b. Günther)	80
Gebärdensprachpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin – Vorgeschichte – Stand – Perspektiven (Klaus-B. Günther/Sylvia Wolff/Knut Weinmeister)	102
Das Berliner Landesgleichberechtigungsgesetz	111
Wie funktioniert Sprache (Dr. Volker Lindner)	113
forum verbandsinformationen	
Neue und scheidende Vorstandsmitglieder des DFGS	115
Protokoll der Mitgliederversammlung in Berlin	116
Satzung des DFGS	118

Impressum: ISSN 0946-4646

Herausgeber: Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik -

V.i.S.d.P.: Reinhard Riemer

Redaktionsanschrift: dfgs forum · c/o B. Hochmuth, Gertrudstr. 36, 90429 Nürnberg

Einzelverkaufspreis: EURO 3,- zuzüglich Versandkosten.

Druck: poppdruck, Langenhagen.

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.

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

wenn Sie die neueste Ausgabe unseres „dfgs-forums“ in den Händen halten ist fast ein dreiviertel Jahr seit unserem Jubiläum 10 Jahre Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik vergangen. Berlin, als Gründungsort unseres Fachverbandes für die 10. Jahrestagung, bot einen würdigen Rahmen, den viele Teilnehmer zu schätzen wussten. Inhaltlich versuchten wir einen Rückblick auf die vergangenen Jahre, aber auch einen Ausblick auf die Zukunft zu bieten, eine Zukunft, die sicherlich für die Hörgeschädigtenpädagogik nicht leichter wird. Eine weiter schrumpfende Schülerschaft, bedingt durch technischen Fortschritt im apparativen Bereich und vielseitige Integrationsbemühungen sowie Veränderungen in der Organisation und Zusammensetzung der Hörgeschädigtenschulen verschärfen die Probleme allgemein. Das heißt: Unser Tagungsthema vom vergangenen Jahr „Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung“ hat nichts an Aktualität verloren. Die Entwicklung geht weiter, ebenso die Diskussion über die angemessenen Wege in der Bildung Hörgeschädigter. Wir können unsere Arbeit nicht isoliert sehen. So gehört es auch zu den Überlegungen, welche Wege zu einer umfassenden Aneignung von Wissen führen könnten und welche Strategien und Konzepte beim Lernen angeboten werden sollten. Aufgrund der Vielseitigkeit der Bildungsmöglichkeiten müsste der heranwachsenden Schülerschule eine breite Orientierung gegeben werden, um die auftretenden Probleme – auch im späteren Leben – zu bewältigen. Dies erfordert eine Form des Lernens, die nicht mehr linear verlaufen kann, sondern in einer Art Netzwerk, das Entscheidungen mehrdimensional ermöglicht. Diese Gedanken führten zur Formulierung unseres diesjährigen Tagungsthemas, nämlich: „**Netzwerk Lernen** Strategien – Konzepte – Ressourcen“.

Bei der Zusammenstellung des Programms hat der Vorstand auch diesmal wieder versucht, unter verschiedenen Aspekten zum Thema Referenten einzuladen. Dabei konnten wir auch eine Zusammenarbeit mit der Uni Köln erreichen. Unsere ursprüng-

liche Absicht und dem Wunsch vieler Mitglieder des DFGS folgend, den Tagungsort Köln zu wählen, konnten wir leider nicht in die Tat umsetzen, weil wir im November kein geeignetes Tagungshaus fanden. So mussten wir, in Abhängigkeit von diesem Faktor, auch auf einen späteren Termin als sonst und in die Nähe von Köln ausweichen.

Die Tagung findet aus diesem Grunde in **Königswinter** bei Bonn am **Freitag, dem 3. und Samstag, dem 4. Dezember 2004**, statt. Der Tagungsort ist die **Karl-Arnold-Stiftung im Adam-Stegerwald-Haus**. Es ist jetzt schon fast Tradition, dass auch diesmal die Unterbringung der Teilnehmer und die Tagung selbst unter einem Dach stattfindet, weil sich so – wie es sich bei den letzten Tagungen gezeigt hat – eine stärkere Gemeinsamkeit entwickeln kann, nicht zuletzt auch auf dem geselligen Abend. Dafür haben wir etwas Besonderes geplant: Wir wollen den Abend auf den Wogen des Rheins verbringen und hoffen, dass dies auf allseitige Zustimmung trifft.

Eine wichtige Bitte haben wir: Da wir vertraglich bei der Reservierung des Zimmerkontingents im Tagungshaus in Vorlage treten müssen, bitten wir um **rechtzeitige Anmeldung bei gleichzeitiger Überweisung des Tagungsbeitrages**.

Wie üblich, nutzen wir die Tagung als Gelegenheit für die Durchführung der Mitgliederversammlung des DFGS, die satzungsgemäß einmal im Jahr stattfinden muss. – Anregungen und Ideen können über unsere e-Mail-Adresse mitgeteilt werden.

Wie immer wünschen wir uns viele interessierte Teilnehmer, die eine offene und freundliche Atmosphäre suchen und bereit sind, ihr eigenes Engagement und Wissen in die Diskussionen einzubringen. Wir freuen uns auf ein Wiedersehen oder auf ein erstes Kennenlernen in Königswinter und heißen Sie herzlich willkommen.

Ihr

Manfred Wloka

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

**am Freitag, dem 3. Dezember 2004
um 18.30 Uhr**

**im Adam-Stegerwald-Haus
Hauptstraße 487, 53639 Königswinter**

Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Kassenbericht
- TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 6: Neufestsetzung der Mitgliedsbeiträge
- TOP 7: Jahrestagung 2005
- TOP 8: Verschiedenes

gez. *Manfred Wloka*

1. Vorsitzender

**11. Jahrestagung
des Deutschen Fachverbandes
für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
(DFGS)**

Kognition

Lehrer

Bildungsarbeit

Netzwerk Lernen

Strategien
Konzepte
Ressourcen

Emotion

**3./4.12.2004
Königswinter**

Schüler

Motivation

Wahrnehmung

Kommunikation

Info und Anmeldung:

Sylvia Wolff
DFGS - Tagung
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
Fax: 030/ 2093-4529
www.taubenschlag.de/dfgs

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRI-
GEN-
PÄDAGOGIK e.V.

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

Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung – 10 Jahre „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ (DFGS)

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
(Humboldt-Universität zu Berlin)

Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung – 10 Jahre DFGS, dieser Titel des Einführungsvortrages mag ein wenig anmaßend erscheinen, doch tatsächlich waren der Auslöser zur Gründung des DFGS Anfang der 90ziger Jahre kumulierende Auseinandersetzungen um die Frage des Einsatzes von Deutscher Gebärdensprache im Unterricht gehörloser Kinder und damit verbunden die Erprobung eines bilingualen Konzeptes.

Konkret, am 20. Februar 1993 traf sich ein kleines Häuflein von 14 mit Fragen der Hörgeschädigtenpädagogik befassten bzw. daran interessierten Menschen, um in einer Erinnerung nach recht düsteren Hinterzimmer einer Kneipe am Kaiserdamm in Berlin-Charlottenburg den neuen Verband zu gründen. Wie die Anwesenheitsliste der Gründungsversammlung zeigt (Abb. 1) waren es vor allem Hörgeschädigtenpädagogen aus Hamburg, Berlin und Bremen, aber auch zwei KollegInnen aus NRW. Daneben ist darauf hinzuweisen, dass 3 Gehörlose und 2 Schwerhörige unter den Gründungsmitgliedern.

Diese bis heute den DFGS prägende Verteilung in der Mitgliedschaft war nicht zufällig. Anlass für die Gründung eines neuen Fachverbandes für den hörgeschädigtenpädagogischen Bereich waren die Auseinandersetzungen über die geplante Einrichtung eines bilingualen Schulversuches an der damaligen Hamburger Gehörlosenschule, der *Samuel Heinicke-Schule*, die nach einem im Spätsommer 1992 von einer Arbeitsgruppe von Vertreter der Universität und der Gehörlosenschule veröffentlichten *Konzept für eine zweisprachige Erziehung Gehörloser* so eskalierten, dass sie die ganze Republik erfassten,

jedenfalls soweit es den Hörgeschädigtenbereich betrifft, mit der Konsequenz, dass neben der *Bundsgemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder* (später *hörgeschädigter Kinder*), dem später wieder zurückgekehrten *Deutschen Schwerhörigenbund* und der *Bundesdirektorenkonferenz der Hörgeschädigtenschulen* auch der *Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH – vormals Bund Deutscher Taubstummlehrer)* aus dem bis dato allgemein akzeptierten Dachverband, der *Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen (DG)* austrat und später einen Gegen-Dachverband.

Es soll jetzt nicht im einzelnen auf diese damaligen Auseinandersetzungen eingegangen werden, es bleibt aber festzuhalten, dass die etablierten Kräfte im Hörgeschädigtenbereich – und hier vor allem der BDH – mit allen Mitteln die Einbeziehung von Deutscher Gebärdensprache und damit verbundenen bilingualen Unterrichtskonzepten in den schulischen Sozialisationsprozess gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder zu verhindern versuchten. Dies lässt sich nicht nur an den Auseinandersetzungen um Hamburger Bilingualen Schulversuch sondern auch an der Frage der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache durch die Konferenz der Ministerpräsidenten der Länder, die spätestens 1997 verabschiedungsreif war und durch Interventionen der *Liga für Hörgeschädigte*, der auch der BDH als einflussreicher Verband angehört, jedoch torpediert wurde, und zwar mit dem Hauptargument der Negativfolgen für die Sozialisation, Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder. Bekanntermaßen ist es auf der dieser Interventionen zu Anerkennung der DGS durch die Ministerpräsidentenkonferenz nie gekommen, vielmehr führte ein quasi juristischer Umweg über das Bundesgleichstellungsgesetz erst zum Ziel. In diesen Kontext ist auch die von Prof. Klaus Schulte 1993 verfasste

Anwesenheitsliste
 anlässlich der Gründungsversammlung am 20.2.93
 in Berlin

Name	Anschrift
Kammerer, Eva-Maria	4400 Münster, Havichkestr. 79, 0251 375
Riemer, Reinhard	2804 Lillienthal, Beim Spieker 41, Tel: 0429815497
Wolke, Manfred	1000 Berlin 28, Gollanczstr. 136 Tel 030/401715
Schmidt, Susanne	1000 Berlin 44, Manitusstr. 16, Tel 030 16135466
Felling, Bernd	2812 Hilgenmissen, Schierholz 33, Tel. 04257 7410 (auch St)
Günther, Klaus-D.	2000 Hamburg 20 Ams Günter Marktplatz 34 040/85028
Zander, Thomas	1106 Berlin, Garibaldistr. 40
Hornel, Gert	Neptunstr. 15, 4300 Essen 14
Talbot, Dina	1100 Berlin, Garibaldistr. 40
George, Celine	Fährstr. 71, 2102 Hamburg 93 Tel. 040/7531
Heßmann, Jens	Gractstr. 11, 1000 Berlin 61 Tel 030/6911463
Mies, Sabine	Gractstr. 11, 1/61 St. 030/6911463
Poppendieker, Renate	Karpfangerstraße 6, 2000 Hamburg 11 040/3662
Herrmann, Winifred	2 Hamburg 55, Krähenberg 13 Tel.: 040/8600

Abb. 1: Anwesenheitsliste der Gründungsversammlung des DFGS am 20.02.1993 in Berlin

Quasi-Auftragsschrift *Gehörlosenbildung mit DGS!? Ansprüche – Widersprüche* zu erwähnen, die zwar in zurückhaltender Form linguistisch die DGS als Sprache anerkennt, deren Einsatz in der Hörgeschädigtenschule noch etliche Jahre sprachwissenschaftlicher Grundlagenforschung als Vorlauf benötigte, eine theoretisch fragwürdige Annahme, die durch die Ergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuches zwischenzeitlich auch empirisch eindeutig widerlegt worden ist.

Von daher lassen sich folgende konzeptuell-inhaltliche Gründe und Vorstellungen anführen, die zur Gründung des DFGS vor 10 Jahren geführt:

- Durch den Austritt des BDH aus der Deutschen Gesellschaft fehlte ein hörgeschädigtenpädagogischer Verband, der gerade in einer Zeit wieder aufflammender Methodeauseinandersetzungen für die Hörgeschädigten-Dachorganisation von besonderer Wichtigkeit war.
- Da der Hamburger Bilinguale Schulversuch und der Einsatz von DGS im Unterricht unmittelbarer Anlass für die Notwendigkeit der Gründung eines neuen hörgeschädigtenpädagogischen Fachverbandes waren, war es eine logische Konsequenz, dass der DFGS dieser Thematik besonders verpflichtet war und ist. Dazu gehört auch, dass in dem pädagogischen Feld arbeitende bzw. interessierte betroffene Gehörlose und Schwerhörige in die Verbandarbeit und die inhaltlichen Angebote einbezogen wurden.
- Anders als bspw. der BDH hat sich der DFGS nie als berufsständische Organisation verstanden sondern im wahrsten Sinne des Wortes als in Fragen der Hörgeschädigtenpädagogik fachlich kompetenter Verband.
- Die besonderer Berücksichtigung von bilingualer Erziehung und des Einsatzes von DGS im

Unterricht bedeutet jedoch nicht, dass sich der DFGS in Umkehrung zu klassischen Positionen allein auf den Bereich zentriert hätte. Im Gegenteil, man vertrat von Anfang eine individuell differenzierende Orientierung auf den gesamten Bereich der Bildung und Erziehung Hörgeschädigter mit entsprechenden Förderbedarf, also das, was die Kultusminister der Länder 1996 unter dem *Förderschwerpunkt Hören* gefasst haben. Diese Orientierung lässt sich am besten in den Themen der Jahrestagungen und den Schwerpunkten der Forum-Hefte ablesen (Abb. 2/3):

DFGS-Tagungen 1993 – 2003

12.06.1993 Bremen	<i>DFGS Aufbau-Workshop</i>
04.06.1994 1. Jahrestagung Berlin	<i>gehörtlos – schwerhörig – ertaubt? Unterschiede - Gemeinsamkeiten - Konsequenzen</i>
2. Jahrestagung 12./13.05.1995 Braunschweig	<i>Wahrnehmen – Lernen – Entwicklung – Verhalten / Verzögerung – Schwäche – Störung – Behinderung? Herausforderungen an die Schulen für Hörgeschädigte</i>
3. Jahrestagung 01./02.11.1996 Essen	<i>Berufliche Konzepte – Wechselwirkungen zwischen Schule und Arbeitswelt</i>
4. Jahrestagung 14./15.11.1997 Hamburg	<i>Sonderpädagogischer Förderbedarf – Hörgeschädigtenpädagogik im Spannungsfeld zwischen Regel- und Sonderbeschulung</i>
5. Jahrestagung 18./19.09.1998 Aachen	<i>Neue Forschungsansätze, Forschungsergebnisse und Perspektiven aus Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft für die Arbeit mit hochgradig Hörgeschädigten und Gehörlosen</i>
6. Jahrestagung 26./27.11.1999 München	<i>Schule – Startrampe fürs Leben? Orientierungen für Leben u. Beruf Hörgeschädigter</i>
7. Jahrestagung 17./18.11.2000 Potsdam	<i>Unterricht und Medien zwischen sinnlicher Erfahrung und Multimedia</i>
8. Jahrestagung 23./24.11.2001 Halberstadt	<i>Hörgeschädigtenschule – Schule mit Zukunft?!</i>
9. Jahrestagung 22./23.11.2002 Rotenburg/F.	<i>Sprachentwicklung – natürlich!</i>
10. Jahrestagung 21./22.11.2003 Berlin	<i>Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung – 10. Jahrestagung des DFGS – Rückblick und Perspektiven</i>

Übersicht über Schwerpunktthemen der forum-Hefte

- 1/93: (Zur Gründung des DFGS)
- 1/94: Früherziehung
- 2/94: Berufliche Bildung
- 1/95: Schwerhörigkeit
- 2/95: Mehrfachbehinderungen
- 1/96: Cochlea Implantat
- 2/96: Unterricht anders – Projekte und Vorhaben an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen
- 1/97: Konzepte beruflicher Bildung – Wechselwirkung zwischen Schule und Arbeitswelt
- 2/97: Schlagwort „Ganzheitlichkeit“
- 1/98: Sonderpädagogischer Förderbedarf
- 2/98: Neue Forschungsansätze, -ergebnisse u. -perspektiven aus Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft
- 1/99: Bilinguale Schulversuche
- 2/99: Kommunikation in der Hörgeschädigtenschule
- 1/00: DFGS-Tagung in München: Hauptschule – Schule ins Leben
- 2/00: Neuordnung der Hörgeschädigtenschulen
- A/01: 7. Jahrestagung in Potsdam: Unterricht und Medien zwischen sinnlicher Erfahrung und Multimedia
- A/02: 8. Jahrestagung in Halberstadt: Hörgeschädigtenschule – Schule mit Zukunft
- A/03: Sprachentwicklung – natürlich! 9. Jahrestagung in Rotenburg/Fulda

Aus den beiden Übersichten lässt sich ersehen, dass der DFGS mit den Schwerpunktthemen bei den Jahrestagungen wie bei den Forum-Heften sich durch eine Differenziertheit einerseits und eine klare inhaltliche Festlegung andererseits auszeichnet. Ohne die Breite des inhaltlichen Angebotes in irgendeiner Weise ignorieren zu wollen, scheinen es mir jedoch besonders zwei Bereiche zu sein, in denen der DFGS als Verband richtungsweisend tätig war, nämlich einerseits in der Akzeptanz der Deutschen Gebärdensprache und seine Realisierung in bilingualen Unterrichtskonzepten sowie andererseits in der Entwicklung neuer organisatorischer Formen und inhaltlicher Begründungen für die Erziehungs- und Bildungsprozesse gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder.

Auf die Ergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuches und erste Erfahrungen mit dem Berliner Schulversuch wird ebenso wie auf die zwischenzeitlichen Entwicklungen von Lehrplänenwürfe für den DGS-Unterricht wird in gesonderten Beiträgen eingegangen.¹

Lassen Sie mich im folgenden auf die Notwendigkeit neuer Formen und Inhalte in der pädagogischen Betreuung Hörgeschädigter im Kontext der 1996 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören eingehen.² Der DFGS hat schon 1997

¹ Der vom Fachausschuss Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes initiierte Lehrplänenwurf ist publiziert als: Bauermann, A./ Ch. Borgwardt/M. Markus/S. Fries/E. George-Kühnert/M. Grosche/K.-B. Günther (Ltg.)/A. Kremp/S. Lemcke/A. Staab/O. Tischmann & S. Wolff (2004): Lehrplänenwurf für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache und Gehörlosenkunde (Primarstufe). In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 41, 53-77.

² Die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören sind zusammen mit Kommentaren aus pädagogisch-wissenschaftlicher (Klaus-B. Günther) und kultusministerieller (Elmar Schaar) wiedergegeben in: Drave, W./F. Rumpel & P. Wachtel (Hg. – 2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: edition bentheim, 55-95.

auf seiner Hamburger Tagung diese Thematik aufgenommen und sie dann im DFGS-forum sowie auf der Halberstadter Tagung incl. einer Entschließung aufgenommen und fortgeführt. Im folgenden sollen noch einmal der Hintergrund der Diskussion verdeutlicht und die Orientierung auf ein Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte begründet werden, weil die zwischenzeitlichen Veränderungen sich primär auf die organisatorische und darin impliziert die finanzielle Seite beziehen – sprich Zusammenlegung von Gehörlosen- und Schwerhörigenschule – und damit sarkastisch gesprochen häufig nicht mehr als ein Türschildwechsel beinhalten.³ Will man aber die Standards in der Ausbildung und der Schule sichern, dann bedarf es weit mehr als solcher organisatorischer Veränderungen.

³ Allerdings geht auch die zwischenzeitlich vor allem von Gehörlosenverbänden initiierte Diskussion um die zwischenzeitlich vorgenommenen Umbenennungen von Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen in „Förderzentren Hören“ o.ä. geht allerdings am Kern der Sache vorbei. Wohl sollte es besser bspw. dem NRW-Beispiel folgend „Förderzentrum Hören und Kommunikation“ heißen, aber die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören“ der KMK existieren bald zehn Jahr, und sie sind das erste kultusministerielle Dokument in Deutschland überhaupt, das den unterrichtlichen Einsatz von „gebärdensprachlicher Kommunikation“ nicht explizit nennt sondern auch konzeptionell begründet. Bei aller Vagheit, die solchen „Rahmenplänen“ zugrunde liegen, bilden sie damit eine amtliche Grundlage für den unterrichtlichen Einsatz von Gebärdensprache und von bilingualen Konzepten.

Unsere Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Der Förderschwerpunkt Hören im Rahmen der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (1994-2000): Allgemeine und spezifische Aspekte der Sozialisation, Bildung und Erziehung Hörgeschädigter

I. Von institutioneller zu individueller Förderung

- Statt einer Bindung an die sonderpädagogischen Fachrichtungen und die ihnen zugeordneten Schulen Orientierung auf den Kernbereich der Behinderung/Störungen, deshalb:

à *Förderschwerpunkt Hören* (1996)

- Statt Sonderschule als alleinigem Förderort Stärkung des Integrationsgedankens durch ein differenziertes Konzept der schulischen Realisierung von sonderpädagogischer Förderung:
- Notwendigkeit neuer Struktur- und Organisationsformen für die Förderung bspw. von Hörgeschädigten
- Förder- und Ressourcenzentrum – Pädagogisch audiologische Beratungs- und Frühförderstelle, Schule für Schwerhörige, für Gehörlose, differenzierte Integrationsformen –.

- Integrale Verknüpfung von medizinischer Diagnose, elektroakustischer Versorgung (Hörgeräte, CI) und pädagogischer-audiologischer Tätigkeit mit sprachlich-kommunikativer sowie kognitiver Diagnose und Förderung im pädagogische Handeln: à Bestimmung des *individuellen Förderbedarfs*

II. Veränderungen beim Förderschwerpunkt Hören gegenüber den Empfehlungen 1980/81

- Keine getrennten Empfehlungen für den Unterricht an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen
- Entwicklung des Hörens durch frühzeitig beginnende Hör- und Sprachförderung mit permanenter Evaluation der Fördermaßnahmen Paralleles frühzeitiges Angebot von gebärdensprachlichen Kommunikationserfahrungen, die bei ausbleibenden Erfolgen im aural-oraleren Bereich im Sinne eines Wechsels des Schwerpunktes der Fördermethodik grundlegend verstärkt werden.

Übers. 1: Hörgeschädigte SchülerInnen zu Gesamtheit in Deutschland (D)	BRD & DDR 1978 ¹	BRD 1999 ² /2001
SchülerInnen (SS) an Schulen für Gehörlose/Schwerhörige (D)	~ 11.000	10.363
BDH-Umfrage 2001 ³		> 9.000
In Schwerhörigen- schulen	~ 1/3	~ 2/3 ⁴
Gehörlosenschule	~ 2/3	~ 1/3
Anteil der SchülerInnen an den Hörgeschädigtenschulen an SonderschülerInnen in D insges.	~ 2,5%	2,6%
Anteil an SchülerInnen in Deutschland insgesamt	< 0,1%	< 0,1%

Anmerkungsapparat zu Übersicht 1.:

Anmerkungen zu den Daten, Angaben und Schätzungen:		
1. Nach den <i>Statistischen Nachrichten</i> (BDT 1978) besuchten zum 1. 1. 1978 in der alten BRD 9357 SchülerInnen Schulen für Gehörlose/Schwerhörige. Auf dieser Basis wurden die Zahlen für die DDR geschätzt und hinzugerechnet.		
2. Die statistischen Angaben basieren auf: <i>Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1999</i> , Grund- und Strukturdaten 1998/99 (Bundesmin. f. Bildung/Forschung) sowie <i>Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 bis 1999</i> (Statistische Veröffentlichung der KMK 151).		
3. Datengrundlage: Noch unveröffentlichte Befragung des BDH, die 61 von 75 (angeschriebenen) Einrichtungen – d.s. 81 % – der Hörgeschädigtenschulen in der BRD mit knapp 8.000 SchülerInnen erfasste. Rechnet man auf dieser Basis die Schülerzahlen für die Hörgeschädigtenschulen insgesamt hoch, so kommt man auf über 9.000 SchülerInnen. (Information: M. Wisnet, Vortrag in Güstrow am 3. 11. 01).		
4. Datenbelege für Hamburg und Schleswig-Holstein (1999). In den letzten zwei Jahren sind die Zahlen an den Gehörlosenschulen/-abteilungen insgesamt weiter zurückgegangen, bei starken Schwankungen zwischen den Einrichtungen von über 1/3 bis unter 1/4. Bei letzterem konkurrieren dogmatische Methodenentscheidungen mit realen hörgeschädigtenpädagogisch-therapeutischen Notwendigkeit.		

Übers. 3: Hörgeschädigte integriert beschulte SchülerInnen sowie hörgeschädigte Kinder in der Frühförderung zu Gesamtheit in Deutschland (D)	Schätzungen	Statistische Angaben oder empirische Daten
Weitere hörgeschädigte SS (D) mit spezifischem Förderbedarf (Integrative Beschulung)	~ 15.000 ¹	~ 4.500 ²
Realer Anteil integrativ beschulter hörgeschädigter SS an SS-D	> 0,1% ³	/
Hörgeschädigte Kinder mit spezifischem Frühförderbedarf	~ 5.000	2.308 ⁴
Anteil der frühgeförderten Hg.-an 0-5-jährigen D-Kindern insgesamt	> 0,1%	0,06%
Hörgeschädigte Kinder mit spezifischem Förderbedarf insgesamt	~ 30.000	/
Anteil an Klein-/Vorschulkindern sowie SchülerInnen in D insgesamt	< 0,2%	/

Anmerkungsapparat zu Übersicht 3.:

1. Hochrechnung auf der Basis von Angaben der Staatlichen Internatsschule f. Hörgeschädigte in Schleswig für Schleswig-Holsten im Frühjahr 1999 nach der Integration über 400, in der Stammschule gut 200 – schwerhörige 2/3, gehörlose 1/3 – SchülerInnen betreut wurden, zuzüglich etwa 150 Kinder in der Frühförderung.
2. Nach der unveröffentlichten BDH-Studie (Wisnet 2001), die 81 % der Hörgeschädigten erfasste, wurden 2001 in der BRD 3801 hörgeschädigte SchülerInnen in der Integration betreut. Auf dieser Basis wurde die mutmaßliche Gesamtzahl der integrativ beschulten SchülerInnen hochgerechnet.
3. Allgemeine statistische Angaben s.o. unter Übers. 1.1.
4. Die empirischen Daten für die Frühförderung sind der Untersuchung von Diller, G. und Mitarb. (2000) entnommen, die eine ziemlich vollständige Erfassung hörgeschädigter Kinder in Frühfördereinrichtungen in Deutschland erreichten.

Förder- & Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte				
Pädagogisch-audiologische Beratungs- und Frühförderstelle				
<p>Integrations- abteilung</p> <p>Ambulante hörgeschädigtenpädagogische Betreuung und Beratung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen sowie Eltern und Lehrern in Regeleinrichtungen</p> <p>Primat auraler Hör-Sprach-Förderung</p>	<p>Schulabteilung: Gehörlose und Schwerhörige</p> <p>Primäre Organisationsform: Kooperative Integration mit Teilen des Unterrichts in der Hörgeschädigtenschule (Unit) und Teilen in der Grund- bzw. Gesamtschule</p> <p>Methodische Konzepte</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Aural-oral orientiert</td> <td style="width: 50%;">Bilingual orientiert</td> </tr> </table>	Aural-oral orientiert	Bilingual orientiert	<p>Schulabteilung: Mehrfachbehinderte Hörgeschädigte</p> <p>Besondere Organisations-, Gruppierungs- und Kooperationsformen</p> <p>Alternative primär manuelle und/oder graphemische Förderung</p>
Aural-oral orientiert	Bilingual orientiert			
Allgemeines Schulzentrum mit Grund- und Gesamtschule				

Der idealtypische Entwurf eines Förder-Ressourcenzentrum f. Hörgeschädigte gliedert sich in vier Abteilungen:

1. Die größte wird die Integrationsabteilung sein, die nach dem Ambulanzlehrerprinzip die förderpädagogischen Maßnahmen für hörgeschädigte Regelschüler in der dem Zentrum zugeordneten Region abdeckt.
2. Die Klassen in den Abteilungen für i.d.R. gehörlose und hochgradig schwerhörige SchülerInnen unterscheiden sich von der klassischen Organisation in den beiden vormaligen Schulen für Gehörlose und für Schwerhörige durch ihre an dem angelsächsischen Unit-Modell orientierte kooperativ-integrative Konzeption, nach der ein – nicht auf Kunst und Sport beschränkter (!) – Teil des Unterrichtes in der Hörgeschädigtenschule in einer Teilklass (Unit), der andere Teil mit einer Partnerklasse der Grund- bzw. Gesamtschule stattfindet. Methodisch-konzeptionell werden primär aural-oral und bilingual ausgerichtete Units angeboten, die nicht nur untereinander sondern auch bezüglich der anderen beiden Schulabteilungen flexible, für intra- wie interstrukturelle Wechsel- und Variationsbedürfnisse bzw. -notwendigkeiten offen sein sollten.
3. Die Möglichkeiten der Einbettung in ein allgemeines Schulzentrum nutzend sollten auch für die mehrfachbehinderte hörgeschädigte SchülerInnen vermehrt kooperative Integrationsformen angeboten werden.
4. Die übergreifend über den drei genannten Abteilungen liegende pädagogisch-audiologische Beratungs- und Frühförderstelle.

Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. Klaus-B. Günther,
Humboldt Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

**11. Jahrestagung
des Deutschen Fachverbandes
für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
(DFGS)**

Kognition

Lehrer

Bildungsarbeit

Netzwerk Lernen

Strategien
Konzepte
Ressourcen

Emotion

**3./4.12.2004
Königswinter**

Schüler

Motivation

Wahrnehmung

Kommunikation

Info und Anmeldung:

Sylvia Wolff
DFGS - Tagung
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
Fax: 030/ 2093-4529
www.taubenschlag.de/dfgs

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRI-
GEN-
PÄDAGOGIK e.V.

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



Ulrich Hase

Erwartungen an die Hörgeschädigtenpädagogik

neue Chancen zur Verbesserung der kommunikativen Situation junger Hörgeschädigter eröffnet haben. Ebenso unbestritten ist, dass die Hörgeschädigtenpädagogik diese Chancen mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung Ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnimmt.

Vorbemerkung 1

Zu verschiedenen Anlässen werde ich immer wieder darum gebeten, zu meinen Erwartungen an die Hörgeschädigtenpädagogik zu referieren. Man möchte von meinen ganz persönlichen Eindrücken als von Kindheit an hochgradig Hörgeschädigter wissen, außerdem interessieren meine Erfahrungen aus zahlreichen Kontakten zu hörgeschädigten Menschen, die ich in den letzten 25 Jahren meiner ehrenamtlichen und beruflichen Tätigkeit mit schwerhörigen, ertaubten und gehörlosen Menschen gewonnen habe.

An dieser Stelle sollen die Grundgedanken meiner Vorträge oder Statements zum oben genannten Thema dargestellt werden. Sie sind nicht empirisch belegt, gehen jedoch deutlich über den Horizont meiner persönlichen Situation hinaus. Sie sollen zum Nachdenken oder zur Diskussion anregen.

Vorbemerkung 2

Wir wissen um deutliche Verbesserungen der Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder und Jugendlicher: Hörschädigungen werden immer früher erkannt und sicherlich wird sich diese Situation in den nächsten Jahren deutlich verbessern. Digitale Hörgeräte, das cochlea implant und neue Methoden der Hörgeschädigtenpädagogik haben erheblich zur Entwicklung und Förderung der auditiven Wahrnehmung beigetragen. Es ist unbestritten, dass sich hierdurch in den letzten Jahren völlig

Dennoch kann ich das Erreichte nicht ausschließlich positiv werten. Der Blick soll hier auf Bereiche gerichtet werden, in denen ich Handlungsbedarf sehe. Diese werden in 5 grundsätzlichen Positionen dargestellt und begründet.

(1) Hörbehinderung wird trotz optimaler Förderbedingungen bestehen bleiben! Hörgeschädigtenpädagogik sollte deshalb die Dominanz hörgerichteter Orientierung kritischer betrachten und den Aspekt, dass Kommunikation gefährdet bleibt, stärker in den Vordergrund ihrer Arbeit stellen.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Schulen für Gehörlose und Schwerhörige ist in Deutschland im letzten Vierteljahrhundert um über 2000 auf ca. 9000 zurückgegangen. Diese Entwicklung schreitet fort. Besuchten noch bis Ende der achtziger Jahre etwa zwei Drittel der Hörgeschädigten eine Gehörlosenschule, so hat sich dieses Verhältnis inzwischen zugunsten der Schwerhörigenschule genau umgekehrt (1). Gehörlosenschulen nehmen immer weniger Gehörlose auf (die Zahl der Gehörlosen nimmt ab, Gehörlose mit C.I. fallen in der Wahrnehmung aus ihrer ursprünglichen Bezugsgruppe heraus), sie verschmelzen mit Schwerhörigenschulen zu Hörgeschädigtenschulen oder – förderzentren und ganz aktuell zu Zentren Hören und Kommunikation. Darüber hinaus werden immer mehr schwerhörige, aber auch resthörige und gehörlose Menschen, in Regelschulen integriert. Diese Tendenz nimmt zu. Das sich allmählich

durchsetzende bildungspolitische Ziel, schulische Integration als Regelfall zu gestalten und Förderzentren zu Zentren bzw. Schulen ohne Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, wird erkennbar.

Diese Entwicklung ist auf den ersten Blick als Fortschritt und wünschenswerte Veränderung der Situation hörgeschädigter Menschen zu interpretieren. – Sie impliziert die Erwartung, dass junge hörgeschädigte Menschen dank des Fortschritts immer besser zurecht kommen und Hörbehinderung als gravierendes Problem der Kommunikation bzw. Interaktion immer weniger in Erscheinung tritt. – Aber ist das Vertrauen pädagogischen Handelns mit Konzentration auf Hören und Spracherwerb nicht auch trügerisch?

Hierzu einige grundsätzliche Beobachtungen aus meiner Arbeit mit erwachsenen, auch jungerwachsenen, Hörgeschädigten: Besonders in meiner Rehabilitationsarbeit habe ich immer wieder feststellen müssen, dass hörgeschädigte Menschen in ihrem beruflichen und sozialen Alltag größere Kommunikationsschwierigkeiten haben als es „Schonraum-Situationen“, das können die Familiensituation, Schulen, das direkte persönliche Gespräch oder auch Untersuchungen beim Arzt oder Hörgeräteakustiker sein, erwarten lassen. Tatsächlich scheinen Fachleute und Eltern sehr leicht in die Situation zu geraten, die Kommunikationskompetenz ihrer Kinder zu überschätzen (2). Hiermit stimmt überein, dass mir vor Rehabilitationen zugeleitete Gutachten zur Situation von schwerhörigen Menschen immer wieder deren Kommunikationskompetenz deutlich positiver als es tatsächlich der Realität entsprach darstellten.

Hörgeschädigte Menschen leiden darunter, wenn sie trotz modernster technischer Hilfen und trotz besseren Hörens nicht den

Kommunikationserfolg erzielen können, der ihnen von fachlicher Seite prophezeit worden war. Sie erleben ihr Nichtverstehen als persönliches Versagen und mitunter auch technische Innovationen als Druck. Auf diesen Druck reagieren viele, indem sie ihre Umwelt gerade nicht auf ihre Probleme ansprechen, sondern viel mehr versuchen, den Erwartungen zu entsprechen und routiniert Verstehen „vorzutäuschen“, womit sie wiederum häufig wider besseres Wissen die belastenden Fehleinschätzungen fördern.

Wir wissen darüber hinaus auch, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen, deren Hör- und Sprechentwicklung, z.B. trotz C.I., unbefriedigend verläuft, nicht unerheblich ist. So gewinne ich den Eindruck, dass diese Gruppe im Hinblick auf die Entwicklung alternative Ansätze zu wenig Beachtung erfährt. Ganz deutlich wird dieses in der Vorstellung, dass die Förderung mit Gebärdensprache erst dann ansetzen soll, wenn eine ausschließlich lautsprachliche Förderung nicht den gewünschten Erfolg bringt. Die Folge, dass Jahre erfolgreicher gebärdensprachlicher Förderung auf diese Weise verloren gehen kann, wird stillschweigend akzeptiert.

Steht auch Hörgeschädigtenpädagogik unter einem „Fortschritts-Erfolgsdruck“? Und unterliegt sie ähnlich der Situation hörgeschädigter Menschen dem psychologischen Phänomen, „Misserfolge“ nicht akzeptieren zu können?

Was wir uns vor Augen führen sollten ist: Hörbehinderung wird trotz optimaler Förderbedingungen bestehen bleiben! Dieses trifft insbesondere auf dem Hintergrund der in unserer Gesellschaft zunehmenden Anforderungen an Kommunikationskompetenz zu. Ich halte es deshalb für eine wichtige Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik, die Dominanz

hörerichteter Orientierung immer wieder kritisch zu hinterfragen und den Aspekt, dass Kommunikation gefährdet bleibt, stärker in den Vordergrund zu stellen. Das bedeutet keinen Widerspruch zum Fortschritt, sondern ergänzt ihn.

(2) Die Angebotsstruktur von Sonderschulen einerseits und schulischer Integration andererseits wird dem Bedarf nicht gerecht. Hörgeschädigtenpädagogik sollte sich auf den Weg machen, alternative Lösungsansätze pädagogischer Förderung zu entwickeln.

Ich erwähnte es: immer mehr hörgeschädigte junge Menschen werden in Regelschulen integriert. Diese Entwicklung stellt auch eine selbstverständliche Konsequenz der aktuellen gesellschaftlichen wie sozial- und bildungspolitischen Grundprinzipien Integration, Normalität und Teilhabe dar und erfuhr auch durch die Ergebnisse der PISA-Studie (3) Rückenwind. Denn gerade in den Ländern sind überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt worden, in denen überwiegend integrierte Schulsysteme bestehen. Die Studie belegt, dass Leistungen der Schwächeren in der Integration besser sind als die vergleichbarer Schülerinnen und Schüler an speziellen Schulen und dass gute Schülerinnen und Schüler nicht schlechter abschneiden als in leistungsdifferenzierten Klassen. Sie zeigt auch auf, dass die Sonderschulbesuchsquote in Deutschland (11 europäische Länder haben bessere Ergebnisse als Deutschland) besonders hoch ist.

Ich finde es wichtig, dass hörgeschädigte Menschen möglichst früh gemeinsam mit nicht-behinderten Menschen lernen. Dennoch betrachte ich das „Integrations-Bemühen“ insbesondere im Hinblick auf die Situation hochgradig hörgeschädigter, resthöriger oder gehörloser Schülerinnen und Schüler auch kritisch.

Findet Integration statt, wenn hörgeschädigte Menschen unter erheblichem Druck und dem diffusen Gefühl des dennoch „Andersseins“ am gemeinsamen Unterricht mit Nichtbehinderten teilnehmen? Findet Integration z.B. auch dann noch statt, wenn Schülerinnen und Schüler im Freizeitgeschehen isoliert bleiben?

Einschätzungen des jeweiligen Integrationserfolges geschehen überwiegend mit Blick auf unterrichtsbezogene Leistungsaspekte. Machen wir uns genügend deutlich, dass junge Menschen mit Hörschädigung häufig im Unterricht durchaus zurechtkommen und im Gegensatz dazu am informellen Kommunikationsgefüge der Pausensituation scheitern?

Aus eigener Erfahrung an Regelschulen weiß ich, wie ich mich trotz relativ guter schulischer Leistungen mit meiner Hörschädigung uneins und isoliert gefühlt habe: Ich wollte wie die anderen sein. Meine Hörschädigung stand mir dabei im Weg, mit der Konsequenz, dass ich sie leugnete - und dadurch meine Situation noch erschwerte.

Wir wissen, wie wichtig es ist, gegenüber unseren Mitmenschen auf die Hörschädigung hinzuweisen und entsprechendes Verhalten abzufordern. Aber wir wissen auch, wie schwer es ist, Hörschädigung transparent zu machen! Und noch viel schwerer ist es, als junger hörgeschädigter Mensch zur eigenen Behinderung Zugang zu finden und deshalb kaum in der Lage zu sein, den eigenen Leidensdruck Eltern und anderen Bezugspersonen mitteilen zu können.

In der Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik, Ausgabe: Februar 2002, befasst sich Flöther (4) mit Integration. Er geht auf die „personale Integration“ ein und führt hierzu aus: Eine normale Identitätsentwicklung sei dann möglich,

wenn Hörschädigung durch den hörgeschädigten Menschen selbst und seine Kontaktpersonen akzeptiert wird. Dies sei Voraussetzung dafür, dass Kommunikationshilfen kompetent genutzt werden können. Das ist richtig, aber wie finden junge hörgeschädigte Menschen Akzeptanz, wenn sie mit ihrer Hörschädigung allein bleiben, wenn sie keine Chance haben, sich mit anderen ähnlich Betroffenen auszutauschen und dadurch Zugang zu sich selbst zu finden? M.E. setzt Akzeptanz von Hörschädigung zwingend die durch den Kontakt zu anderen Hörgeschädigten ermöglichte Auseinandersetzung „mit sich selbst in dem anderen Ähnlichen“ voraus, als Grundlage für spätere erfolgreiche Interventionen zur Gestaltung von Kommunikation gegenüber guthörenden Menschen.

Schulische Integration verfehlt ihr Ziel, wenn sie die Erfahrung untermauert, ein vielleicht sogar die eigene Hörschädigung leugnender „Einzelkämpfer“ zu sein! Kontakte zwischen hörgeschädigten jungen Menschen in Integrationsmaßnahmen dürfen nicht dem Zufall überlassen bleiben. Verantwortliches pädagogisches Handeln ist dazu aufgerufen, diese gezielt zu organisieren!

Eine Angebotsstruktur mit den „Extremen“ Sonderschule unter Verzicht auf das Miteinander mit guthörenden Menschen und schulische Integration unter Verzicht auf Erfahrungen mit hörgeschädigten Menschen ist höchst problematisch.

Ich bedauere es deshalb sehr, dass kaum weitere Modelle zur schulischen Förderung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen.

An dieser Stelle ist auf ein weiteres und viel zu wenig beachtetes Problem hinzuweisen: Hörgeschädigte Menschen, die nicht bereits in der Schule die Erfahrung gewonnen haben, wie hilfreich das Miteinander mit ähnlich

Betroffenen sein kann, haben im späteren Erwachsenenalter nur schwer Zugang zu dieser Erfahrung. Viele verbinden mit dem erfolgreichen Abschluss einer Regelschule den Eindruck, ihre Behinderung erfolgreich überwunden zu haben. Nun doch nach vielfältigen einschneidenden Erfahrungen des Alltags den Wunsch nach Kontakt mit ebenfalls Hörgeschädigten zu wünschen, stellt sich für sie allzu leicht als Stigma persönlichen Versagens dar. Die auf diese Weise entstandene Blockade verhindert den Zugang zu persönlichen Hilfen, Ausgleich bzw. Entlastung unter Ähnlichbetroffenen, - mit der Folge, dass sie schlimmstenfalls in die Isolation geraten und/oder psychosomatische Beschwerden entstehen. Der Deutsche Schwerhörigenbund hat trotz der erheblichen Überzahl schwerhöriger Menschen in Deutschland erheblich weniger Mitglieder als der Deutsche Gehörlosen-Bund. Das liegt nur zum Teil daran, dass viele schwerhörige Menschen mit ihrer Umwelt so gut zurechtkommen, dass sie kein Bedürfnis nach ihrer Gemeinschaft empfinden. Wesentliche weitere Gründe sind gerade auch wie oben beschrieben mangelnde Kontakt-erfahrungen zu anderen Schwerhörigen und nicht selten auch die Angst vor Begegnungen mit anderen Schwerhörigen. Im Gegensatz hierzu steht die Situation Schwerhöriger oder Gehörloser, die eine Hörgeschädigtenschule besucht haben. Denn viele von ihnen sind in entsprechenden Selbsthilfegruppen, sie haben bereits in der schulischen Förderung das sie stützende Miteinander erfahren können.

Auf diese Weise birgt Integration die Gefahr des Verlustes späterer Stützmechanismen, mit der zusätzlichen Folge, dass das Entstehen einer einflussreichen politischen Interessenvertretung hörgeschädigter Menschen erschwert wird. – Auch aus diesem Grund halte ich die Entwicklung von alternativen integrativen Ansätzen in der schulischen Förderung für Hörgeschädigte für wichtig.

Ein Beispiel stellt die Integration einer größeren Anzahl hörgeschädigter Jugendlicher in eine Regelschule dar, wie ich es z.B. von einer High School in Leeds (England) kenne. Hörgeschädigte erfahren hier Integration im doppelten Sinne: Sie haben die Möglichkeit, sich mit anderen Hörgeschädigten auszutauschen, erhalten spezielle Förderangebote und lernen gleichzeitig gemeinsam mit guthörenden Gleichaltrigen, denen wiederum Gebärdensprachkurse angeboten werden. – Dieses Modell würde wohl nur in Ballungsgebieten erfolgreich sein können. Denn Eltern wünschen sich auch deshalb die schulische Integration, um ihre Kinder zu Hause behalten zu können und nicht in Internate abgeben zu müssen.

Eine enge Kooperation von Regel- und Hörgeschädigtenschulen in Form von Schulpartnerschaften mit schulübergreifendem Unterricht in verschiedenen Fächern halte ich ebenfalls für einen Ansatz, der verfolgt werden könnte.

Einen wohl besonders praktikablen Weg schlagen Schulen bzw. Förderzentren (z.B. in Schleswig-Holstein) ein, die Seminarwochenenden zur Begegnung junger integrierter hörgeschädigter Menschen anbieten. Diese beinhalten u.a. Erfahrungsaustausch, Kommunikationsschulung, Rollenspiele und Begegnungen mit erwachsenen Hörgeschädigten. Ich begrüße Initiativen zu solchen Seminaren sehr. Leider finden diese Maßnahmen jedoch nur sporadisch in Abhängigkeit zur Anmeldesituation statt. Auch hier gewinne ich den Eindruck, dass sich Schülerinnen und Schüler aus den oben aus der Sicht Erwachsener beschriebenen Gründen (sich mangels anderer Erfahrungen den Sinn dieser Seminare nicht vorstellen können, Ängste) nicht zu solchen Maßnahmen anmelden. – Meiner Auffassung nach sollte dieses überaus wichtige Angebot nicht dem guten Willen überlassen bleiben. Ich halte es für wichtig, es auf der Basis fundierter Konzepte zum

selbstverständlichen Pädagogik und Schülerinnen/Schüler verpflichtenden Bestandteil hörgeschädigtenpädagogischer Arbeit weiter zu entwickeln.

Worauf den Themenbereich Integration abschließend hingewiesen werden soll: Meines Erachtens steht das Bemühen um schulische Integration in keiner Weise in ausgewogenem Verhältnis zur Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen auf die hieraus folgenden neuen Herausforderungen. Es ist dringend notwendig, dass sich sowohl im Hochschulbereich als auch in der Lehrerfortbildung Integrationspädagogik als verpflichtender Lehrstoff durchsetzt. Die Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf die Kommunikationssituation und – bedürfnisse hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler ist unbedingt notwendig. Dieses zeigen mitunter erschreckende Beispiele dafür, wie sich Lehrerinnen und Lehrer durch unreflektierte Vorurteile leiten lassen.

(3) Hörgeschädigte Erwachsene haben eine wichtige Bedeutung zur Förderung der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler. Hörgeschädigtenpädagogik sollte deshalb den Einsatz von hörgeschädigten Hörgeschädigtenpädagogen nicht dem Zufall überlassen sondern gezielt anstreben.

Für Eltern hörgeschädigter Kinder ist es wichtig, dass sie erwachsenen hörgeschädigten Menschen begegnen. Wenn sie erleben, dass diese ein glückliches und erfolgreiches Leben führen und es mit Hörschädigung in den Griff bekommen, so verringern sich Ängste. Dieses verhilft zu einer realistischen Perspektive und führt dazu, dass Hörschädigung leichter akzeptiert werden kann. – Ähnliches gilt für hörgeschädigte Kinder, für die erwachsene Hörgeschädigte im Sinne von Identifikation wichtige Modelle sind. – Und natürlich können erwachsene Hörgeschädigte

auch fachlich kompetente Ansprechpartnerinnen und – partner sein, die insbesondere zur Entwicklung von Akzeptanz und Bewältigungsstrategien beitragen und dazu unterstützen, dass sich „fortschrittsorientierte“ Hörgeschädigtenpädagogik bedarfsgerecht gestaltet. – Auch Hörgeschädigtenpädagoginnen und – pädagogen benötigen den ständigen Austausch mit ihnen. – Es sollte deshalb selbstverständlich sein, dass hörgeschädigte Menschen nicht nur als Adressaten pädagogischen Bemühens, sondern auch als gleichberechtigte Partner verstanden werden.

Ich freue mich darüber, dass immer mehr schwerhörige oder gehörlose Studenten in Hörgeschädigtenpädagogik, aber u.a. auch in Sozialpädagogik oder Psychologie, ausgebildet werden und ihre Aufgabenfelder finden. Dennoch stellen sie noch zu oft Ausnahmen dar. Leider beobachte ich in der jüngsten Zeit, dass sich die Aussichten für schwerhörige oder gehörlose Lehramtsanwärter auf eine Lehrerstelle aus Gründen zunehmender Integrationsbemühungen, aber auch aufgrund der defizitären öffentlichen Haushaltslage verschlechtern.

Ich plädiere deshalb dafür, dass sich Einrichtungen der Hörgeschädigtenpädagogik zum Ziel setzen, die Erfüllung der Schwerbehinderten-Beschäftigungsquote in Höhe von 5% durch die Anstellung hörgeschädigter Fachleute zu erreichen.

*(4) Die Anerkennung der Gebärdensprache eröffnet neue Chancen für hörgeschädigte Menschen.
Es ist Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik, auf diese Situation zu reagieren.*

Neue Gesetze (Sozialgesetzbuch IX, Bundesgleichstellungsgesetz, Landesgleichstellungsgesetze) haben in den letz-

ten Jahren dazu geführt, dass gehörlose aber auch hochgradig hörgeschädigte Menschen in unterschiedlichen Situationen einen Anspruch auf die Finanzierung von Gebärdensprachdolmetscherinnen oder – dolmetschern haben. Hinzu kommt die Möglichkeit, Schriftmittler einsetzen und finanzieren zu können. Endlich hat die Gebärdensprache, die über viele Jahrzehnte vernachlässigt worden ist, auch in Deutschland den verdienten rechtlichen Rückhalt.

Damit ist eine Basis dafür gegeben, dass sich Gebärdensprache, und mit ihr lautsprachbegleitende Gebärden, als wesentliches Element zur Teilhabe und Integration hörgeschädigter, nicht nur gehörloser, Menschen entwickeln kann. Denn mittels des Dolmetschens werden Kommunikationsräume erschlossen werden, die bisher versperrt geblieben sind.

Statistiken der Dolmetsch-Zentralen belegen, dass immer mehr hörgeschädigte Menschen die sich aus Gebärdensprache ergebenden Chancen zur Verbesserung der eigenen Lebenssituation erkennen. Dieses gilt für den Umgang mit Behörden, den Gesundheitsbereich, vielfältige andere Kommunikationssituationen und gerade auch in Berufsbereichen, in denen ein besonders hoher Kommunikationsbedarf besteht.

Die Polarisierung, wer lautsprachlich nicht zurechtkommt, benötigt Gebärdensprache, die anderen kommen ohne sie aus, ist schon lange nicht mehr aktuell! Vielmehr wird erkannt, dass es darauf ankommt, je nach Kommunikationssituation selbstbewusst entscheiden zu können, ob über Lautsprache Grenzen erreicht werden und ob Gebärdensprache ihren Einsatz findet.

Hieraus erwachsen Herausforderungen an die Hörgeschädigtenpädagogik. Auch die Empfehlungen der Kultusministerkonfe-

renz zum Förderschwerpunkt Hören von 1996 (5) treffen hierzu eindeutige Aussagen.

Wir benötigen nun eine Angebotsstruktur, die von freiwilligen Gebärdensprachkursen, einem verpflichtenden Unterrichtsfach Gebärdensprache bis hin zu bilingualen Modellen reicht.

Und wir benötigen Fachkräfte, die Gebärdensprache beherrschen, sie unterrichten und in ihr unterrichten können. – Der Besuch einzelner Seminare an Hochschulen reicht für die Vorbereitung solcher Fachkräfte nicht aus. Es ist dringend erforderlich, dass sich Studierende der Hörgeschädigtenpädagogik in der Ausrichtung ihres Studiums für Pädagogik der Gebärdensprache als eigenständigem Fach entscheiden können, das sie einschließlich Didaktik, Methodik und Geschichte der Gebärdensprache studieren und in dem sie geprüft werden.

(5) Hörgeschädigte Menschen sind zu wenig auf die kommunikativen Herausforderungen des Alltags vorbereitet. Dieses betrifft vor allem den beruflichen Bereich. Neue Konzepte sowohl für die Förderung in Hörgeschädigtenschulen als auch in der Integration sind notwendig.

Soll Kommunikation hochgradig hörgeschädigter Menschen im Alltag, insbesondere im beruflichen Umfeld, erfolgreich sein, so reicht es nicht aus, wenn die hörgerätetechnische Versorgung optimal ist. Die immer wieder durchdringende Auffassung, schwerhörige Menschen kämen grundsätzlich ausschließlich mit Hörgeräten zurecht, während gehörlose Menschen Gebärdensprache und ertaubte Menschen Schriftmittel benötigten, ist realitätsfremd und einseitig. Ein gehörloser Mensch wird natürlich häufiger als schwerhörige Menschen Gebärdensprach-

dolmetscher benötigen. Das heißt jedoch nicht, dass schwerhörige Menschen ganz auf sie verzichten können. Ich habe z. B. nicht auf das Erlernen der englischen Sprache verzichten müssen, nur weil ich diese vielleicht zu 0,5 % meines Sprachumfangs benötige? Tatsächlich halte ich den Ansatz, je nach Art der Hörschädigung unterschiedliche Hilfen zuzuordnen bzw. auszuschließen, nicht nur für falsch, sondern sogar für diskriminierend. – Mit anderen Worten: Es geht nicht darum, wer welche Hilfe benötigt. Vielmehr sollten Hörgeschädigte in die Lage versetzt werden, je nach Anforderung unterschiedliche Hilfen einsetzen zu können. – Dazu ist Voraussetzung, dass sie auf breiter Basis auf kommunikative Anforderungen vorbereitet werden.

Nur ein Beispiel: Hochgradig hörgeschädigte Menschen, die in verantwortlicher beruflicher Position im Einzelgespräch oder Kleingruppengespräch gut mittels Hörgerät und Konferenzanlage sowie des Absehens versteht, können jedoch in einer Konferenz mit mehr Beteiligten scheitern. Sie sind jedoch dann erfolgreich, wenn sie in solchen Situationen eine Gebärdensprachdolmetscherin, die durch das jeweilige Integrationsamt finanziert wird, hinzuziehen. – Ebenso kann es im privaten Bereich sein, dass von Schwerhörigen eine Feier mit vielen durcheinander sprechenden Guthörenden als Stress empfunden, jedoch über Gebärdensprache in Selbsthilfegruppen einen wichtigen Ausgleich erlebt wird. So kann für diesen Personenkreis Gebärdensprache eine höhere Bedeutung haben als das Erlernen von Fremdsprachen.

Meines Erachtens fehlt in der schulischen Förderung ein offener Zugang, der allen unterschiedliche Kommunikationshilfen vermittelt, ohne dass schon im Vorwege eine Einschränkung vorgenommen wurde. – Kommunikationserfolg wird hier, vor allem in der Integration, zu sehr dem Zufall überlassen.

Aber offener Zugang reicht nicht aus. Genau so wichtig ist es, Strategiewissen zu vermitteln. Es ist wichtig, zu erfahren, welche Kommunikationswege wann den größten Erfolg bringen und es muss trainiert werden, wie diese kombiniert werden und deren Notwendigkeit anderen gegenüber plausibel gemacht werden kann.

Dieses ist natürlich nur auf der Basis eines selbstbewussten Umgangs mit der eigenen Hörschädigung erreichbar. Deshalb halte ich unabhängig von der Vermittlung des üblichen Lehrstoffs die Entwicklung und Umsetzung eines interdisziplinären Konzeptes, wie Hörgeschädigte Bewältigungsstrategien zum Umgang mit ihrer Hörschädigung erfahren, für längst überfällig.

Es ist notwendig, dass solche Konzepte in einer Weise ausgestaltet werden, dass sie auch hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in der Integration zugänglich sind.

Meine Auffassungen möchte ich abschließend zusammenfassen:

- Hörgeschädigtenpädagogik sollte technische, medizinische und pädagogische Innovationen fördern, - gleichzeitig aber nicht ausschließlich auf diese Innovationen vertrauen.
- Hörgeschädigtenpädagogik sollte Integration anstreben, - gleichzeitig jedoch auch die Gemeinschaft hörgeschädigter Menschen stützen.
- Hörgeschädigtenpädagogik sollte auf umfassender Basis in Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Kolleginnen und Kollegen die Akzeptanz von Hörschädigung, den Umgang mit Hörschädigung und Strategiewissen zur Gestaltung von sehr unterschiedlichen Kommunikationssituationen des späteren sozialen und beruflichen Alltags fördern.

Der Verfasser (seit dem 2. Lebensjahr durchschnittlicher Hörverlust 90 db) besuchte die Regelschule. Nach dem Abitur Studium der Rechts- und Erziehungswissenschaften. Parallel zur späteren Berufstätigkeit studierte er Hörgeschädigtenpädagogik mit anschließender Promotion. Fortbildungen vor allem im psychologischen Bereich, der Beratung und Mediation.

Beruflich zunächst bei einer Hauptfürsorgestelle tätig, danach 15 Jahre Leitung des Reha-Zentrums für Hörgeschädigte in Rendsburg. Seit 1997 als Landesbeauftragter für Menschen mit Behinderung bei der Landesregierung Schleswig-Holstein.

Ehrenamtlich seit 1978 Aufbau des Hörbehindertenvereines Münster mit seinem Hörbehindertenzentrum, das in Deutschland erstmals ein umfangreiches ambulantes Therapieprogramm sowohl für schwerhörige und ertaubte, als auch für gehörlose Menschen vorhielt. Aus dieser Arbeit ist auch die Bundesarbeitsgemeinschaft hörbehinderte Studenten und Absolventen hervorgegangen. Jahrlange Mitarbeit in Schwerhörigenverbänden, u.a. als Rehabilitationsbeauftragter des Deutschen Schwerhörigenbundes. 1989 bis 1999 Präsident des Deutschen Gehörlosenbundes, seit 1999 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen. U.a. Vorstandsmitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte und Mitglied des beratenden Ausschusses der Bundesanstalt für Arbeit.

Literatur

- (1) Günther, K.-B. (2002):
Veränderungen in der schulischen Betreuung
Hörgeschädigter. Perspektiven aus dem
Förderschwerpunkt Hören: hörgeschädigte Kin-
der. Hamburg
- (2) Kammerer, E. (1986):
Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hör-
schädigung. Münster
- (3) PISA-Studie (2002):
OECD-PISA. Programme for international
student assessment.
Schülerleistungen im internationalen Vergleich.
Hrsg.: Kultusminister der Länder in der Bundes-
republik Deutschland und Bundesministerium für
Bildung und Forschung. Berlin
- (4) Flöther, M. (2002):
Integration – Reizwort oder Vision für die
Hörgeschädigtenpädagogik: Hörgeschädigten-
pädagogik. Heidelberg
- (5) Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören
(1996) Beschluss der Kultusministerkonferenz
vom 10. 5. 1996.
Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der
Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland

Unsere Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de



Ursula Horsch

Wege in eine Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik

Abstract

Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik nimmt für sich in Anspruch, erzieherische, dialogische und fachliche Kompetenzen in ein balancierendes Verhältnis zueinander zu bringen. Sie versteht sich als ein Ansatz, der sich an Erziehungs- und Bildungstheorien orientiert, welche die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als konstituierend für den Erziehungsprozess verstehen; sie hat die Entwicklung der Dialogfähigkeit des Kindes im Kontext der Entwicklung von Selbstverantwortung, Mitverantwortung und Solidarität zum Ziel. Diese Fähigkeiten entwickeln sich vorrangig im Dialog zwischen Lehrer und Schüler und den Schülern untereinander. Um dies sichern zu können, fordert die Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik vom Lehrer eine an der Dialogik sich orientierende Haltung und Erziehungskompetenz sowie eine an den neuesten Erkenntnissen und aktuellem Wissenstand ausgerichtete fachliche Kompetenz, die Schritt haltend mit den rasanten und spannenden Entwicklungen in unserer Disziplin stets aktualisiert wird. Die Hörgeschädigtenpädagogik von heute muss die Veränderungen in diesen Bereichen als Angebote verstehen und aufgreifen, weil dadurch die Möglichkeiten ihrer Schüler andere, bessere werden. Es wäre verantwortungslos, die Veränderungen, die dieses Wissen mit sich bringt, nicht als Chance zu verstehen. Wissen gehört zur fachlichen Kompetenz des Hörgeschädigtenpädagogen. Es ist dringlicher denn je gefordert. Aber die fachliche Kompetenz muss grundsätzlich mit einer auf Dialogik ausgerichteten Erziehungshaltung, so wie diese unter Dialogischer Hörgeschädigtenpädagogik beschrieben wird, balancierend vom Lehrer gelebt wer-

den. Nur in dieser Verbindung werden die Angebote des Lehrers zu Lern- und Bildungsanlässen für die hörgeschädigten Schüler.

Ich möchte nachfolgende These, zugegebenermaßen sehr umfassende These, begründen.

Wie hängen Dialogfähigkeit, Wissensvermittlung, Bildung und Erziehung zusammen?

HARTMUT VON HENTIG hat ein Buch veröffentlicht, mit dem Titel „Ach die Werte“ (2001). Ich würde diesen Seufzer von VON HENTIG gerne erweitern in „Ach die Bildung“ und diesem die Frage anschließen, welchen Bildungsanspruch die Hörgeschädigtenpädagogik hat, welcher Erziehungstheorie und welchen Erziehungszielen sie folgt und welche Aufgaben darin der Hörgeschädigtenpädagoge hat. Erziehungsziele sind, das wissen wir, immer eingebunden in Fragen nach dem, was Bildung ist, was wir darunter verstehen. Noch vor ein oder zwei Generationen waren Aussagen hierzu einfacher zu formulieren, weil die Zukunft der Schüler im Kontext der Gesellschaft, in der sie leben sollten, klarer zu beschreiben war. Nicht erst seit POPPER (1984), aber durch seine Aussage, dass die Zukunft grundsätzlich offen sei, kann es keine Sicherheit über Welt und Wahrheit geben. Wobei diese grundsätzliche Offenheit ja bereits wieder hinterfragt wird, denn selbst wenn die Welt im Jahre 2099 völlig anders aussehen mag als 1999: die nächsten 30 Jahre, für die die heutige Erziehung und Bildung bestenfalls vorbereitet, werden deutlich Züge der Gegenwart und damit früherer Vergangenheit tragen (VON HENTIG 2001).

Damit steht auch die Schule für Hörgeschädigte in dem Dilemma, dass sie die für frühere Schülergenerationen noch möglichen Sicherheiten und die sich daran orientierenden Erziehungsziele für ihre Schüler heute in

Frage gestellt sieht. Es gibt diese Sicherheit nicht mehr, bezogen auf das, was wir verbindlich als zu lernende Inhalte für die Zukunft beschreiben können, weil wir nicht wissen, was diese Zukunft von unseren Schülern fordern wird.

In einem eher als bescheiden einzuschätzenden Tageblatt meiner Heimatstadt stand kürzlich auf der ersten Seite, unter „Guten Morgen“: Lehrer müssen ihren Stil ändern! Mehr Führungskompetenz (VBE)! Dem ersten Satz könnte ich unter gewissen Bedingungen noch beipflichten: Lehrer müssen ihren Stil ändern!

Er stimmt von der Grundintension mit dem überein, was auch mir notwendig erscheint. Aber stimmt das, den Stil ändern?

Lieber wäre mir die Formulierung: Lehrer sollten darüber nachdenken, welche Haltung sie zu ihren Schülern haben und ob sie daran etwas ändern können. Die in der Zeitung jedoch daraus gezogene Konsequenz – mehr Führungskompetenz – geht schon sehr in Richtung Management von Erziehung oder „Erziehung - Machen“.

Als Lehrende an einer Pädagogischen Hochschule stellt sich nun die Frage, was ich den Studierenden der Hörgeschädigtenpädagogik hinsichtlich ihres Berufsbildes vermitteln soll. Könnte die Kurzform lauten: Morgens geht es in die Schule und dort zeigen Sie bitte ihre Führungsqualitäten, damit die hörgeschädigten Schüler zu mehr Bildung und Tugenden zurückfinden. Führungsqualitäten haben sie, oder sie haben sie eben nicht. Auf Kommando werden sie übergestülpt und ebenso nach dem Unterricht wieder abgelegt.

Ein solches Verständnis von Erziehung bedeutet für mich überspitzt formuliert: Wir spielen Erzieher, aber wir sind es eben nicht! Das merkt auch das Kind. Haltungen, und um solche geht es hier, kann ich ebenso wie die viel beschworenen Werte nicht einfach anknipsen wie einen Lichtschalter oder auf einen Termin fixie-

ren: Am 1. Januar 2002 trat der Euro in Kraft; am 15. Dezember 2000 wurde der Gotthardtunnel eröffnet; seit dem 11. September setzte die Wiedergeburt der Werte ein. Ich halte es für leichtfertig, die natürliche Reaktion auf ein schreckliches Ereignis gleichzusetzen mit der Initialzündung für eine grundsätzliche Änderung der Lebenseinstellung. Werte sind nun einmal keine Fertigkeit, die man anlernen oder lehren kann. Werte müssen gelebt und erlebt werden, sie können nicht unterrichtet werden nach dem Motto: Heute nehmen wir das Verantwortungsgefühl durch, oder, heute lernen wir die Toleranz oder die Beziehung. Gewiss thematisieren kann man alles, aber erzogen werden wir dadurch nicht. Theoretisch sind wir uns demnach einig, dass wir die Verpflichtung dazu haben (VON HENTIG 2001). So viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen! Das fordert vom Lehrer, dass er im Unterricht Beteiligung statt Belehrung, Erfahrung statt Belehrung für die Schüler verwirklicht.

Was steht hinter diesen Forderungen?

Die Angst, dass wir in einer Welt leben, in der Werte zunehmend eine nachgeordnete Rolle spielen oder ihre Bedeutung bereits verloren haben, spiegelt sich in zahlreichen öffentlichen und in den Medien geführten Diskussionen wider. Einig sind sich jedoch alle darin, dass dies nicht zu einem unkritischen Bekenntnis zu einem möglicherweise überalterten Wertekatalog führen darf. Das Leben in einer Gesellschaft bedarf jedoch der Akzeptanz von Werten, die das Miteinander regeln und von diesem bestimmt werden. Gemeint ist damit: Achtung vor dem Anderen, Toleranz, Verantwortung für sich selbst aber auch für andere. Dies mündet zunehmend häufiger in der Forderung, dass die Schule zur Dialogfähigkeit erziehen müsse (Buber 1995; Habermas 2001; von Hentig 1993; Horsch 2002; Klafki 1993; u. a.). Dialogfähigkeit zeigt sich in

der Bereitschaft und in dem Willen sich zu verständigen, in der Fähigkeit, aufeinander zuzugehen, den Anderen als Partner wahrzunehmen, ihn ernst zu nehmen, Beziehung zu ihm herzustellen, Lösungen miteinander auszuhandeln, konstruktiv Probleme angehen und sie lösen zu können. In der Konsequenz fordert Habermas (2001) in seiner Rede zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, dass dem Dialog der Menschen untereinander mehr Raum gegeben werden muss. Führende Erziehungswissenschaftler sehen deshalb in der Dialogfähigkeit den zentralen Erziehungsauftrag, den Schule heute erfüllen muss, weil diese Fähigkeit konstituierend für das Zusammenleben ist.

In einem solchen Kontext stellt sich erneut die Frage:

Welchem Erziehungs- und Bildungsauftrag folgt die Schule für Hörgeschädigte?

Eine Antwort darauf soll in der Aufforderung, Schule für Hörgeschädigte neu zu denken, gefunden werden. Hierbei soll der bislang die Hörgeschädigtenpädagogik leitende Theorierahmen betrachtet und dahingehend kritisch geprüft werden, ob die darin festgemachten Ziele den aktuellen Forderungen noch entsprechen. Schule für Hörgeschädigte neu zu denken stellt die Frage nach den Erziehungs- und Bildungszielen und der Verantwortung des Pädagogen im Rahmen des Erziehungsauftrages für das hörgeschädigte Kind.

Erziehung zur Dialogfähigkeit

Ein Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik?

Eine solche Frage lässt die Vermutung aufkommen, dass die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit der Schule für Hörgeschädigte noch von anderen Zielen bestimmt ist, die wenig mit den oben genannten Fähigkeiten zu tun hat. Haben wir in der Hörgeschädigtenpädagogik die Frage nach der Dialogfähigkeit

jemals gestellt, und welche Antworten haben wir darauf gegeben? Ein kritischer Blick auf das Selbstverständnis der Hörgeschädigtenpädagogik bislang zeichnet immer noch ein Bild, in dem sie sich vorrangig als eine Sprachpädagogik versteht. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag wird im Vermitteln von Sprache gesehen. Die Fragestellung, welche Sprache die beste für hörgeschädigte Schüler ist, führt (immer noch) zu erbitterten Auseinandersetzungen. Fragen der Erziehung werden deshalb vorrangig als Fragen der sprachlichen Erziehung gesehen und das gestellte Ziel ist der Aufbau und die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Schüler. Dadurch werden Fragen der Methodik der Sprachvermittlung und des Sprachunterrichts zu zentralen Fragen der Bildung und Erziehung. Sie standen und stehen an oberster Stelle.

Stillschweigend wird damit akzeptiert, dass dies die ausschließlichen Fragen der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder sind. Hinter einem solchen Erziehungsanspruch lässt sich ein Menschenbild vermuten, das eher defizitorientiert ist und das um den Ausgleich dieses Defizits bemüht ist. Ich halte dies für eine äußerst problematische Sicht von Erziehung und formuliere diese in nachfolgenden Thesen:

Ein auf die Hörschädigung reduziertes Bild des hörgeschädigten Kindes und ein Verharren in der Methodendiskussion sind unzulässig. Es führt zu einer Einschränkung der Fragen der Erziehung und Bildung auf Fragen der Spracherziehung und deren Methode. Es ist bestimmt von der Haltung, dass ich dem Kind zu wenig zutraue.

Mit diesen Thesen möchte ich nicht den Eindruck erwecken, die Hörgeschädigtenpädagogik sei eine Pädagogik ohne Verantwortung gewesen. Verantwortung soll nicht in Abrede gestellt werden. Die Verantwortung des

Pädagogen lag jedoch vorrangig in der Sicherung der sprachlichen Entwicklung. Sie sollte auf den Weg gebracht werden, damit die Schüler nach dem Erwerb der Sprache kommunizieren können. In der Regel war damit gemeint, dass die Schüler nach dem Schulabschluss fähig sind, sich mit ihrer hörenden Umwelt sprachlich auseinander zu setzen. An diesem Ziel ist an sich nichts auszusetzen, es wurde allerdings viel zu selten erreicht.

Weshalb konnten Wirklichkeit und Visionen nicht zusammenkommen?

- Es ist eine Fehleinschätzung, davon auszugehen, dass Sprache und Dialogfähigkeit identische Fähigkeiten sind.
- Es ist eine Verkenntung der Wirklichkeit anzunehmen, dass Sprachkompetenz zu Dialogfähigkeit führt, sie folglich deren Endprodukt darstellt.
- Es bleibt ein grundlegender Irrtum zu glauben, dass das Kind, wenn es Sprache sicher verwenden kann, aufgrund dieser Fähigkeit in der Lage ist, dialogisch zu handeln.

Dialogfähigkeit und Beziehungsfähigkeit bedürfen einer Entwicklung.

Darauf hat schon Voit (1977) vor vielen Jahren verwiesen. Ihnen liegen basale Erfahrungen zugrunde, die in anderen Bereichen gemacht werden, als in einem Sprachsystem. Ich nenne sie deshalb basale dialogische Kompetenzen. Sie sind notwendig, um den Sinn des Miteinander zu entdecken, um Bereitschaft und den Willen sich zu verständigen, entwickeln zu können, um dadurch selbstbewusst und selbstbestimmt zu werden und Verantwortung für sich und andere in der 'res publica' (Von Hentig 1999) übernehmen zu können.

Auf die Schule bezogen bedarf es dazu eines auf Dialog ausgerichteten Lehrers, der diesen Prozess initiiert und mitträgt. Der Mensch wird am Du zum Ich (Buber 1995).

Gerade darin zeigt sich aber das eigentliche Problem.

Dem Erziehungsziel Sprachkompetenz lag ein systematisches Denken zugrunde, dem das Handeln des Lehrers folgen musste. Nur dann war es erfolgreich. Es bedurfte einer kontrollierenden Haltung des Lehrers, der alle Lernprozesse initiieren und kontrollieren musste. Im System dieser auf Sprache ausgerichteten Erziehungstheorie war dies konsequent. Dem eigenaktiven und selbstverantwortlichen Handeln der Schüler konnte dann jedoch kaum Raum gegeben werden, weil man ihm letztendlich nicht zutraute, dass er kompetent und selbstverantwortlich Wissen erwerben kann. In der Konsequenz dieser Haltung wurden zu wenig offene Unterrichtsformen angeboten, weil der frontale Unterricht als der sichere Weg angesehen wurde. Dies gilt, mit ganz wenigen Einschränkungen, oft genug auch heute noch, auch dort wo wir keinen systematischen Sprachaufbau mehr betreiben. Warum dies so ist, vermag ich nur schwer zu beurteilen. Möglicherweise hat sich zwar die Methode geändert, die sich daran orientierende Haltung des Lehrers aber nicht.

Es verwundert deshalb nicht, dass weiterführende Schulen immer wieder über mangelnde Selbständigkeit der hörgeschädigten Schüler klagen. Junge erwachsene Hörgeschädigte erwarten, dass ihnen Entscheidungen abgenommen werden. Hörgeschädigte Erwachsene, die bereits im Berufsleben stehen, fordern, dass wir, die Älteren, die früheren Lehrer, mehr für sie tun müssen, anstatt selbst die Initiative zu ergreifen. Hinsichtlich ihrer Kompetenzen wären sie durchaus in der Lage, selbst etwas zu organisieren und auf den Weg zu bringen; es fehlt die notwendige Handlungskompetenz, es fehlt vor allem aber die Kraft und der Mut, sich selbst etwas zuzutrauen um selbstverantwortlich eigene Schritte zu gehen, es fehlt m. E. das Vertrauen zu sich selbst.

Was ich damit sagen möchte, ist Folgendes:

- Selbstverantwortlichkeit, Mitverantwortlichkeit und Dialogfähigkeit sind nicht automatisch dann gegeben, wenn die Schüler sprachlich kompetent sind, sondern diese Fähigkeiten müssen sich entwickeln.
- Selbstbestimmt kann ich nur werden, wenn ich Erfahrungen hierzu machen kann.
- Verantwortlichkeit kann ich nur erwerben, wenn ich den Raum dazu erhalte, um Verantwortung leben und erleben zu können.
- Beziehungsfähig werde ich nur, wenn ich selbst Beziehung erlebe, wenn mir im Lebensraum meiner Schule Angebote hierzu gemacht werden.
- Dialogfähigkeit entwickelt sich nur im Dialog; d. h., ein Lehrer, dessen Haltung von der Dialogik bestimmt ist, führt seine Schüler in den Dialog.

Um diese Kompetenzen entwickeln zu können, müssen sie als kontinuierliche Erfahrung den schulischen Weg des Kindes begleiten; sie kennzeichnen sowohl den Weg als auch das Erziehungsziel. Besteht Konsens hinsichtlich der Entwicklung dieser Kompetenzen als Erziehungsziel, kann darüber entschieden werden, welche Methode für das jeweilige Kind die geeignete ist, damit diese Ziele erreicht werden können. Methoden ordnen sich folglich den Erziehungszielen unter, sie sind diesen nachgeordnet. Deshalb ist eine Reduktion der Erziehungsziele auf Fragen der Methode unzulässig, weil dadurch leicht der Blick auf den Menschen mit all seinen Fähigkeiten verloren geht. Es ist unbestritten, dass sprachaufbauende Verfahren, hörgerichtete Ansätze und bilinguale Konzepte aus ihrer Sicht alles getan haben, um das Kind kommunikationsfähig zu machen. Aber als oberstes Erziehungsziel genügt dies nicht, weil die Entscheidungen im System der Methode gefangen bleiben: es wird von der Methode und nicht vom Kind her ge-

dacht. Das Erziehungsziel Hörgerichtet fordert Hörgerichtetheit von allen Schülern ein; das Erziehungsziel Bilingual tut dies vergleichbar und fordert bilinguale Kompetenzen. Wo bleibt in einer solchen methodischen Enge die Verwirklichung von übergeordneten Zielen wie Selbstbestimmtheit, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, die Fähigkeit zum Dialog? Wo bleibt das Kind mit seinen Potenzialen, seinen Möglichkeiten und seinen Kompetenzen? Einem ressourcenorientierten Verständnis von Pädagogik folgend möchte ich diese Gedanken unter der nachfolgenden These zusammenfassen: Eine sich an den Potenzialen des hörgeschädigten Kindes orientierende dialogische Hörgeschädigtenpädagogik ist offen für Fragen der Methode. Methoden müssen vom Kind her ausgewählt werden und aus dieser Perspektive der Erziehung zur Dialogfähigkeit dienen.

Auf die Haltung des Lehrers kommt es an

Sich an den Potenzialen des Kindes orientieren heißt, spüren was das Kind braucht (Buber 1995; Fromm 1956; von Hentig 2001; Horsch 1998), die Lernangebote darauf ausrichten und beobachten, wie das Kind damit umgeht. Damit sind neue Kompetenzen des Hörgeschädigtenlehrers gefordert. Es kann folglich nicht ausschließlich darum gehen, dass er sich als Wissensvermittler versteht, sondern sein Verhalten muss dahingehend verändert werden, dass er die Schüler mit einer Hörschädigung in der Schule dialoggeleitet fördern kann. Diese auf den Lehrer bezogenen Änderungen in seinem Verhalten beziehen sich, bzw. beinhalten folgende Aspekte:

- Seine Haltung bzw. Einstellung hinsichtlich der Beziehung zum Kind und dem Dialog mit dem Kind;
- Seine Fähigkeiten bzw. sein Wissen hinsichtlich der aktuellen hörgeschädigtenspezifischen Inhalte, wie z. B. Spracherwerb im Dialog,

dies gilt ebenso für den Gebärdenspracherwerb im Dialog, pädagogisch-audiologische Grundlagen, sonderpädagogische Theoriebildung;

- Seine Fertigkeiten vor allem hinsichtlich dialogischer Gesprächsführung, methodischer und unterrichtlicher Entscheidungen, welche Selbstständigkeit der Schüler fördern und Verantwortungsübernahme möglich machen, aber auch Fertigkeiten bezüglich pädagogisch-audiologischem Handeln oder gebärdensprachlichen Kompetenzen.

Eine Haltung des Lehrers, die von den Potenzialen des Kindes ausgeht, setzt z. B. darauf, dass der Schüler neugierig ist, interessiert ist, dass er sich einlässt auf Unbekanntes, dass er den Willen und die Bereitschaft hat, sich zu verständigen, in den Dialog zu treten, dass er Verantwortung übernehmen möchte und dies auch kann. Dafür macht er Mut, dazu gibt er Vertrauensvorschub. Dazu ist er bereit, immer wieder mit dem Schüler in den Dialog zu treten und mit ihm zu verhandeln. Durch eine solche Haltung erfährt der Schüler das, was ich als dialogische Erfahrung ansehe. Auf eine, noch zugegebenermaßen einfache Formel gebracht bedeutet dies, dass es als Partner ernst genommen wird, weil der Lehrer ihm (z. B.) zuhört, weil er auf seine Vorschläge eingeht, weil er ihm etwas zutraut, weil er ihm hilft, wenn etwas schief geht, weil er in schwierigen Situationen erlebt, dass Probleme im Dialog verhandelt und gelöst werden können. Dadurch lernt er auch zu seinen Fehlern zu stehen und gegebenenfalls daraus zu lernen. Diese Variablen haben auch im Klassenverband Gültigkeit, werden für Schüler im Dialog untereinander zum nachahmenswerten Modell. In all diesen Lernprozessen erfährt der Schüler Grundqualitäten, auf die es nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft ankommt. Dadurch erwirbt er Kompetenzen, die ihm helfen, auch in einer Zukunft, von der wir noch nicht wissen wie sie sich ihm darstellt, zurecht zu kommen.

Für mich sind dies zutiefst pädagogische Haltungen, die nicht unmittelbar mit dem Wissenserwerb zu tun haben, sondern eher davon bestimmt sind, das Kind in seinen Potenzialen zu sehen und für deren optimale Entwicklung Sorge zu tragen, indem ich in eine Beziehung zu ihm trete. Dies bleibt jedoch nicht ohne Folgen. Aus Studien der Neurophysiologie wissen wir, dass das Kind besonders gut lernt und gerne lernt, wenn es sich wohl fühlt. Emotionen bestimmen die Architektur des Gehirns. Emotionen bilden demnach die ersten Ordnungsstrukturen ab, denen wir vermutlich zeitlebens folgen. Eine Haltung des Lehrers, die diesen Grundannahmen bzw. Erkenntnissen folgt, hilft seinen Schülern, den Lernprozess konstruktiv gestalten zu können. Deshalb stehen Haltungen immer im Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Werten. Dies hat bereits Dilthey (1894) im vorvergangenen Jahrhundert festgestellt. Für ihn sind Erziehung und Bildung zwei Seiten einer Medaille, wobei Erziehung immer in einer Beziehung zwischen Erwachsenem und Heranwachsendem konkret wird, und die konkreten Inhalte dieses Bildungsprozesses den jungen Menschen etwas angehen, ihn interessieren ihn betreffen müssen.

Gilt diese anthropologisch-pädagogische Sicht heute noch?

Was aber ist Bildung – in der heutigen Zeit?

Häufig wird Bildung verwechselt mit Allgemeinbildung oder manchmal sogar mit Ausbildung. Allgemeinbildung ist ja fast schon eine anachronistische Floskel! Die Welt ist zu groß geworden! Die klassischen Bildungsinhalte sind nicht mehr die ausschließlich akzeptierten, was früher klassisch vom Umfang her und einem bestimmten Personenkreis vorbehalten war, weiß heute jeder Mann, jede Frau von der Straße. Denken sie doch nur an Günther Jauch und wer dort Millionär wird. Es zeugt sich hierin

ein anderes Verständnis von Allgemeinbildung: Hätten sie (z. B.) gewusst, wer 1974 das entscheidende Tor schoss, oder wo die Beskiden liegen?

Bildung wird ebenso oft verwechselt mit Ausbildung. Ausbildung jedoch ist zweckorientiert, hat nicht den Menschen, sondern seine Funktion im Auge. Bildungspolitik reduziert sich darauf immer mehr. Unter dem Druck der Integrations- und Arbeitsmarktfähigkeit stehen die Schulen steht auch die Schule für Hörgeschädigte. Aber das reibungslose Funktionieren in die Arbeitsgesellschaft gelingt nicht immer. Darüber hinaus unterliegen Fertigkeiten und Wissen einer hohen Vergänglichkeit (= niedere Halbwertszeit). Was gestern noch beim Frisör oder Günther Jauch mit sehr viel Eifer diskutiert wurde (um auf mein Beispiel von oben zurückzukommen) ist heute im wahrsten Sinne des Wortes schon wieder Schnee von gestern.

Wir müssen die Schüler dazu befähigen, mit einer zukünftigen (Arbeits-) Welt zurecht zu kommen (vgl. Popper 1984) und das dient beiden: dem Schüler und der Arbeitswelt. Seneca fällt mir hierzu ein, der fordert, nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lernen. Aber schwierig ist das schon!

Ich sehe das in der Diskussion mit Studierenden, die den Gebrauchswert ihres Studiums im Auge haben. Sie sitzen in den Seminaren, den Bleistift gezeichnet wie eine Waffe auf dem Schlachtfeld auf dem um den Erfolg gekämpft wird. Die implizite Frage hierbei lautet: „Brauchen wir dies?“ – „Wenn wirs brauchen müssen wirs mitschreiben“. Brauchen meint zunächst für die Prüfung brauchen. Dahinter steckt eine Denkhaltung der Verwertbarkeit. Wenig Mut zu Fehlern, zum Querdenken, zum Aushalten von Unsicherheiten, spüre ich da.

Gegen Ende des Studiums ändert sich dies – die Studierenden entwickeln eine Haltung, auf der sie ihr zukünftiges Lehrersein hin reflektieren. Dies geschieht m. E. weniger durch Belehrung als durch Erleben, durch Reflexion, durch Erfahrung, durch Mutmachen, den eigenen Weg zu gehen und Vertrauen in ihre Potenziale zu entwickeln.

Wirkt sich diese Haltung auf ihr Verständnis als zukünftiger Lehrer aus? Ich denke, dass die Erfahrungen, die auf dem Lebensweg gemacht werden, immer in die Zukunft hineinwirken. Beteiligung statt Belehrung – Erfahrung statt Belehrung ist gefordert (vgl. von Hentig 2001). Dies gilt unabhängig vom Alter des Menschen. Konkret heißt das, wenn ich Achtung erwarte, muss ich auch sie (die Studenten) respektieren mit ihren bunten Haaren und gepiercten Nasen und nicht sauerböfisch sie als Scheußlichkeiten hinnehmen, sondern als altersadäquate Form sich darzustellen und auszudrücken. Wir (die Älteren) haben sie doch auch! Oder meinen Sie eine Krawatte sei etwas anderes! Kurzum: es reicht nicht, dass ich fachliche Kompetenz einbringe um Wissen zu vermitteln, die ganze Person muss sich einbringen, um auf das Leben vorzubereiten, muss ehrlich sein, kongruent sein, Vertrauen geben, nur dann kann ich ziehen, mitziehen, erziehen.

Dies gilt für die Hochschule, dies gilt ebenso für die Schule. Hier wie dort wird nicht nur Fachkompetenz erwartet, die Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, sondern eine Erzieherpersönlichkeit, die den Menschen in seiner ganzen Person im Auge hat.

Steht damit die Erziehungskompetenz des Hörgeschädigtenpädagogens im Widerspruch zu seiner Fachkompetenz?

Wo bleibt das Spezifische der Hörgeschädigtenpädagogik?

Immer wieder werden Ängste dahingehend geäußert, dass das hörgeschädigtenspezifische Wissen und die sich darin begründende fachliche Kompetenz in einem dialogischen Erziehungskontext nicht mehr gefragt seien. Ich behaupte entschieden, dass das Gegenteil der Fall ist. Sie ist gefordert, und zwar auf aktuellem Wissenstand, der in unserer Disziplin ganz entscheidend ist. Ich erinnere nur an die Entwicklungen in den letzten 30 Jahren, so z. B. das Cochlear-Implant, die neuen Erkenntnisse in der pädagogischen Audiologie, das Wissen um die Prozesse des Hörenlernens, des Spracherwerbs und des Gebärdenspracherwerbs. An dieser Entwicklung lässt sich auch die Veränderung hinsichtlich der Verantwortung im fachlichen Bereich festmachen. Das fachliche Wissen von Heute ist gegenüber dem von vor 30 Jahren ein anderes geworden. Die Schule von Heute muss diese Veränderungen als Angebote verstehen und aufgreifen, weil dadurch die Möglichkeiten ihrer Schüler andere, bessere geworden sind.

Es wäre verantwortungslos, die Veränderungen die dieses Wissen mit sich bringt, nicht als Chance zu verstehen.

Wissen gehört zur fachlichen Kompetenz. Es ist heute dringlicher denn je gefordert. Es war jedoch der entscheidende Fehler der Hörgeschädigtenpädagogik, in Fragen der fachlichen Kompetenz zu verharren, ja, sie häufig genug zu reduzieren auf eine einzige Frage: Welches ist die richtige Methode? Dies macht Flexibilität in methodischer Hinsicht, wie wir gesehen haben, nahezu unmöglich. Wir dürfen den Erziehungsauftrag nicht reduzieren auf reine Wissensvermittlung, sonst steht die Schule für Hörgeschädigte in der Gefahr, in den gleichen Fehler zu verfallen, wie wir ihn unter der Frage der Methode bereits diskutiert haben. Auch reine Wissensvermittlung steht in der Gefahr zur Methode zu werden. Wissenserwerb ist jedoch notwendig, dies braucht

nicht diskutiert zu werden. Wissensvermittlung und Wissen dürfen jedoch nicht mit Erziehung und Bildung gleichgesetzt werden, wie wohl Bildung Wissen voraussetzt. Bildung und Erziehung haben zum Ziel, den jungen Menschen von heute auf das Leben von Morgen vorzubereiten. Wenn jedoch das Wissen, das wir aktuell als notwendig ansehen möglicherweise in der Zukunft nur noch die Hälfte wert ist, muss Bildung mehr sein, muss Bildung die Aufgabe haben, mit dieser unsicheren Zukunft zurecht kommen zu können (vgl. Popper 1984). Deshalb müssen sowohl die Werte, die in der Gesellschaft akzeptiert sind und deren Identität ausmachen gewahrt und weitergegeben werden, jedoch gleichzeitig die Instrumente für eine noch unsichere Zukunft bereit gestellt werden, um den erwarteten Wandel Rechnung zu tragen (vgl. von Hentig 2004).

Ich greife meine eingangs formulierten Thesen nochmals auf und führe sie weiter: Nicht im Verharren in methodischen Konzepten, sondern im dialogischen Antworten auf das, was das Kind braucht, also in einer für das Kind erlebbaren dialogischen Haltung des Lehrers liegen die Kompetenzen, die erzieherisch wirksam werden. Wir haben einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, und nicht nur den Auftrag, Wissen zu vermitteln (Klafki 1973). Der Bildungsplan enthält, was „gelehrt“ werden soll, er stellt dies jedoch in den Dienst eines umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrags. Der Bildungsplan Baden-Württemberg und anderer Bundesländer gibt diese Chance in besonderer Weise. Nutzen wir sie auch! Diese Chance ist jedoch nur dann eine echte für Lehrer und Schüler, wenn die Kompetenzen, die heute vom Hörgeschädigtenlehrer gefordert werden, sowohl in einer Erziehungs- und Beziehungskompetenz als auch in einer fachlichen Kompetenz gesehen werden. In der Erziehungs- und Beziehungskompetenz werden Haltungen bzw. Einstellungen hinsichtlich der Beziehung zu und dem Dialog mit dem Kind sichtbar und er-

fahrbar; in der fachlichen Kompetenz sind Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verankert. Ich verstehe die Ängste, die dadurch entstehen können, weil immer noch mehr gefordert wird. Kollegen vor Ort haben mir glaubhaft versichert, dass sie der Fülle der Wissensvermittlung ohnehin kaum gerecht werden. „Ich kann es mir nicht leisten, Zeit für diese anderen Dinge aufzubringen, wie: Beziehung zum Kind herzustellen. Wenn ich Zeit habe, sprechen wir weiter“. Ich stelle die Gegenfrage: Warum sind sie Lehrer geworden? Doch sicher nicht wegen der Ferien, wie böse Zungen immer wieder behaupten! Nein, weil sie den Erziehungs- und Bildungsauftrag ernst nehmen, weil sie es spannend finden an der Entwicklung von Kindern teilzunehmen und auf diese Einfluss zu nehmen, weil sie sich den Schulalltag mit Kindern als für sie bereichernd vorstellen können. Dahinter stehen Erwartungen und Erwartungen, die ich so formulieren möchte: Wenn ich Lehrer bin, gehe ich davon aus, dass ich von den Schülern auch Antworten erhalte, die mich bestärken. Der Dialog hat sehr viele Facetten. Auch der Lehrer braucht dieses Bestätigt-Werden durch seine Schüler. Wenn sie sich vertrauensvoll an ihn wenden, oder ihm sagen „Wir sind gerne bei dir“ oder „Du machst es gut“ sind dies dialogische Angebote der Schüler an ihren Lehrer. Sie helfen weit mehr als manches andere einem „burn out“ und einer Resignation im Schulalltag entgegen zu wirken. Auch dies ist ein Aspekt Dialogischer Pädagogik; sie tut beiden gut.

Hartmut von Hentig (1993) merkt hierzu an: Eine gute Pädagogik wird nicht die Verhältnisse ändern, sondern nur die jungen Menschen gegen diese Verhältnisse stärken. Ich würde diesen Gedanken gerne erweitern und fortsetzen. Eine gute Pädagogik wird auch den Pädagogen stärken nicht nur in seiner Person, sondern auch in seiner Position in der Gesellschaft. Hier meine ich wäre noch einiges zu tun, um zu einer vergleichbaren

Akzeptanz und Wertschätzung des Lehrers zu kommen, wie wir es in anderen, bspw. nordischen Staaten wie Finnland haben. Hierzu gehören u. a. sicher auch mit mehr Selbstbewusstheit den Erziehungsauftrag, den die Pädagogen für die Gesellschaft übernommen haben auch nach außen selbstbewusst zu leben und darzustellen. Immer wieder finden wir gerade in neueren Veröffentlichungen, manchmal etwas reißerisch aufgemacht, den Lehrer des Monats oder den Lehrer des Jahres. Immer sind es Lehrerpersönlichkeiten, die, um es auf den Nenner meiner Aussage zu bringen, es leisten, in den Dialog mit den Schülern zu treten und darin ein besonderes Engagement zeigen, diese in ihrer Lernbereitschaft und in ihrer Bereitschaft für andere da zu sein, zu stärken. So erfreulich solche Fokussierungen auch sein mögen, zeichnen sie doch ein letztendlich immer noch schwaches Bild des Pädagogen in unserem heutigen gesellschaftlichen Verständnis. Ich möchte Sie auffordern, diesem Trend entschieden entgegenzutreten und auch öffentlich sichtbar zu machen, was sie im Alltag längst verwirklicht haben: Lehrer sein mit Kopf, Herz und Hand.

Literatur

- Buber, M. (1964): Reden über Erziehung. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider
- Buber, M. (1989): The Knowledge of Men. Appendix. Dialogue between Martin Buber and CARL R. ROGERS. Baltimore Hebrew University.
- Buber, M. (1995⁸): Reden über Erziehung. Gerlingen
- Danner, H. (1985): Martin Buber - Dialogische Erziehung zur Verantwortung. In: Danner (Hrsg.) zum Menschen erziehen. Frankfurt 75- 82

- Dilthey, W. (1961): Erleben, Ausdruck und Verstehen. Gesammelte Schriften. Stuttgart, Göttingen.
- Habermas, J. (2001): Glauben und Wissen. Frankfurt a. M.
- Hentig, von, H. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Philipp Reclam, Stuttgart
- Hentig, von H. (1993): Die Schule neu denken. München
- Hentig, von H. (1999): Bildung. Weinheim, Basel 1999.
- Hentig, von H. (2001): Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Beltz Verlag, Weinheim
- Hentig, von H. (2004): Vorwort. In: Bildungsplan Baden Württemberg
- Horsch, U. (1998): Liebe ist Verantwortung eines Ich für ein Du. Fragen an mein Du im pädagogischen Kontext. In: HÖRPÄD 1. 3-22.
- Horsch, U.; Maier, N. (1999): Kinder konstruieren ein Märchen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf das Lernen hörgeschädigter Kinder in interkulturellen Projekten. In: HÖRPÄD 6, 304-316
- Horsch, U. (2002): Schritte in die Dialogik. „Indem ich mich als Prinz in ‘Dornröschen’ erlebe, wird das Märchen in mir lebendig.“ In: Klauß, Th.; Lamers, W. (Hrsg.) Alle Kinder alles lehren. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universtätsverlag Winter (in Druck).
- Horsch, U. (2003): Vom Recht des hörgeschädigten Kindes auf Erziehung und Bildung - oder Schule für Hörgeschädigte neu denken. In: hörgeschädigte kinder 1 (in Druck)
- Horsch, U. (2003): Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik. In: BDH (Hrsg.): Tagungsbericht Feuersteintagung 2001/03 (in Druck).
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch konstruktiven Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim
- Klafki, W. (1993)³: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Beltz
- Popper, K. (1984): Auf der Suche nach einer besseren Welt. München
- Rogers, C. (1964): Therapeut und Klient. Frankfurt
- Seneca, L. A. (58/59): De vita beata (Vom glücklichen Leben)
- Voit, H. (1977): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehungen. Rheinstetten

Prof. Dr. Ursula Horsch

Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen
Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Zeppelinstr.3, 69121 Heidelberg
e-mail: ursulahorsch@aol.com



Manfred Hintermair

Frühe Interaktion, Bindungsentwicklung und Hörschädigung¹

Die ersten Jahre in der Entwicklung hörgeschädigter Kinder werden in der Zukunft noch sehr viel mehr als schon bisher die Arbeit in der Hörgeschädigtenpädagogik beeinflussen und verändern. Das hängt mit einer Reihe von Entwicklungen zusammen, die sich in den letzten Jahren ergeben haben. Durch eine immer bessere Früherkennung im Kontext eines demnächst vermutlich flächendeckend eingesetzten Neugeborenen Screenings und einer schnellen technischen Versorgung sowie einer ebenso umgehend beginnenden Frühförderung wird es möglich, Kinder mit einer bedeutsamen Hörschädigung sehr früh zu erfassen und so die relevanten Entwicklungsprozesse von Anfang an beeinflussen zu können². War es früher so, dass bei gehörlosen Kindern meist erst mit Ende des zweiten Lebensjahres die Diagnose, die Erstversorgung mit Hörgeräten und eine Frühförderung gesichert waren, ist es nun möglich, bereits sehr bald nach der Geburt mit technischen Hilfsmitteln und vor allem auch pädagogisch wirksam zu werden. Es wird deshalb Wissen um normale Entwicklungs- und Interaktionsprozesse in dieser ganz frühen Zeit wichtiger denn je (vgl. Horsch 2003). Dabei wird allerdings oft vorschnell der Begriff „normal“ auf das Alltagsverständnis und –wissen der Mehrheit in einer Gesellschaft eingengt. „Normal“ aber impliziert in unserem Zusammenhang, nicht nur die Situation von hörenden Eltern hörender Kinder zu betrachten, sondern besonders auch die Situation gehörloser Eltern mit gehörlosen Kindern, die sich in einer vergleichbaren „kommunikativ normalen“ Ausgangssituation befinden, mit in die Analyse einzu beziehen.

Nachfolgend wird eine kompakte Zusammenfassung amerikanischer Studien zur frühen Interakti-

on und zur Bindungsentwicklung vorgestellt, die aufzeigen soll, was die Aufgaben der nächsten Jahre sein werden, wenn die in den USA bereits vermehrt verfügbaren Erfahrungen auch bei uns anfangen, Wirkung zu zeigen.

Es wird sich – das sei zusammenfassend vorausgeschickt – zeigen, dass eine Vielzahl von Merkmalen der Interaktion für die zentrale Zielgruppe hörgeschädigter Kinder von hörenden Eltern völlig identisch ist mit den Merkmalen derjenigen Gruppen, bei denen der Hörstatus von Eltern und Kind gleich ist, dass es aber auch einige Besonderheiten in der Interaktion gibt, auf die zu achten ist; dies betrifft insbesondere die Sensibilität hörender Bezugspersonen für visuelle Kommunikationsbedürfnisse des hörgeschädigten Kindes und damit ist nicht – wie man vielleicht meinen könnte – vorwiegend die Gebärdensprache als linguistisches System und patente Lösung aller Probleme gemeint, sondern es sind andere charakteristische visuelle Merkmale der Interaktion zwischen Eltern und Kind, die für eine effektive Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung von Bedeutung sind (siehe dazu weiter unten).

Studien zur frühen Interaktion

• Wenn man sich zunächst grundsätzlich die wesentlichen Merkmale gelingender früher Interaktion und die dazu zahlreich vorliegenden Studien ansieht (vgl. Spencer 2003, S. 335), kann man

¹ Die Basistexte der folgenden aktuellen Literaturanalyse sind von Lederberg & Prezbindowski (2000), Meadow-Orlans, Mertens & Sass-Lehrer (2003), Spencer (2003), Traci & Koester (2003).

² Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass in den USA die Perfektionierung der Erfassung und vor allem des Follow-up beim Neugeborenen Screening als noch deutlich optimierungswürdig gesehen wird: So musste man feststellen, dass von den im Jahre 2001 als hörauffällig gescreenten Kindern mehr als die Hälfte nicht zu einer Kontrolluntersuchung einbestellt wurde (vgl. Culpepper, 2003, p. 104).

festhalten, dass die Sensitivität der engsten Bezugspersonen für die Signale des Kindes und darauf folgend die Responsivität in der Beantwortung dieser Signale die zentralen Aspekte sind. Kurz auf einen Nenner gebracht: Eltern müssen – und können das in aller Regel auch, ohne viel darüber nachdenken zu müssen – die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibel wahrnehmen bzw. erspüren und diese angemessen beantworten (vgl. Papousek & Papousek, 1987).

Wie sich diese Sensitivität und Responsivität äußern, lässt sich an zahlreichen Merkmalen festmachen. Ganz knapp gefasst sind es einmal die Fähigkeit der Mütter/Väter, die Handlungen ihres Kindes sowie sein Blickverhalten einfühlsam aufzunehmen, auf diese Handlungen und vor allem die Blicke mit einer hohen emotionalen Wertschätzung und Intensität zu reagieren sowie das, was an Handlung, an kommunikativer Absicht beim Kind wahrgenommen wird, ebenso kommunikativ zu beantworten. Das klingt schwierig, wird aber in aller Regel von den meisten Eltern intuitiv beherrscht und realisiert (vgl. Papousek & Papousek, 1987).

- Warum dies alles so wichtig ist, zeigen zunächst Forschungen bei hörenden Kindern, wo sich durchgehend erweist, dass eine höhere Sensitivität der Eltern für die kommunikativen Signale ihres Kindes sowie eine erhöhte Responsivität der Eltern auf das Wahrnehmen dieser kindlichen Signale einhergeht mit einer schnelleren Spielentwicklung sowie einer besseren und schnelleren Sprachentwicklung (vgl. Baumwell et al., 1997; Dunham & Dunham, 1992; Smith et al., 1988). Ähnliches zeigt sich in Studien mit hörgeschädigten Kindern, in denen ebenfalls die Spielentwicklung (v.a. die Entwicklung des Symbolspiels), die Sprache und die visuelle Aufmerksamkeit sich deutlich verbessern, wenn die Interaktion zwischen Eltern und Kind gut funktioniert

(Meadow-Orlans & Spencer, 1996; Pressman et al., 1999; Spencer & Meadow-Orlans, 1996; Wilson & Spencer, 1997).

- Um Sensitivität und Responsivität in der Eltern-Kind-Interaktion zu erfassen, werden in der Forschung häufig Ratingskalen verwendet. In einer Studie von Pressman, Pipp-Siegel, Yoshinaga-Itano und Deas (1999) wurden die Interaktionsqualitäten durch Ratings unabhängiger Beobachter erfasst (mit einem in vielen Studien erprobten Instrument, vgl. Biringen, 1998, 2000). Die Autoren konnten in ihrer kontrollierten Längsschnittstudie, die Erhebungen zu mehreren Messzeitpunkten vorsah, aufzeigen, dass die mütterliche Sensitivität für ihr Kind im ersten Lebensjahr (egal ob das Kind hörend oder hörgeschädigt war) verantwortlich war für den sprachlichen Fortschritt des Kindes zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr. Dies gilt für die Entwicklung hörender und hörgeschädigter Kinder in gleichem Maße. Es zeigte sich aber, dass die emotionale Verfügbarkeit der Mutter in Form von Feinfühligkeit bzgl. der kindlichen Signale sowie ihre Fähigkeit, dem Kind angemessen zu antworten, in besonders hohem Maße bei den hörgeschädigten Kindern deren sprachliche Entwicklung vorhersagen konnte. Unter der Bedingung „Hörschädigung“ scheinen demnach die Sensitivität und Responsivität von besonderer Wichtigkeit zu sein. Es sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt, dass das Gelingen der Interaktion in dieser Studie nicht nur von den Kompetenzen der Mütter abhing, sondern ebenso von Merkmalen des Kindes (Pressman et al., 2000): Kinder, die in hohem Maße emotional ansprechbar waren und sich auf Interaktionen mit ihren Bezugspersonen gerne einließen, hatten die größten sprachlichen Entwicklungsfortschritte zu verzeichnen.

- Wenn man nun verschiedene Konstellationen von Eltern-Kind-Gruppierungen vergleicht, dann stellt man fest, dass in Gruppen, in denen Eltern

und Kind den gleichen Hörstatus haben (also entweder beide hörend oder beide gehörlos sind), im Schnitt signifikant höhere Sensitivitäts- und Responsivitätswerte vorzufinden sind als in Gruppen, in denen das Kind einen anderen Hörstatus hat als seine Eltern (Jamieson, 1994; Lederberg & Prezbindowski, 2000; Meadow-Orlans, 1997; Meadow-Orlans & Spencer, 1996; Spencer et al., 1992; Spencer & Gutfreund, 1990; Waxman et al., 1996). Das ist ein Hinweis darauf, dass das „intuitive parenting“, also das intuitive sich anpassen können an die je nach Situation erforderlichen interaktiven Kompetenzen in Konstellationen, wo die Eltern nicht denselben Hörstatus wie ihr Kind haben, zumindest einer erhöhten Belastung ausgesetzt ist bzw. auch durchaus gestört sein kann.

- Dennoch ist auch bei diesen „nicht gleichen“ Konstellationen beobachtbar, dass Eltern auf die veränderte Wahrnehmungssituation offensichtlich intuitiv reagieren können: So hat man z.B. bei gehörlosen Müttern mit hörenden Kindern herausgefunden, dass diese während der Interaktionen mit ihrem hörenden Baby mehr vokalisieren als sie dies mit einem gehörlosen Baby tun (Koester et al., 1998; Rea et al., 1988) und bei hörenden Müttern konnte man in ähnlicher Weise feststellen, dass diese mit einem hörgeschädigten Kind häufiger rhythmische Spielchen, in die signifikant mehr Gestik und gebärdliches Verhalten integriert sind, machten (Koester et al., 2000). Es wird jedoch auch festgehalten, dass dieser rein intuitiven Anpassung Grenzen gesetzt sind. Die Gründe hierfür werden einmal darin gesehen, dass Eltern in nicht gleichen Konstellationen häufig das Gefühl haben, ihrem Kind nicht das geben zu können, was es braucht (Koester, 1992; Schlesinger, 1987); zum anderen aber sind auch ganz objektiv „Kompetenzlücken“ vorhanden, die sich ohne Hilfe von außen nicht ohne weiteres schließen lassen. Gehörlose Eltern wissen dann z.B. nicht, wann es wichtig und hilfreich ist, mit den hören-

den Kind zu vokalisieren (Waxman & Spencer, 1997), hörende Eltern mit hörgeschädigten Kindern wiederum wissen nicht, wie sehr sie visuelle Kommunikationsmittel zur Stärkung der Interaktion einsetzen sollen und vor allem auch wann (Spencer, 1993a). Zudem brauchen solche „neuen Wege“ der Eltern Zeit, bis sie ins „normale Kommunikationsverhalten“ so integriert sind, dass die Interaktion mit dem Kind wieder ein fließendes Hin und Her wird. Hinzukommt noch, dass hörende Eltern öfter Ängste bzw. nicht ausreichend Zuversicht bzgl. der Entwicklungspotenzialität ihres hörgeschädigten Kindes haben und entsprechend versuchen, in einer mehr direktiven Form ihr Kind in die Kommunikation zu bringen. Die hierzu vorliegenden Befunde zeigen eindeutig, dass damit genau das Gegenteil erreicht wird (Hampf & Szagun, 2000; Wood et al., 1986;).

- Was aber hilft Eltern, sensitiv und responsiv für ihr Kind zu werden? Zum einem hilft – und das zeigen durchgängig alle Studien – frühe Intervention. Es liegen mittlerweile beeindruckende Ergebnisse aus amerikanischen Längsschnittstudien vor, die den Erfolge früher Erfassung und familienzentrierter Intervention für nahezu alle relevanten Entwicklungsbereiche zeigen. Es sei hier exemplarisch nur die Studie von Yoshinaga-Itano (2003) erwähnt, die im Rahmen des Colorado Home Intervention Projekts zeigen konnte, dass die sprachliche, die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern, die früh erfasst wurden und bei denen die Intervention im Rahmen äußerst differenzierter Beratungs- und Förderangebote erfolgte mit der von hörenden Kindern vergleichbar sind. Um diese Ziele zu erreichen ist zweitens ein hohes Maß an Unterstützung durch Fachkräfte von Bedeutung. Hier zeigen Studien (Greenberg, 1983; Greenberg et al., 1984; Meadow-Orlans & Steinberg, 1993), dass fachliche Unterstützung, die unmittelbar nach der Diagnosestellung einsetzt, den höchsten

Stellenwert für die Qualität des mütterlichen Interaktionsverhaltens zeigte. Man ist sich deshalb darin einig, dass die Qualität der Frühförderprogramme entscheidend dazu beiträgt, dass Eltern interaktiv befähigt werden, die Entwicklung ihres hörgeschädigten Kindes positiv zu befördern. Dazu muss man an dieser Stelle allerdings ausdrücklich erwähnen, dass die Diskussion über Frühförderprogramme in den USA eine völlig andere ist als hierzulande. Dort ist es selbstverständlich, wirklich interdisziplinäre Besetzungen der Förderzentren zu haben, dort ist es selbstverständlich, eine breit gefächerte Angebotsstruktur zu haben, die sich an den Bedürfnissen und Kompetenzen der Eltern und des Kindes orientiert (d.h. die Methodenfrage findet sich in der Struktur der Beratungs- und Förderstellen nicht wieder)³. Es ist dort weiter schließlich auch selbstverständlich, dass hörgeschädigte Menschen in diese Förderarbeit eingebunden sind. Vier der am besten evaluierten Frühförderprogramme sind sich darin bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Ansätze relativ einig (vgl. zusammenfassend Sass-Lehrer & Bodner-Johnson, 2003). Die amerikanischen Programme unterscheiden sich somit deutlich von den Angeboten hier in Deutschland, wo die Option einer Förderung unter Einbeziehung visueller Kommunikationsmittel mehr oder minder dem Zufall unterworfen ist, also davon abhängig ist, in welcher Region man wohnt oder welche Ideologie eine Einrichtung vertritt.

- Zurück zur Interaktion von Eltern und Kind. Man weiß und es wurde weiter oben schon kurz darauf verwiesen, dass diese Interaktion nicht nur von den Kompetenzen auf Elternseite bestimmt wird, sondern sehr stark auch vom Reaktionspotenzial der Kinder abhängig ist. So konnten z.B. Koester, Papousek und Smith-Gray (2000) Unterschiede im Verhalten zwischen hörenden und gehörlosen Kindern bereits im Alter zwischen 6 und 9 Monaten feststellen, wenn sie in ihrer Interaktion mit ihren Müttern beobachtet wurden.

Gehörlose Kinder zeigten signifikant mehr sich wiederholende, kreisförmige Bewegungen mit den Armen und Beinen als dies hörende Kinder tun. Ebenso unterschied sich das Blickverhalten der Kinder: Während hörende Kinder signifikant mehr hin und her schauten zwischen ihrer Mutter und Dingen in ihrer Umgebung, blieben die gehörlosen Kinder mehr in Kontakt mit ihrer Mutter. Zusätzlich berichtet Koester (1995) aus einer experimentellen Studie, dass hörende Kinder, deren Eltern dazu angehalten wurden, sich bewusst nicht responsiv zu verhalten, wesentlich mehr Versuche als gehörlose Kinder starteten, die Interaktion wieder in Gang zu bringen. Sie reckten und streckten sich viel mehr in Richtung der Mutter und versuchten, sie durch Anlächeln wieder in die Interaktion zurückzuholen. Unterschiede zeigten sich auch in der Häufigkeit des Symbolspiels (Spencer, 1998; Spencer & Meadow-Orlans, 1996).

Um hier keine Missverständnisse aufkommen zu lassen. Wenn in dem letzten Absatz Unterschiede zwischen gehörlosen und hörenden Kindern festgestellt wurden, so darf daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass liege am Hörstatus des Kindes und man könne vielleicht wieder eine „Psychologie der Gehörlosen“ aufleben lassen. Gerade das beschriebene Beispiel mit dem veränderten Blickverhalten, wonach hörende Kinder flexibler zwischen ihrer Mutter und Gegenständen wechselten, zeigte sich auch bei gehörlosen Kindern – und zwar dann, wenn sie gehörlose Eltern hatten. Es ist also nicht der Hörstatus als solcher, der das Verhalten während der Interaktion beeinflusst oder gar be-

³ Es sei in diesem Zusammenhang auf eine Äußerung hingewiesen, die Kathrin Meadow-Orlans und Kollegen (1997) einmal gemacht haben, als sie in einer Studie über das Betreuungsangebot in den USA nahezu einsetzt feststellen mussten, dass 40% der Eltern keine Wahl hatten bzgl. der Kommunikationsform mit ihrem Kind. Welch paradiesische Zustände im Vergleich zu Deutschland!

stimmt, sondern es hängt von der wechselseitigen Kompetenz der Interaktionspartner ab, ob die Interaktion gelingt oder nicht (Spencer, 2003).

- Entsprechend ist es von entscheidender Bedeutung, Eltern dabei zu helfen, das Verhalten ihres hörgeschädigten Kindes in der Interaktion mit ihm positiv zu deuten, was aber nicht unbedingt leicht ist. So konnten wiederum Koester & Meadow-Orlans (1999) zeigen, dass gehörlose Eltern das Aktivitätsverhalten ihres Kindes anders interpretierten als hörende Eltern mit einem gehörlosen Kind: Wenn gehörlose Kinder hörender Eltern vermehrte körperliche Aktivitäten zeigten (mit den Händen winken, mit den Füßen strampeln, sich im Kinderstuhl bewegen etc.), dann tendierten die hörenden Eltern signifikant öfters als gehörlose Eltern dazu, dieses Verhalten als schwierig zu bezeichnen. Die hörenden Eltern äußerten den Verdacht, dies könnte ein Hinweis auf eine Hyperaktivitätsstörung des Kindes sein, während die gehörlosen Eltern das gleiche Verhalten positiv deuteten als frühe Versuche, in Kommunikation zu treten. Es ist naheliegend, dass diese unterschiedliche Wahrnehmung und Deutung des kindlichen Verhaltens dazu führen, dass sich die Eltern entsprechend unterschiedlich verhalten: Hörende Eltern versuchen dann vermehrt, dieses Verhalten ihres Kindes zu unterbinden, während gehörlose Eltern dieses Verhalten aufgreifen und nutzen, um es zu noch effektiveren kommunikativen Formen auszubauen (Spencer, 2003). Das Ganze ist ein Hinweis einerseits darauf, sich zu Beginn einer Förderung auch sehr intensiv mit elterlichen Erwartungen, Haltungen und Einstellungen zu einer Hörschädigung auseinander zu setzen, zum anderen vermehrt die Kompetenzen gehörloser Eltern in der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung mit ihren gehörlosen Kindern für die Entwicklungsförderung von hörenden Eltern mit gehörlosen Kindern zu nutzen. Dazu später noch mehr.

Studien zur Bindungsentwicklung

Es folgen jetzt Ausführungen zu einem weiteren psychologisch äußerst wichtigen Aspekt der frühen kindlichen Entwicklung, der in engem Zusammenhang steht mit den Dingen, die wir soeben über frühe Interaktion erfahren haben. Es geht um die Bindungsentwicklung hörgeschädigter Kinder.

- Es ist hier nicht der Platz, um ausführlich darauf einzugehen, was die Bindungsforschung in den letzten Jahren alles an wichtigen Befunden hervorgebracht hat (vgl. Brisch et al., 2003). Nur soviel (vgl. im Folgenden Bölling-Bechinger, 2003): Obwohl die Entwicklung der Bindung zwischen Mutter und Kind mit der Geburt beginnt, lässt sich erst zwischen dem 6. und 8. Lebensmonat auf Grund der Tatsache, dass die meisten Kinder ab diesem Zeitpunkt anfangen mobiler zu werden, ein Verhalten beobachten, das Ausdruck einer gewachsenen Bindungssicherheit oder -unsicherheit ist und das in höchstem Maße Relevanz für vielfältige Entwicklungsprozesse der Kindheit und Jugend sowie für das Erwachsenenalter hat. „Die Bindung hat die Funktion, dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln, wenn es unter emotionaler Belastung und erschöpften eigenen Ressourcen auf die Unterstützung seiner Bindungsperson angewiesen ist“ (a.a.O., S. 81). Es lassen sich im Rahmen einer quasi-experimentellen Situation⁴ an Hand einer Reihe von kindlichen Verhaltensweisen sehr zuverlässig sicher gebundene (B) und unsicher gebundene Kinder unterscheiden (wobei es verschiedene Formen der unsicher gebundenen Kinder gibt: Unsicher gebundene Kinder (A), unsicher ambivalent gebundene Kinder (C) sowie

⁴ In der sog. „Fremde Situation“ werden in acht je ca. dreiminütigen Situationen das Verhalten des Kindes bei der Trennung von der Hauptbezugsperson und das Verhalten nach der Wiedervereinigung beobachtet und beurteilt.

Kinder mit desorganisierten Verhaltensmuster (D)). Sicher gebundene Kinder gehen auf ihre Eltern zu, suchen Zuspruch und Hilfe und fühlen sich wohl in ihrer Gegenwart. Sie zeigen auch mehr Explorationsverhalten, also Interesse an neuen Dingen in der Umwelt und sind insgesamt weniger ängstlich als unsicher gebundene Kinder. Diese Sicherheit erweitert ihr Potenzial, um Wissen sowohl in Bezug auf andere Menschen als auch auf Erfahrungen mit der materiellen Umwelt zu sammeln.

- Die Bindungssicherheit entwickelt sich dann, wenn Eltern – wie oben beschrieben – sensitiv für die Signale ihres Kindes sind, das Kind stets aufmerksam im Blick haben, relativ prompt auf ihr Kind reagieren und ihr Verhalten den Bedürfnissen ihres Kindes anpassen können (Bölling-Bechinger, 2003, S. 83) – und dies alles im Kontext einer warmen, liebevollen Beziehung (Lederberg & Prezbindowski, 2000).

- Warum ist eine sichere Bindung so wichtig für die kindliche Entwicklung? Hier zeigen zahlreiche Forschungsergebnisse, dass eine sichere Bindung mit der beste Prädiktor für das Selbstwertgefühl sowie für die sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern ist. Kinder, die Eltern hatten, die auf ihre Bedürfnisse sensibel achteten und diese adäquat beantworteten, verschaffen sich über diese Erfahrungen ein sog. inneres Arbeitsmodell, das ihnen das subjektive Gefühl vermittelt, neue Situationen effektiv anzugehen. Bindungssicherheit ist somit Ausdruck einer positiven Einstellung zur Welt und ihren Anforderungen (Grossmann et al., 1997; Lederberg & Mobley, 1990; Thompson, 1998; Vondra & Barnett, 1999).

- Wie sieht es nun bei hörgeschädigten Kindern aus? Nach allem, was wir über frühe Eltern-Kind-Interaktionen unter der Bedingung „Hörgeschädigung“ (also bei hörenden Eltern mit hörgeschädigten Kindern) wissen, wäre eigentlich eine Beeinträchtigung der Bindungsentwicklung durchaus wahrscheinlicher. Warum? Zum einen ist die viel benannte (und oft wenig verstandene) Trauerarbeit zu nennen: Die anfängliche Situation, die häufig von Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit und zuweilen Depression gekennzeichnet sein kann, wird von einigen Autoren als entscheidender Grund dafür benannt, dass die Sensitivität und Responsivität der engsten Bezugspersonen des hörgeschädigten Kindes deutlich beeinträchtigt sein kann. Luteran (1999) behauptet sogar, dass eine sehr frühe Identifikation einer Hörschädigung besonders negative Effekte auf die Bindungsentwicklung haben kann, da das „intuitive parenting“ durch diese frühe Diagnose nicht mehr ausreichend zum Tragen kommen kann; vielmehr glauben Eltern, dass sie eben nicht mehr in der Lage sind, für ihr Kind angemessene Sorge zu tragen zu können. Man weiß von hörenden Kindern, dass eine mütterliche Depression die Bindungsentwicklung beeinträchtigen kann (Vondra & Barnett, 1999). Hinzu kommt als weiterer Aspekt, dass hörgeschädigte Kinder auf die elterlichen Vokalisationen (Lautäußerungen) naturgemäß weniger bzw. weniger prompt reagieren (Lederberg & Mobley, 1990). Das kann dazu führen, dass dieser Mangel an prompten Reaktionen des Kindes auf die Lautäußerungen seiner Eltern zu einer Irritation der Eltern führt und die Feinfühligkeit und Responsivität der Eltern, die ja entscheidend für die Bindungsentwicklung sind, gestört werden (Bölling-Bechinger, 1998). Insgesamt denkt man, dass mangelhafte Kommunikation und vor allem auch kontrollierende Kommunikation, wie sie bei Eltern hörgeschädigter Kinder häufiger beobachtet wurde, bindungsstörend wirksam werden.

- Wenn man sich nun die empirischen Daten dazu ansieht, dann kann man (zumindest was die ersten Jahre der Entwicklung angeht) in gewisser Weise erleichtert feststellen, dass in allen bislang vorlie-

genden Studien die Bindungsentwicklung von hörgeschädigten Kindern als Gruppe sich nicht von der Entwicklung bei hörenden Kindern unterscheidet (Hadadian, 1995; Koester & MacTurk, 1991; Lederberg & Mobley, 1990). Eine Hörschädigung als solche prädisponiert also Kinder nicht automatisch für eine beeinträchtigte Bindungsentwicklung. Das gilt auch für Kinder, die sehr früh diagnostiziert wurden. Man muss sich fragen, warum das so ist. Es gibt hierzu verschiedene Hypothesen, Überlegungen bzw. auch Gründe.

- Eine Hypothese ist dahin gehend, dass man davon ausgeht, dass das „intuitive parenting“ insgesamt doch ein sehr viel stabileres System bzw. genetisches Programm ist, das sich so leicht nicht in seiner Funktionalität irritieren lässt bzw. äußerst fähig ist, sich veränderten Bedingungen so anzupassen, dass die wechselseitige Beziehung zwischen Eltern und Kind gesichert wird bzw. gesichert bleibt (Koester et al., 2000). Das intuitive Elternverhalten arbeitet bekanntlich mit Kompetenzen aus verschiedenen Sinnesmodalitäten. Das, was wir z.B. bei hörenden Eltern zumeist als erstes beobachten bzw. feststellen, nämlich die hochfrequente, rhythmisch-akzentuierte sprachliche Zuwendung zum Kind ist stets auch begleitet durch ebenso dieser Rhythmik angepasstes taktiles Verhalten sowie durch entsprechendes Blickverhalten, das die positive Beziehung durch klare visuelle Kontaktnahme mit großen offenen Augen verdeutlicht. Dieses „packaging“ (Spencer, 2003, p. 341) im interaktiven Verhalten der Eltern ist seit langem bekannt, es geht also darum, dass Eltern stets ihre interaktiven und kommunikativen Botschaften doppeln oder gar verdreifachen, d.h. mehrfach absichern; und das ist unabhängig vom Hörstatus des Kindes. Was nun interessant ist, dass offensichtlich hörende Eltern hörgeschädigter Kinder intuitiv (genauso wie das gehörlose Eltern mit ihren gehörlosen Kindern tun) ihre visuellen und auch taktilen Interaktionssignale

verstärkt einsetzen, wenn die auditiven Signale offensichtlich nicht ausreichen, um eine befriedigende wechselseitige Beziehung zum Kind aufrecht zu erhalten (vgl. Koester, 1995 für 9 Monate alte Kinder; Spencer, 1993b für Kinder zwischen 12 und 18 Monaten; Lederberg & Everhart, 1998 für Kinder mit 22 Monaten sowie drei Jahren). Sie versuchen offensichtlich, kompensatorisch wirksam zu werden, was dazu führen kann, dass die Ergebnisse der Studien so ausfallen wie sie ausgefallen sind. Es scheint überhaupt so zu sein (vgl. Rossetti, 1996), dass die frühe Bindungsentwicklung mehr von solchen interaktiven Basisqualitäten (da sein für das Kind, das Kind Wärme spüren lassen, Zuneigung zum Ausdruck zu bringen etc.) bestimmt ist als von der elterlichen Sprache bzw. eindeutiger lautsprachlicher Kommunikation.

- Es gibt allerdings noch eine Reihe anderer Erklärungsansätze für die doch sehr positiven Resultate aus den Bindungsstudien bei hörgeschädigten Kindern. Wie in den meisten empirischen Studien ist das Hauptproblem oft, mit welchen Stichproben man arbeitet, d.h. z.B. auch, welche Voraussetzungen die Eltern, die befragt oder beobachtet werden, mitbringen. In den vorliegenden Studien scheinen einige begünstigende Faktoren hinzugekommen zu sein, die geholfen haben, den Bindungsprozess positiv zu befördern. So waren die untersuchten Stichproben offensichtlich relativ privilegierte Stichproben. In einer Studie von Meadow, Greenberg und Erting (1983) z.B. hatte ein Gros der Eltern eine sehr positive Einstellung zu den Kompetenzen ihres hörgeschädigten Kindes und fühlten sich auch kompetent in der Kommunikation mit ihrem Kind. Eine Studie von Koester & MacTurk (1991) zeigt, dass die Eltern dort alle sehr schnell nach der Diagnose in offensichtlich sehr gute Frühförderprogramme eingebunden waren. Marschark (1993) und auch andere Autoren vermuten, dass diese frühe Einbeziehung dazu beigetragen hat, dass die Trauerarbeit

sehr viel schneller auf- bzw. abgefangen werden konnte und dies positiv für die Eltern-Kind-Beziehung war. Meadow-Orlans & Steinberg (1993) konnten – wie oben schon erwähnt – in einer äußerst interessanten Studie aufzeigen, dass Eltern, die sehr gute soziale Unterstützung, vor allem auch durch die Fachleute, erhielten, sehr viel geringeres Stresserleben und in der Folge sehr viel bessere interaktive Kompetenzen zeigten. Zusammengefasst mag das bedeuten, dass eine frühe Intervention in einem psychosozial ausgerichteten Frühförderprogramm entscheidend dazu beitragen kann, dass Eltern in die Lage versetzt werden, nach der Diagnosestellung in ihrem intuitiven Elternsein nicht beschädigt, sondern vielmehr gestärkt zu werden, indem sie entscheidende Hilfen erhalten, diese Beziehung unter veränderten Bedingungen positiv aufrecht zu erhalten. Dies scheint umso wichtiger zu sein, wenn man die Ergebnisse einer Studie von Hadadian (1995) zur Kenntnis nimmt, die gezeigt hat, dass die Eltern-Kind-Bindung entscheidend davon abhängt, welche Einstellung die Eltern zur Hörschädigung ihres Kindes haben. Diese Einstellung hängt nicht zuletzt ebenso entscheidend von den Fachleuten ab, was sie als wichtig vermitteln und was sie von den Eltern erwarten und verlangen.

- Bei aller Bedeutung der vorangestellten empirischen Befunde für die Bindungsentwicklung hörgeschädigter Kinder in den ersten Jahren ist festzuhalten, dass Sicherheit und Bindung sich weiterentwickeln und die Anforderungen an diese Entwicklung sich mit den Jahren verändern. Es kommt der Zeitpunkt, wo die oben angesprochenen intuitiven Fähigkeiten der Eltern alleine nicht mehr ausreichen, um die (vor allem kommunikative) Entwicklung des hörgeschädigten Kindes zu sichern (Lederberg & Prezbindowski, 2000, p. 89). Sobald Sprache in Form eines Symbolsystems zum tragenden Mittel in der Interaktion zwischen Eltern und Kind wird, zeigen sich z.B. deutliche Unterschiede zwischen gehörlosen El-

tern mit gehörlosen Kindern und hörenden Eltern mit gehörlosen Kindern. Lederberg und Prezbindowski sind deshalb der Auffassung, dass es besonders die Schwierigkeiten in der Kommunikation und weniger die soziale Beziehung zwischen Eltern und Kind sind, die ein Problem für die kindliche Entwicklung in der Zukunft werden können⁵. Auf einen kurzen Nenner gebracht heißt das: Nicht die Beziehungsentwicklung der Eltern zu ihrem hörgeschädigten Kind in den ersten Lebensjahren stellt das zentrale Problem in der Entwicklung des hörgeschädigten Kindes dar, sondern die Gestaltung der sprachlich-kommunikativen Interaktion wird zur entscheidenden Messlatte gelingender Entwicklung in späteren Jahren. Wichtig ist also, dem hörgeschädigten Kind die Welt erklären zu können, dem hörgeschädigten Kind seine eigenen Gefühle und Gedanken und die anderer Menschen transparent werden zu lassen etc.. Die interaktiven Prozesse der frühen Kindheit sichern zwar die entscheidende Basis der kindlichen Entwicklung, sind aber kein Ersatz für ein gut funktionierendes sprachliches Symbolsystem! Die beiden Autorinnen wie auch eine Reihe anderer Forscherinnen und Forscher plädieren deshalb dafür, sich die Erfahrungen und Strategien hörgeschädigter Eltern in der Kommunikation mit ihren hörgeschädigten Kindern zu nutze zu machen in der Arbeit mit hörenden Eltern. Diesbezügliche Programme (vgl. Mohay, 2000) zielen vor allem darauf ab, den Eltern gezielt auch nicht-intuitive Strategien im Umgang mit ihrem Kind an die Hand zu geben, so z.B. Hinweise, wie die Aufmerksamkeit des Kindes für Kommunikation gewonnen werden

⁵ „However, these accommodations are insufficient to result in optimal communication. In addition, once language starts to mediate interaction between hearing toddlers and their mothers, the nature of these interactions differs for the Hh and Hd dyads ... We are proposing that it is specifically the difficulty with communication, rather than the social relationship between hearing mothers and their deaf toddlers, that disrupts development“ (Lederberg & Prezbindowski, 2000, p. 89).

kann oder wie Sprache dem Kind visuell zugänglich gemacht werden kann.

Die Nutzung visueller Kompetenzen in der kommunikativen Interaktion von Eltern mit hörgeschädigten Kindern

Spencer (2003) hält fest, dass es in der Entwicklung junger hörgeschädigter Kinder eine ganze Reihe von Ähnlichkeiten gibt wie sie auch bei hörenden Kindern anzutreffen sind. Das wird sich in den nächsten Jahren noch mehr angleichen, wenn durch Neugeborenen Screenings und sehr viel bessere auditive Versorgung der hörgeschädigten Kinder die Nähe zur Entwicklung hörender Kinder immer greifbarer wird. Wenn auch die sprachliche Entwicklung z.B. cochleaimplan- tierter Kinder äußerst heterogen ist, so zieht man heute nicht mehr in Zweifel, dass die sehr viel bessere akustische Erreichbarkeit der Kinder eine ganze Reihe anderer Vorteile mit sich bringt, die entwicklungsoptimierend sind. Auf die mittlerweile durchaus zahlreichen Studien diesbezüglich kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. Marschark & Spencer, 2003). Wozu aber bislang keine empirischen Belege vorliegen ist der alte umstrittene Punkt, dass ein frühes Einsetzen visueller Mittel in der Kommunikationsgestaltung die Lautsprachentwicklung beeinträchtigen würde. Man ist sich zumindest in den USA darin einig, dass es deshalb sinnvoller ist, sich die Stärken in der Kommunikation gehörloser Eltern und gehörloser Kinder zunutze zu machen, d.h. sie in den Förderprozess einzubinden. Es sei davon überhaupt kein Schaden für die kindliche Entwicklung zu erwarten, im Gegenteil! Egal ob gehörlose Kinder ein CI tragen oder nicht, die Kinder bleiben hörgeschädigt und deshalb ist der entscheidende Unterschied zwischen hörenden Kindern und hörgeschädigten Kindern, dass hörgeschädigte Kinder mehr angewiesen sind auf visuelle und taktile Informationen für den kom-

munikativen Umgang mit ihrer Umwelt. Man ist deshalb der Auffassung, dass hörgeschädigte Kinder, egal ob sie nun in bilingualen oder hörgerichteten Programmen gefördert werden, profitieren von visuellen Unterstützungen und Hilfen, die die Kommunikation absichern helfen (Spencer, 2003, p. 343). Es gibt eine Reihe kommunikativer Strategien und Verhaltensweisen, die besonders hilfreich für die Bedürfnisse von Kindern mit einer Hörschädigung sind. Diese besonderen Muster lassen sich nach Auffassung zahlreicher Autoren problemlos auf der Basis einer intuitiv getragenen Beziehung zwischen Mutter und Kind in das Verhaltensrepertoire einbinden, ohne dass dabei die Intentionen bestimmter Förderansätze eine Beeinträchtigung erfahren müssten.

- Es gibt hier zu mittlerweile sehr genaue und detaillierte Forschungsbefunde, wie gehörlose Mütter in den verschiedenen Phasen der frühen Entwicklung mit ihren gehörlosen Kindern die kommunikative Beziehung gestalten und sichern. Darauf kann hier nur in Ausschnitten eingegangen werden, d.h. dass an dieser Stelle nur exemplarisch einige Beispiele der Kommunikationsgestaltung ca. in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beschrieben werden sollen (vgl. im Folgenden Spencer, 2003, pp. 346ff.): Zunächst ist hier festzuhalten, dass das kindliche Interesse in dieser Zeit grundsätzlich anfängt, sich zu verändern. Das Kind - egal ob hörend oder hörgeschädigt - beginnt mehr und mehr, sich für Gegenstände und Aktivitäten in seinem Umfeld zu interessieren, während in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres die Faszination von Menschen und ihren Gesichtern im Vordergrund stand. Diese Veränderung des kindlichen Interesses ist ein wichtiges und erfreuliches Zeichen für gut verlaufende kognitive Entwicklung, stellt aber gleichzeitig erhöhte Anforderungen an Eltern mit einem hörgeschädigten Kind. Was in dieser Zeit bei hörenden Kindern passiert ist, dass sie ver-

mehrt Sprache anfangen zu verstehen und entsprechend die Eltern sich in ihrem interaktiven Verhalten darauf einstellen, sozusagen als Rollenmodell für diese Sprache zu dienen und entsprechend ihr Kind darin zu begleiten. So ist z.B. eine typische elterliche Reaktion in dieser Zeit, dass sie den Referenzbezug ihrer Sprache verdeutlichen, also dem Kind zeigen, zu welchem Gegenstand, zu welcher Person oder zu welcher Handlung ein Wort oder ein Satz passen bzw. gehören, den sie gesprochen haben. Das kann geschehen, indem sie auf das entsprechende Referenzobjekt zeigen oder in sonst einer Weise darauf aufmerksam machen. Ein anderes wichtiges elterliches Verhaltensmuster ist „topic responsiveness“ (a.a.O., p. 346), also die Responsivität der Eltern, wenn das Kind selbst sich bereits für irgendeinen Gegenstand interessiert hat oder signalisiert, dass es dafür Interesse zeigt. Die Eltern gehen also mit, lassen sich in der Interaktion von ihrem Kind bzw. seinem Interesse leiten und kommentieren bzw. erweitern dann den kommunikativen Rahmen. Wenn also ein Kind seine Füßchen betrachtet, dann wird die Mutter vielleicht die Füßchen in die Hand nehmen und dazu etwas sagen. Diese Responsivität hat sich für die Entwicklung hörender wie hörgeschädigter Kinder als wesentlich für den Erfolg der sprachlichen Entwicklung erwiesen (Pressman et al., 1999, 2000; Spencer & Lederberg, 1997; Wilson & Spencer, 1997). Nun ist natürlich dieses Verhalten in der Interaktion zwischen hörenden Eltern und einem hörgeschädigten Kind naturgemäß etwas erschwert und stellt an die Eltern erhöhte Anforderungen: Hörende Kinder können problemlos einen Gegenstand betrachten und gleichzeitig die Kommentierung ihrer Mutter (die neben oder hinter ihm steht) dazu hören und entsprechend die Interaktion weiter fließend laufen lassen. Was machen gehörlose Mütter mit ihren gehörlosen Kindern in diesem Alter in diesen Situationen? Zunächst fahren sie mit einer Verhaltensweise fort, die sie von Geburt bei ihren

Kindern machen: Sie gebärden nahe an den Objekten, die ihr Kind betrachtet oder die sie ihrem Kind nahe bringen und sie benutzen weiterhin ausdrucksstarke Mimik und Gestik, ebenso wie ihre Gebärden in der Geschwindigkeit verändert werden und ebenso die Größe der Gebärden. Das sind Aktivitäten, die wir auch aus dem intuitiven Repertoire hörender Eltern kennen, die mit ihrem hörenden Kind in höherer Frequenz, melodischer, akzentuierter und auch langsamer sprechen als das in späteren Jahren der Fall ist. Es kommen jetzt aber bei den gehörlosen Eltern einige neue Dinge hinzu:

- Ein Kennzeichen der Interaktion ist, dass gehörlose Mütter mit ihren Kommentierungen etc. warten, bis ihr Kind schaut. Was so einfach klingt, ist äußerst anspruchsvoll. Die Mütter müssen nämlich ihr Kind sehr genau beobachten, um den Punkt zu erwischen, wo das Kind sich von seiner Aktivität abwendet und offen für elterliche Aufmerksamkeit ist. Schaut das Kind, wird das, was passiert ist oder passiert, sprachlich kommentiert. Es ist klar, dass dieses Warten auf das Kind dazu führt, dass die Geschwindigkeit der Interaktionen insgesamt etwas langsamer ist als man das aus Interaktionen von hörenden Müttern mit hörenden Kindern kennt. Entsprechend ist dieses Verhalten bei hörenden Müttern mit gehörlosen Kindern nicht oder nur selten zu beobachten, außer sie werden gezielt darin angeleitet, darauf zu achten. Die Konsequenz ist häufig, dass die Interaktionen hörender Eltern mit ihren hörgeschädigten Kindern nicht abgestimmt sind, sondern hörende Eltern zu Zeitpunkten etwas sagen, wo keine Aufmerksamkeit des Kindes vorhanden ist oder das Kind aus seiner Beschäftigung mit einem Objekt zu einem unpassenden Zeitpunkt herausgerissen wird.
- Gehörlose Mütter setzen als weitere Strategiefolgendes Verhalten ein: Sie zeigen auf einen

Gegenstand oder berühren diesen, bevor sie ihn benennen und tun das Gleiche im Anschluss an das Benennen und machen so den Referenzbezug deutlich. Die „tap-name-tap“- oder name-tap-name-Strategie wird auch „Klammer-Strategie“ („bracketing“) genannt. Bei hörenden Müttern ist dieses „zeigen auf ...“ auch beobachtbar, aber bei weitem nicht in dieser Häufigkeit, wie dies bei gehörlosen Eltern der Fall ist. Vor allem der zweite Teil dieses Musters (also das nochmalige Hinzeigen nach der Nennung) wird häufig vergessen bzw. weggelassen.

- Gehörlose Mütter machen in Ergänzung der eben genannten Strategie auch noch Folgendes: Sie wiederholen sehr viel öfter ein Wort oder eine Gebärde für einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Handlung. Dadurch wird der Zeitraum verlängert, in dem das Kind die Möglichkeit hat, das Wort oder das Gebärdenzeichen aufzunehmen, ein Aspekt, der gerade wichtig erscheint, wenn die Aufmerksamkeit des Kindes zwischen Mutter und Gegenstand hin- und herschweift. Das hörgeschädigte Kind hat also dadurch eine erhöhte Gewähr, das Wort, den Begriff etc. mit zu bekommen, als wenn (wie bei hörenden Müttern) das Wort oder die Gebärden nur einmal gemacht wird in der Hoffnung, das Kind werde es schon mitbekommen haben (was in den meisten Fällen nicht so ist). Im übrigen wird dieses Verhalten auch bei hörenden Eltern beobachtet, d.h. dass sie Vieles wiederholen, aber hörende Eltern wiederholen mehr Sätze, während gehörlose Eltern mehr einzelne Wörter/Gebärden wiederholen.
- Gehörlose Eltern bringen ebenfalls sehr viel häufiger und gezielter bestimmte Gegenstände von sich aus in das visuelle Feld ihres gehörlosen Kindes und machen es dadurch attraktiv für das Kind. Dieses Verhalten ist auch bei hörenden Müttern von gehörlosen Kindern beobachtet worden, doch der Unterschied besteht darin, dass hörende Mütter ohne spezifische Anleitung sehr viel öfter zu schnell Gegenstände aus dem Gesichtsfeld entfernen und anfangen, es zu kommentieren, so dass die Gelegenheit für das Kind eingeschränkt, Mutter und Gegenstand gleichzeitig im Aufmerksamkeitsvisier zu haben.
- Schließlich verwenden gehörlose Mütter von Anfang an die Strategie, ihr Kind behutsam anzustupsen, um ihm zu signalisieren, „Schau her zu mir“, um damit die Aufmerksamkeit des Kindes zu fokussieren. Auch gehörlose Kinder verstehen dieses Signal nicht von Anfang an sofort, sondern müssen es in seiner kommunikativen Bedeutung erst erlernen und langsam in ihr Kommunikationssystem integrieren. Gehörlose Mütter sind dabei sehr erfinderisch, indem sie zu Beginn andere aufmerksamkeitsstimulierende Aktivitäten (siehe oben) kombinieren mit dem Berühren von Arm oder Schulter, um so den Stellenwert deutlich zu machen. Hörende Mütter verwenden diese Strategie nicht spontan. Gründe hierfür sind z.B. (Waxman & Spencer, 1997), dass zum einen dieses „Berührungsverhalten“ in der Kommunikation hörender Menschen selten gebraucht wird und deshalb nicht im Kommunikationsrepertoire Hörender vorhanden ist. Zum anderen mag es für hörende Menschen eher als ein zudringliches Verhalten erlebt werden; Hörende sind gewohnt, andere Menschen zu rufen, wenn sie deren Aufmerksamkeit zu bekommen. Schließlich kann es sein, dass hörende Eltern schneller entmutigt sind, wenn sie feststellen, dass das Kind nicht unmittelbar und prompt auf die Berührung reagiert. Es hat sich aber in empirischen Studien gezeigt, dass dieses „Berühren“ im zweiten Lebensjahr problemlos in die Kommunikation integriert ist.

Alle in den letzten Abschnitten aufgeführten visuellen kommunikativen Strategien gehörloser Mütter in der Interaktion mit ihren gehörlosen Kindern führen zunächst dazu, dass in diesen Interaktionen weniger gebärdete Äußerungen und weniger unterschiedliche Begriffe verwendet werden als dies in Interaktionen von hörenden Müttern mit hörenden Kindern mit lautsprachlichen Mitteln der Fall ist (Mohay, 2000; Spencer & Lederberg, 1997). Das liegt wie gesagt daran, dass gehörlose Eltern „mehr Zeit verlieren“ durch ihre Strategien, das Kind für visuelle Angebote zu interessieren. Mittelfristig hat dies jedoch keine Auswirkungen auf den frühen Gebärdenspracherwerb, zum Teil wird ja berichtet, dass gehörlose Kinder früher erste Gebärdenzeichen erwerben als hörende Kinder ihre ersten Wörter. Was sich allerdings gezeigt hat ist, dass die Geschwindigkeit des turn-taking in einer gebärdlichen Interaktion zwischen hörender Mutter und gehörlosem Kind langsamer ist im Vergleich zu hörenden Kindern auf vergleichbarem Sprachstand. Das turn-taking unter Einbeziehung dieser visuellen Komponenten muss sich erst im Laufe der Zeit etablieren.

Schlussbemerkung

Was lässt sich abschließend festhalten? Die neuesten Ergebnisse von Szagun, Fogel-Rosen, Ziehm, Ricken, Steinbrink und Greenbaum (2003) bestätigen, dass auch unter wesentlich verbesserten Bedingungen des Hörens durch Hörgeräte oder Cochlea-Implantate und damit verbesserten Bedingungen für den Spracherwerb nicht alle hörgeschädigten Kinder in gleichem Maße davon profitieren. Entsprechend sollten wir versuchen, alle vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen der frühen kindlichen Entwicklung ohne ideologische Scheuklappen zu nutzen. Das Wissen um z.B. visuelle Strategien, um die frühe Interaktion zwischen Eltern und Kind abzu-

chern, ist ein wesentlicher Bestandteil davon. Diese visuellen Strategien scheinen an der Situation der jeweiligen familiären Konstellation angepasst sinnvoll und anwendbar zu sein in bilingualen wie in hörgerichteten Förderkonzeptionen. Es gibt m.E. keine nachvollziehbare Erklärung, was es schaden sollte, wenn hörgeschädigte Kinder auch in hörgerichteten Förderansätzen ihre visuellen Ressourcen im Kommunikationsprozess zu nutzen lernen. Daraus leitet sich als Konsequenz wiederum die schon oft beschworene Notwendigkeit umfassender ganzheitlicher Förderangebote ab – und dies so früh als möglich. Wenn wir in die USA schauen und dort einige der am besten evaluierten frühen Förderprogramme betrachten (vgl. zusammenfassend Sass-Lehrer & Bodner-Johnson, 2003)), dann stellen wir fest, dass dies trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung allesamt Programme sind, die als zentrales Ziel die frühe kommunikative Unterstützung sehen unabhängig davon, in welcher Modalität diese kommunikative Förderung stattfindet. Um hier Wege bzw. individuelle Lösungen zu finden, spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle, die es gilt gemeinsam mit den Eltern in einer vertrauensvollen Atmosphäre und in kooperativer Partnerschaft zu klären. Es ist erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit in diesen Konzeptionen selbstbetroffene erwachsene Hörgeschädigte in den Beratungs- und Förderprozess mit eingebunden sind und wie ertragreich im Sinne eines hohen Synergieeffekts diese Zusammenführung von hörender und hörgeschädigter Kompetenz sein kann. Hier besteht in Deutschland großer Nachholbedarf. Vielleicht könnte eine Perspektive hilfreich sein, die Carol Erting vorschlägt, nämlich den Versuch zu starten, die Dinge mehr aus der Perspektive des hörgeschädigten Kindes zu sehen: „From the developing child's point of view, the need is for fully accessible communication with parents, caregivers, and peers. Unlike the adults surrounding them, young children are unconcerned with ideology ... and

academic arguments for or against a particular pedagogical approach; rather they act on their environment in order to make pleasurable and interesting things happen. ... teachers need to recognize and leave aside their own biases and attempt to see the world through the children's eyes" (Erting, 2003, p. 375f).

Die Mitarbeit von gehörlosen und schwerhörigen Menschen in der Beratung und Förderung von Familien mit hörbehinderten Kindern wäre somit auch in Deutschland äußerst hilfreich bei dem Versuch, die Welt mit den Augen der Kinder sehen und verstehen zu können. Wir haben in den letzten drei Jahren ein Modellprojekt in NRW wissenschaftlich begleitet, das die Effektivität der Initiative GIB ZEIT, in der vor allem gehörlose Menschen in die Beratung und Förderung von Familien mit hörgeschädigten Kindern einbezogen werden, evaluiert hat. Die Ergebnisse hierzu liegen mittlerweile vor und sie bestätigen die Erfahrungen aus den USA eindrucklich (Hintermair & Lehmann-Tremmel, 2003).

Literatur

- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. & Bornstein, M. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior and Development*, 20, 247-258.
- Biringen, Z., in collaboration with J.L. Robinson and R.N. Emde (1998³). Emotional Availability Scales. *Attachment and Human Development*, 2, 257-270.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 104-114.
- Bölling-Bechinger, H. (1998). *Frühförderung und Autonomieentwicklung. Diagnostik und Interventionen auf personenzentrierter und bindungstheoretischer Grundlage*. Heidelberg: Schindele.
- Bölling-Bechinger, H. (2003). Der bindungstheoretische Ansatz in der Frühförderung als Möglichkeit der Prävention, sozial-emotionale Störungen bei Kindern mit Behinderung zu vermeiden bzw. zu finden. In: W. Wirth (Hg.), *Trauma und Hörbehinderung* (S. 77-89). Hamburg: Signum.
- Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Köhler, L. (Hrsg.) (2002). *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dunham, P. & Dunham, F. (1992). Lexical development during middle infancy: A mutually driven infant-caregiver process. *Developmental Psychology*, 28, 414-420.
- Culpepper, B. (2003). Identification of permanent childhood loss through universal newborn hearing screening programs. In: B. Bodner-Johnson, & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child. A family-centered approach to early education* (pp. 99-122). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Erting, C.J. (2003). Language and literacy development in deaf children: Implications of a sociocultural perspective. In: B. Bodner-Johnson, & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child. A family-centered approach to early education* (pp. 373-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Greenberg, M.T. (1983). Family stress and child competence: The effects of early intervention for families with deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 128 407-417.
- Greenberg, M.T., Calderon, R. & Kusche, C. (1984). Early intervention using simultaneous communication with deaf infants: The effects on communication development. *Child Development*, 55, 607-616.
- Grossmann, K.E., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Kindler, H., Schieche, M., Spangler, G., Wensauer, M. & Zimmermann, P. (1997²). Die Bindungstheorie. Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: H. Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 51-95). Huber: Bern.
- Hadadian, A. (1995). Attitudes toward deafness and security of attachment relationships among young deaf children and their parents. *Early Education and Development*, 6, 181-191.
- Hampf, T. & Szagun, G. (2000). Normal hörende Kinder und Kinder mit Cochlea-Implantat: Der Dialog zwischen Mutter und Kind im frühen Sprachalter. *Sprache - Stimme - Gehör*, 24, 164-168.
- Hintermair, M. & Lehmann-Tremmel, G. (2003). *Wider die Sprachlosigkeit. Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachkräften. Wissenschaftliche Begleitdokumentation des Modellprojekts „GIB ZEIT“*. Hamburg: Signum.
- Horsch, U. (Hg.) (2003). *Frühe Dialoge*. Heidelberg: Median.
- Jamieson, J. (1994). Teaching as transaction: Vygotskian perspectives on deafness and mother-child interaction. *Exceptional Children*, 60, 434-449.
- Koester, L.S. (1992). Intuitive parenting as a model for understanding parent-infant interactions when one partner is deaf. *American Annals of the Deaf*, 137, 362-369.
- Koester, L.S. (1995). Face-to face interactions between hearing mothers and their deaf or hearing infants. *Infant Behavior and Development*, 18 145-153.
- Koester, L.S., Brooks, L. & Karkowski, L. (1998). A comparison of the vocal patterns of deaf and hearing mother-infant dyads during face to face interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 290-301.
- Koester, L.S. & MacTurk, R. (1991). Attachment behaviors in deaf and hearing infants. In: *Interaction and support: Mothers and deaf infants* (Final Report, Grant No. MCJ-110563). Washington, DC: Gallaudet Research Institute.
- Koester, L.S. & Meadow-Orlans, K.P. (1999). Responses to interactive stress: Infants who are deaf or hearing. *American Annals of the Deaf*, 144, 395-403.
- Koester, L.S., Papousek, H. & Smith-Gray, S. (2000). Intuitive parenting, communication and interaction with deaf infants. In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 55-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lederberg, A.R. & Everhart, V.S. (1998). Communication between deaf children and their hearing mothers: The role of language, gesture and vocalizations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 887-899.

- Lederberg, A.R. & Mobley, C. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development*, 61, 1596-1604.
- Lederberg, A.R. & Prezbindowski, A.K. (2000). Impact of child deafness on mother-toddler interaction: Strengths and weaknesses. In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 73-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Luterman, D. (1999). *The young deaf child*. Baltimore: York Press.
- Meadow, K.P., Greenberg, M.T. & Erting, C. (1983). Attachment behavior of deaf children with deaf parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22, 23-28.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. & Spencer, P.E. (2003). Cochlear Implants: Issues and implications. In: M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 434-448). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Meadow-Orlans, K.P. (1997). Effects of mother and infant hearing status on interactions at twelve and eighteen months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 26-36.
- Meadow-Orlans, K.P. & Spencer, P. (1996). Maternal sensitivity and the visual attentiveness of children who are deaf. *Early Development and Parenting*, 5, 213-223.
- Meadow-Orlans, K.P. & Steinberg, A. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother-infant interactions at 18 months. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 407-426.
- Meadow-Orlans, K.P., Mertens, D.M., Sass-Lehrer, M.A. & Scott-Olson, K. (1997). Support services for parents and their children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 142, 278-288.
- Meadow-Orlans, K.P., Mertens, D.M. & Sass-Lehrer, M.A. (2003). *Parents and their deaf children. The early years*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Mohay, H. (2000). Language in sight: Mothers' strategies for making language visually accessible to deaf children. In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 151-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infants integrative competence. In: J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of child development* (pp. 669-720). New York: Wiley.
- Pressman, L.J., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, C. & Deas, A. (1999). Maternal sensitivity predicts language gain in preschool children who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 294-303.
- Pressman, L.J., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, C., Kubicek, L. & Emde, R.N. (2000). A comparison of the links between emotional availability and language gain in young children with and without hearing loss. *The Volta Review*, 100 (5) (monograph), 251-277.

- Rea, C., Bonvillian, J. & Richards, H. (1988). Mother-infant interactive behaviors: Impact of maternal deafness. *American Annals of the Deaf*, 133, 317-324.
- Rossetti, L. (1996). *Communication intervention: Birth to three*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Sass-Lehrer, M. & Bodner-Johnson, B. (2003). Early intervention: Current approaches to family-centered programming. In: M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 65-81). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Schlesinger, H. (1987). Effects of powerlessness on dialogue and development: Disability, poverty and the human condition. In: B. Heller, L. Flohr & L. Zegans (Eds.), *Psychological interventions with sensorially disabled persons* (pp. 1-27). New York: Grune & Stratton.
- Smith, C., Adamson, L. & Bakeman, R. (1988). Interactional predictors of early language. *First language*, 8, 143-156.
- Spencer, P.E. (1993a). The expressive communication of hearing mothers and deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 138, 275-283.
- Spencer, P.E. (1993b). Communication behaviors of infants with hearing loss and their hearing mothers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 311-321.
- Spencer, P.E. (1998). Play as "window" and "room": Assessing and supporting the cognitive and linguistics development of deaf infants and young children. In: M. Marschark & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness. Vol. 2* (pp. 131-152). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Spencer, P.E. (2003). Parent-child interaction: Implications for intervention and development. In: B. Bodner-Johnson, & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child. A family-centered approach to early education* (pp. 333-368). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spencer, P.E., Bodner-Johnson, B. & Gutfreund, M. (1992). Interacting with infants with a hearing loss: What can we learn from mothers who are deaf? *Journal of Early Intervention*, 16 64-78.
- Spencer, P.E. & Gutfreund, M. (1990). Characteristics of „dialogues“ between mothers and prelinguistic hearing-impaired and normally-hearing infants. *Volta Review*, 97, 351-360.
- Spencer, P.E. & Lederberg, A.R. (1997). Different modes, different models: Communication and language of young deaf children and their mothers: In: B. Adamson & M.A. Ronski (Eds.), *Communication and language acquisition: Discoveries from atypical development* (pp. 203-230). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spencer, P.E. & Meadow-Orlans, K.P. (1996). Play, language and maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. *Child Development*, 67, 3176-3191.
- Szagun, G., Fogel-Rosen, Ziehm, A., Ricken, A., Steinbrink, C. & Greenbaum, C. (2003). Häusliche Umwelt und Kindergarten in der Entwicklung hörgeschädigter Kinder und

- normal hörender Kinder. *Hörgeschädigte Kinder – Hörgeschädigte Erwachsene*, 40, 115-127.
- Thompson, R. (1998⁵). Early sociopersonality development. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (pp. 25-104). New York: Wiley.
- Traci, M. & Koester, L.S. (2003). Parent-infant-interaction: A transactional approach to understanding the development of deaf infants. In: M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 190-202). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Vondra, J. & Barnett, D. (1999). Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (Serial No. 258).
- Waxman, R. & Spencer, P.E. (1997). What mothers do to support infant visual attention: Sensitivities to age and hearing status. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 104-114.
- Waxman, R., Spencer, P.E. & Poisson, S. (1996). Reciprocity, responsiveness and timing in interactions between mothers and deaf and hearing children. *Journal of Early Intervention*, 20, 341-355.
- Wilson, S. & Spencer, P.E. (1997). *Maternal topic responsiveness and child language: A cross-cultural, cross-modality replication*. Paper presented at the biennial conference of the Society for Research in Child Development, Washington DC.
- Wood, D., Wood, H., Griffiths, A. & Howarth, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. New York: Wiley.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 11-30.
- Prof. Dr.
Manfred Hintermair, Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Zeppelinstraße 3
D-69121 Heidelberg
E-mail: hintermair@ph-heidelberg.de

DGS-Testverfahren für hörgeschädigte Kinder – Entwicklung, Anforderungen und Anwendung

Tobias Haug (Universität Hamburg) &
Wolfgang Mann (San Francisco State
University & UC Berkeley)

Die Wichtigkeit für gehörlose Kinder, eine Sprache zur Verfügung zu haben, die für sie sowohl sinnvoll als auch leicht zugänglich ist, gilt längst als unumstritten (z.B. Emmorey, 2002). Dennoch bleibt trotz der zunehmenden Anerkennung von Gebärdensprachen als eigenständige Sprachsysteme oft die Frage, wie früh ein solcher Zugang für die Mehrheit dieser Zielgruppe besteht. In diesem Zusammenhang erweist sich die Annahme, dass das gehörlose Kind automatisch zur Sprache findet, oft als Trugschluss, da nur ein geringer Anteil aller Gehörlosen bekannterweise regelmäßigen Gebärdensprachinput (etwa durch gehörlose Eltern oder andere Familienmitglieder) erfährt (Anderson & Reilly, 2002, S. 84; Parasnis, 1996, S. 16). Die damit verbundenen Probleme hinsichtlich der (Schul-)Entwicklung gehörloser Kinder sind bereits ausreichend dokumentiert (z.B. Willingham et al., 1988); ebenso ist auf ein anderes Problem, der Mangel an Testverfahren zur Erhebung von Gebärdensprachkenntnissen in neueren Forschungsergebnissen wiederholt eingegangen worden (z.B. Haug, in Vorbereitung; Prinz & Strong, 2000). Dementsprechend wurden bei dem Workshop auf der DFGS-Tagung am 22. November 2003 nur ausgewählte Aspekte dieser Problematik angesprochen. Hier wurde Bezug auf eine Reihe eigener Untersuchungen von Haug & Hintermair (2003) und Mann (in Vorbereitung) zum Thema Testverfahren für hörgeschädigte Kinder genommen.

1. Warum? – Der Bedarf für gebärdensprachliche Testverfahren in Deutschland und den USA

Im Rahmen des Workshops *DGS-Testverfahren für hörgeschädigte Kinder* wurden eine Reihe wichtiger Punkte zu den Bereichen Entwicklung, Anforderung, und Anwendung von DGS-Testverfahren vorgestellt und diskutiert. Des Weiteren wurden die Ergebnisse von wissenschaftlichen Forschungen aus Deutschland (Haug & Hintermair, 2003) und den USA (Mann, in Vorbereitung) präsentiert, die den Bedarf nach gebärdensprachlichen Testverfahren ermitteln. Einige dieser Forschungsergebnisse dienen als Grundlage für die spätere Diskussion.

1.1 Bedarf nach Gebärdensprach-Testverfahren in Deutschland

In einer bundesweit durchgeführten Umfrage (Haug & Hintermair, 2003) wurden Fragebögen an schulische und vorschulische Einrichtungen, die hörgeschädigte Kinder betreuen, verschickt. Insgesamt nahmen 204 Personen aus 33 Einrichtungen an dieser Umfrage teil. Im folgenden sollen nur exemplarisch einige Ergebnisse dieser Umfrage vorgestellt werden:

1. Nur 23 (11.3%) von 204 Personen gaben an, dass die Gebärdensprachkenntnisse der hörgeschädigten Kinder regelmäßig überprüft werden
2. Diese 23 Personen gaben an, dass die folgenden sprachlichen Bereiche getestet werden:
 - Sprachverständnis und -produktion
 - Aktiver und passiver Gebärdenwortschatz
 - Grammatik, z.B. Rollenwechsel
3. Auf die Frage der Methode der Gebärdensprachüberprüfung, gaben 32 Personen an, dass eine oder mehrere der folgenden Methoden zusammen benutzt werden, um die

gebärdensprachlichen Kenntnisse zu überprüfen:

- Beobachtungen im Unterricht
 - Analyse von Videoaufnahmen
 - Sonstiges, z.B. Übertragung von Sprachentwicklungstests in die DGS
4. 112 Personen (55.2%) gaben mögliche Probleme an, die bei der Entwicklung von Gebärdensprach-Testverfahren auftreten können. Diese Probleme sind eher als kritische Anmerkungen, die bei einer Testentwicklung zu berücksichtigen sind, und nicht als unüberwindbare Hürden zu sehen. Diese möglichen Probleme beinhalten u.a.:
- Die Kompetenz der Tester muss gesichert sein
 - Die Heterogenität der Gruppe der hörgeschädigten Kinder muss bedacht werden, z.B. gehörlose Kinder gehörloser Eltern, die mit DGS aufgewachsen sind, gehörlose Kinder mit einem ethnischen Hintergrund, und mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kinder
 - Die Benutzung unterschiedlicher gebärdensprachlicher Systeme (z.B. DGS, LBG, Mischformen) muss berücksichtigt werden
5. Auf die weiterführende Frage, welche Voraussetzungen eine Person mitbringen muss, um einen Gebärdensprachtest durchführen zu können (die Ergebnisse der Workshops-Diskussion zu diesem Thema werden später vorgestellt), wurden u.a. folgende Aussagen gemacht:
- 152 Personen (80%) gaben an, dass eine hohe Gebärdensprachkompetenz unabdingbare Voraussetzung zur Testung gehörloser Kinder ist, wobei nur ein kleiner Teil der Personen (12.6%) angaben, dass einzig gehörlose/schwerhörige Personen mit einer hohen Gebärdensprachkompetenz so einen Test durchführen können
 - 39 Personen (20.5%) gaben an, dass ein

Tester auch über eine Qualifikation im diagnostischen Bereich verfügen muss.

1.2 Bedarf nach Gebärdensprach-Testverfahren in den USA

Die von Mann (in Vorbereitung) in den USA durchgeführte ähnliche Studie an einigen kalifornischen Schulen für Gehörlose, welche Gebärdensprache in unterschiedlichem Rahmen im Unterricht verwenden (hierbei reicht das Spektrum von der Unterlassung jeglichen Gebrauchs von Gebärdensprache hin zu einer vollständigen Integrierung in den Unterricht) weist ähnliche Ergebnisse auf:

1. Bei einer Gesamtzahl von 110 Befragten beantworteten nur etwa 46 Personen (44%) die Frage nach einer regelmäßigen Überprüfung von Gebärdensprachkompetenz bei den Schülern mit „ja“. Viele schriftliche Kommentare zu dieser Frage ließen erkennen, dass sich ein Großteil der Befragten nicht sicher war, wie eine solche Überprüfung genau stattfindet und wer dafür verantwortlich ist. Konsequenterweise verneinte die Mehrheit von 58 Personen (53%) die Frage nach der Regelmäßigkeit des Testens.
2. In Bezug auf die angewandte Methodik zur Gebärdensprachüberprüfung machten 44 Personen (40%) keine genaueren Angaben, während 22 der Befragten (20%) sich für „Kombinationen von Beobachtung innerhalb/außerhalb der Klasse“ und/oder „andere Kombinationen“ entschieden.
3. Die im Rahmen einer Sprachstandserfassung gehörloser Schülern auftretenden Probleme sahen viele der Befragten in den folgenden Bereichen:
 - Qualifikation zum Testen
 - Große Bandbreite der von gehörlosen Kin-

den benutzten, unterschiedlichen Formen der Gebärdensprache

- Regelmäßigkeit des Testens
- Aufteilung der Verantwortlichkeiten beim Testen
- eine möglichst natürliche Testumgebung

4. Im Gegensatz zu der von Haug & Hintermair (2003) gestellten Frage nach den Voraussetzungen, die eine Person mitbringen sollte, um für das Testen qualifiziert zu sein, wurden die Befragten in der Studie von Mann (in Vorbereitung) gebeten zu beurteilen, welche Kriterien für sie bei der Benutzung eines Test zur Gebärdenspracherfassung von Wichtigkeit sind. Überraschenderweise sprach sich die Mehrheit von 64 Personen (58%) nicht so sehr für die Testdauer aus, sondern nannte statt dessen den benötigten linguistischen Kenntnisstand des Testers als wichtigsten Aspekt. Dieses Ergebnis war überraschend insofern, als dass vielen Lehrern oft aus Zeitgründen die Möglichkeit einen zusätzlichen Test durchzuführen fehlt. Entsprechend bezogen sich viele der Befragten auf das zum Testen benötigte Training (57 Personen/52%) sowie die Schwierigkeit der Testanalyse (59 Personen/54%). Die Testdauer selbst wurde von nur 46 Personen (42%) als sehr wichtig bei der Entscheidung ob ein Test benutzt werden soll, angegeben.
5. Im großen und ganzen sah die überwältigende Mehrheit von 99 (90%) der 110 Befragten großen Nutzen in einem Testverfahren zur Ermittlung von Kenntnissen in der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL; American Sign Language) gehörloser Schüler. Dieser Gruppe gehörten interessanterweise ebenso Lehrer der Internatschule für Gehörlose mit Schwerpunkt auf der Benutzung von Gebärden an wie auch eine Anzahl von Pädagogen, deren Einrichtung einer rein oralen Methode folgt. In einer weiteren Frage sprachen sich 70 Personen (64%) hinsichtlich

der Situation von (vorhandenen) Testverfahren zur Sprachstandsmessung Gehörloser für „einen starken Bedarf an Tests“ aus. In diesen Zahlen zeigt sich deutlich die übereinstimmende Meinung/Tendenz, dass gegenwärtige Methoden zur Ermittlung von Gebärdensprachkenntnissen nicht wirksam genug sind für die Erarbeitung einer gezielten (Früh-) Förderung gehörloser Kinder.

2. Was? – Welche sprachlichen Bereiche der Gebärdensprachkompetenz sollen getestet werden?

Eine wichtige Überlegung zu Beginn der Testentwicklung ist, dass man Entscheidungen treffen muss bzgl. der sprachlichen Bereiche (z.B. Lexikon oder Morphologie), der sprachlichen Einheiten (längere oder kürzere sprachliche Einheiten) und der sprachlichen Modalität (Sprachverständnis und -produktion), die durch einen Gebärdensprachtest erfasst werden sollen. In der Umfrage von Haug & Hintermair (2003) sowie in ähnlicher Weise bei Mann (in Vorbereitung) wurden die Lehrer auch gefragt, welche sprachlichen Bereiche sie als wichtig genug erachten, um durch einen Gebärdensprachtest erfasst zu werden. Da die Ergebnisse beider Umfragen gewisse Übereinstimmungen zeigen, sollen sie hier zusammen dargestellt werden.

Folgende Testbereiche wurden von den Befragten als wichtiger Bestandteil bei einer Ermittlung und Bewertung von Gebärdensprachkenntnissen genannt:

- Vokabeltests
- Tests für narrative Fähigkeiten und komplexere expressive Strukturen
- Tests für spezielle grammatikalische gebärdensprachliche Strukturen
- Tests der Pragmatik/Sprachanwendung
- Tests von Gebärdensprachverständnis komplexerer Strukturen
- Phonologietest
- Umfassender Sprachtest für Gebärden

sprache, wie z.B. der Heidelberger - Sprachentwicklungstest (HSET) für die deutsche Lautsprache

3. Wie? – Testentwicklung und -adaption

Bei der Entwicklung gebärdensprachlicher Testverfahren sind einige wichtige Punkte zu beachten. Ebenso gibt es eine Reihe wichtiger Kriterien für die Adaption bereits vorhandener Tests aus anderen Ländern zu beachten. Als Beispiel hierzu dient das Projekt Gebärdensprachtest (Haug & Mann, 2003). In dessen Rahmen sollen Testelemente, die für die Erhebung von Britischer Gebärdensprache (BSL; British Sign Language) bzw. für ASL entwickelt wurden, für DGS übernommen werden. Die folgenden Unterpunkte vermitteln einen Einblick in die Probleme, die es bei einem solchen Unterfangen zu berücksichtigen gilt.

3.1 Ikonizität

Jansma et al. (1997) beschreiben bei der Übertragung eines Tests vom gesprochenen Niederländisch in Niederländische Gebärdensprache das Problem der Ikonizität („Bildhaftigkeit“). In der Version für Niederländische Gebärdensprache wurden Gebärden, die nur durch Zeigen realisiert werden, z. B. NASE¹ nicht übernommen. Bei einer kleinen Pilotuntersuchung des Tests an hörenden und gehörlosen Kindern (die hörenden Kinder hatten keine Gebärdensprachkenntnisse) kamen sowohl die hörenden als auch die gehörlosen Kinder zu gleichermaßen hohen Ergebnissen, welche sich durch den hohen Grad an Ikonizität erklären ließen.

Die Problematik der Ikonizität lässt sich an einer anderen Untersuchung noch weiter verdeutlichen. White & Tischler (1999) führten eine Untersuchung in den USA durch, bei der sie hörenden Kindern – ohne gebärdensprachliche Erfahrung – den Carolina Picture Vocabulary Test (CPVT;

Layton & Holmes, 1985) vorlegten. Der CPVT ist ein Test, der das rezeptive gebärdensprachliche Vokabular von gehörlosen Kindern im Alter von 4 bis 16 Jahren untersucht. Nachdem eine Gebärde produziert wird, können sich die Kinder anhand von vier Bildern für eine Antwort entscheiden. Bei der von White & Tischler durchgeführten Untersuchung hatten die hörenden Kinder auf Grund des hohen ikonischen Gehalts der Items 73 % aller Aufgaben richtig geraten. Ein wichtiger Punkt, der bei der Entwicklung eines DGS-Tests berücksichtigt werden sollte, da es eigentlich hörenden Kindern ohne gebärdensprachlichen Hintergrund unmöglich sein sollte nur durch Raten ein so gutes Testergebnis zu erreichen. Das beschriebene Problem der Ikonizität bezieht sich auf rezeptive, nicht expressive Vokabeltests.

3.2 Sprachspezifische Eigenschaften

Ein weiteres, mögliches Problem bei der Adaption eines Tests ist, dass die sprachspezifischen Eigenschaften, welche in der Originalversion eines Tests auftauchen, möglicherweise in der zu adaptierten Sprache, d.h. DGS, nicht vorkommen. Hierzu nennt Courtin einen interessanten Punkt (C. Courtin, E-Mail vom 10. Juni 2003) bei der Adaption des BSL-Sprachverständnistests (Herman et al., 1999) in die Französische Gebärdensprache (LSF; Language des Signes Français). Es gibt in der BSL-Testversion 40 Items, davon acht für Verneinung (z.B. vergleichbar mit DGS-Gebärden wie NOCH-NICHT, KANN-NICHT, NICHTS). Das Ziel der Adaption war, den LSF-Test möglichst nahe an der britischen Originalversion zu entwickeln, um Vergleichsmöglichkeiten für die gebärdensprachliche Entwicklung gehörloser Kinder in Frankreich und Großbritannien zu haben. Courtin beschreibt, dass es in LSF anscheinend weniger Gebärden/Formen für Verneinung als in BSL gibt. Dadurch sind einige Items in der LSF-Testversion redundant, d.h. einige Items

¹ Glossen: Wörter, die durchgehend groß geschrieben werden, z.B. NASE stehen für Gebärden, die eine ähnliche Bedeutung im Deutschen haben

testen einige Formen der Verneinung doppelt ab. Es lässt sich deswegen die Frage stellen, ob dies den sprachspezifischen Eigenschaften der LSF gerecht wird oder ob es sinnvoller gewesen wäre andere Items zu entwickeln, welche einzelne Bereiche abdecken, sowie weniger Items für Verneinung zu benutzen.

3.3 (Sprach)kulturelle Unterschiede

Ein Beispiel hierfür wäre etwa das Testen narrativer Fähigkeiten. Durch die Verwendung einer Bildergeschichte mit kulturgebundenen/-abhängigen Elementen, kann es zu möglichen Verständnisproblemen bei den Schülern kommen. Zum Beispiel ist auf einer Seite der Bildergeschichte, welche für den Test of ASL (TASL; Prinz et al., 1995) benutzt wird, ein Wäscheschacht zu sehen, der vom Erdgeschoss in den Keller führt. Ein solcher Wäscheschacht ist in den USA normal, in Deutschland aber eher unbekannt.

Ein anderes Beispiel sind die Testmaterialien des BSL-Sprachverständnistests (Herman et al., 1999), der in DGS übertragen werden soll. Nach einer ersten Durchsicht der Originaltestmaterialien (Bilderkarten), fällt auf, dass einige Bilder aus kulturellen Gründen neu gezeichnet werden müssen, um den kulturellen Unterschieden gerecht zu werden. Das Beispiel zeigt ein Auto mit dem Lenkrad rechts, welches in der deutschen Version links sein sollte. Des Weiteren gibt es die Darstellung eines britischen Briefkastens, der sich sowohl in seiner Farbe (rot) als auch in seiner Form (rund) von einem deutschen (gelben und eckigen) Briefkasten unterscheidet. Auch dieses Bild müsste neu gezeichnet werden.

3.4 Nutzung unterschiedlicher gebärdensprachlicher Kommunikationsformen

Hierbei geht es in erster Hinsicht um die Vielfältigkeit der Kommunikationsformen, derer sich gehörlose Kinder bedienen (ob zu Hause, in der Schule oder unter Freunden),

welche sich größtenteils sehr stark voneinander unterscheiden. Um in einer Testsituation alle Formen und Nuancen der Gebärdensprachnutzung unterscheiden und entsprechend bewerten zu können, bedarf es der Anwesenheit eines Testers, der mit den unterschiedlichen Formen ausreichend vertraut ist.

3.5 Regelmäßigkeit des Testens

In diesem Zusammenhang ist es von großer Wichtigkeit festzulegen, in welchem zeitlichen Rahmen und mit welcher Regelmäßigkeit gehörlose Kinder getestet werden sollen (und können!) um die schulische Entwicklung ausreichend dokumentieren zu können. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht etwaige Schwächen bei gehörlosen Schülern aufzuweisen und entsprechende Förderungsmöglichkeiten zu erarbeiten, sowie vorhandene Stärken zu dokumentieren.

3.6 Gütekriterien

Bei der Entwicklung von Testverfahren ist es wichtig, dass die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) eingehalten werden (vgl. Lienert & Raatz, 1998).

Auf Gebärdensprachtests bezogen ist ein Beispiel zur Objektivität, ob der gesamte Test auf Video vorliegt oder live vorgebärdet wird. Liegt der Tests auf Video vor, ist gewährleistet, dass jedes Kind dieselben Bedingungen vorfindet, wenn es getestet wird. D.h. die Objektivität in Bezug auf die Testdurchführung ist gegeben.

Bei der Reliabilität gibt es unterschiedliche Formen. Ein Beispiel ist die Retest-Reliabilität. Die Retest-Reliabilität beschäftigt sich damit, ob ein bestimmter Test heute als auch zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt werden kann, ohne dass die Testergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt anders sind als die der ersten Untersuchung. Um die Retest-Reliabilität zu überprüfen, wird der Test nach seiner ersten Durchführung nochmals durchgeführt, um zu sehen, ob der Test zeitlich

unabhängig zuverlässige Ergebnisse zeigt. Es gibt auch unterschiedliche Formen der Validität. Ein Beispiel ist die Itemvalidität, die bereits weiter oben anhand des Beispiels der Ikonizität dargestellt wurde (s. 3.1).

Um in der Zukunft auf objektive, reliable und valide Testverfahren zur DGS zurückgreifen zu können, müssen die hier kurz vorgestellten Gütekriterien bei der Entwicklung eben solcher Testverfahren beachtet werden (für mehr Information zu diesem Thema siehe Haug & Hintermair, in Vorbereitung).

3.7 Langzeitnutzung von Tests im Schulbereich

Dieser Unterpunkt beschäftigt sich mit dem Standpunkt von Lehrern, Pädagogen, und anderen potentiellen Testbenutzern. Hierbei geht es darum, die Vorstellungen und Anforderungen an einen Test für Gebärdensprache, welche von dieser Gruppe formuliert werden, zu berücksichtigen und als Leitfaden zu benutzen um eine sinnvolle und zielgerechte Testbenutzung zu gewährleisten. Insbesondere die Frage welche Bedeutung die Testergebnisse haben, zum einen für den Schüler (und Eltern) zum anderen für Lehrer, spielt eine große Rolle im Rahmen einer Ganzheitlichkeit der (Früh-)Förderung.

3.8 Verbindungen mit anderen informellen Leistungsmethoden

Hierbei geht es um den Miteinbezug unterschiedlicher Quellen der Leistungsmessung. Durch den angesprochenen Mangel an Testverfahren zur Sprachstandserfassung Gehörloser bedienen sich viele der Lehrer individueller Methoden, welche sich voneinander teilweise sehr stark unterscheiden. Eine vermehrte Vereinheitlichung solcher informeller Verfahren und ihre verstärkten Einbindung bei der Bewertung schulischer Leistung gehörloser Schüler als wichtige Ergänzung zu einem genormten Test verspre-

chen einen größeren Erfolg bei der (Früh-)Förderung.

3.9 Vergleiche mit anderen Tests für Lautsprache/Lese- und Schreibfähigkeit

Tests zur Bewertung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Lautsprache (Deutsch) dienen oft als eine der Meßplatten für den schulischen Erfolg. Der Vergleich dieser Fähigkeiten eines gehörlosen Schülers mit seiner Gebärdensprachkompetenz erlaubt eine Untersuchung der in jüngsten Forschungsstudien angesprochenen Argumentes über die Wechselbeziehung von Kompetenz in Gebärdensprache und Lese/Schreibfähigkeit in der Lautsprache. Lässt sich eine solchen Wechselbeziehung anhand von empirischen Daten nachweisen, insbesondere im Falle von gehörlosen Kindern, die DGS als Erstsprache gelernt haben, so ist ein weiterer Beweis erbracht, dass das frühzeitige Erlernen von DGS der weiteren sprachlichen Entwicklung des gehörlosen Kindes nicht im Wege steht, wie in der Vergangenheit oft befürchtet, sondern diese fördert.

4. Wer? – Verantwortlichkeit bei der Testdurchführung

Wie eingangs schon erwähnt, gab die Mehrheit der befragten Personen in beiden Studien an, dass eine hohe Gebärdensprachkompetenz vorauszusetzen ist, um gehörlose Kinder testen zu können. Dieser Punkt wurde auch während des Workshops zur Diskussion gestellt. Die Meinungen, wer nun einen Test durchführen kann oder soll bzw. welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, waren Gegenstand einer sehr konträren Diskussion, in der folgende Positionen vertreten wurden.

1. Nur eine gehörlose Person sollte gehörlose Kinder testen basierend auf der eigenen sprachlichen Erfahrung

2. Unabhängig vom Hörstatus muss der Tester eine hohe DGS-Kompetenz aufweisen.
3. Die sinnvolle Durchführung eines DGS-Tests hängt unter anderem von der Teilnahme/Miteinbezug von hörenden Lehrern (mit Gebärdensprachkenntnissen!) ab, vor allem da es noch immer nicht genügend gehörlose Lehrer, Fachkräfte, und/oder gehörloses Personal an Schulen für Gehörlose gibt. Hierbei führte die wichtige Frage, welche Voraussetzungen eine Person mitbringen muss um einen Test durchführen zu können, zu einer weiteren berechtigten Frage, nämlich wie bei hörenden Lehrern eine hohe DGS-Kompetenz definiert bzw. festgestellt werden kann. Dies ist ein ebenso kritischer Punkt, der im Auge behalten werden sollte. Auch fällt eine sofortige Antwort hier schwer, da es momentan noch keine bundesweit einheitlichen DGS-Kurskonzepte bzw. Tests gibt, mit deren Hilfe sich ein solches Problem besser bearbeiten lassen könnte.

Weitere Diskussionspunkte waren, dass bei der Frage, wenn nur eine gehörlose Person einen DGS-Test durchführen sollte, auch gewährleistet sein muss, dass diese Person die DGS-Grammatik reflektieren kann. Im Gegensatz hierzu wurde vorgeschlagen, dass sowohl Testdurchführung als auch die anschließende Auswertung nicht einer Person alleine überlassen werden, sondern statt dessen im Rahmen eines Teams, welches sich aus gehörlosen und hörenden Lehrern, Schulpsychologen, Logopäden und Wissenschaftlern zusammensetzt, durchgeführt werden könnte. Eine solche Vorgehensweise verringert nicht nur die Gefahr der Subjektivität eines einzelnen Testers. Sie erlaubt gleichzeitig die aktive/ständige Zusammenarbeit aller am Entwicklungsprozess des Schülers beteiligten Personen und ermöglicht so den Austausch von verschiedenen Denkansätzen, welche alle dem gleichen Ziel dienen, einer erfolgreichen Förderung des gehörlosen Schülers.

Was bei dem Workshop deutlich wurde war auch der Wunsch der Lehrer nach einer pragmatischen Lösung, also ein Test, der effektiv in seiner Durchführung und Auswertung ist. Dies ist ein weiterer wichtiger Punkt, gerade in Bezug auf die praktische Einsetzbarkeit von Tests in den Gehörlosenschulen.

Ein anderer Aspekt während der Diskussion war, ob der Klassenlehrer selbst oder aber eine externe Person den Test durchführen soll. Die Gründe, die für das erste Modell sprechen sind, dass der Klassenlehrer in der Regel mit vielen der Schüler bereits vertraut ist. Hinzu scheint es auch realistischer, dass jemand aus der Schule das Testen vornimmt als das eine Fremdperson von außerhalb kommt.

5. Wann? – Wie schnell lässt sich ein Test zur Sprachstandserfassung gehörloser Kinder entwickeln?

Dieser Aspekt beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Thema Zeit. Hierbei begibt sich der Wissenschaftler auf eine Gratwanderung, bei der er auf der einen Seite bemüht ist, den berechtigten Wünschen vieler Lehrer nach einem wirksamen Diagnostikinstrument, das sich einfach anwenden und ebenso einfach auswerten lässt, nachzukommen. Auf der anderen Seite versucht er sicherzustellen, dass sich die anschließenden Ergebnisse eines solchen Testverfahrens wissenschaftlich vertreten lassen (z.B. dass ein Test die testtheoretischen Anforderungen/Gütekriterien erfüllt). Um eine solche Aussagekraft (bzw. Testqualität) zu erreichen bedarf es in der Regel einer mehrmaligen Überarbeitung des Testes sowie der wiederholten Durchführung des Testes, beides Prozesse, die sich durchaus über mehrere Jahre hinweg ziehen können. Um den Ansprüchen aller Beteiligten gerecht zu werden, ist konsequenterweise eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten während der Entwicklungs-, Durchführungs-, und Auswertungsphase, sowie

während späterer Betreuung der Testanwendung in den Schulen von größter Wichtigkeit. Im Anschluss an die Vorstellung und Diskussion einzelner Aspekte, die bei der Entwicklung von DGS-Testverfahren für hörgeschädigte Kinder eine wichtige Rolle spielen, wurde das Projekt Gebärdensprachtest (Haug & Mann, 2003), welches im Januar 2004 beginnen wird, kurz vorgestellt.

6. Projekt Gebärdensprachtest

Ziel des Projektes Gebärdensprachtest ist, die gebärdensprachliche Entwicklung von hörgeschädigten Kindern im Alter von 4 bis 15 Jahren mit Hilfe von Testverfahren für die Deutsche Gebärdensprache (DGS) zu erfassen, sowie eine Grundlage für die Weiterentwicklung solcher Testverfahren zu schaffen. Auf längere Sicht ist eine Anwendung dieser DGS-Tests an Gehörlosenschulen und in anderen Bereichen angestrebt, um eine gezielte (gebärdensprachliche) Förderung von gehörlosen Kindern im vorschulischen und schulischen Bereich zu ermöglichen.

Abhängig vom Alter der gehörlosen Schüler (4-8 Jahre und 8-15 Jahre) ist die Durchführung eines von zwei unterschiedlichen DGS-Tests geplant. Der Test für die erste Gruppe ist der DGS-Entwicklungstest (DGS-ET), der für die zweite Gruppe ist der Test für DGS (TDGS). Darüber hinaus soll neben der DGS-Kompetenz bei Schülern zwischen 8 und 15 Jahren auch die Schriftsprachkompetenz untersucht werden.

Aufgrund der großen Altersspanne von 4 bis 15 Jahren erscheint es sinnvoll für die genannte Zielgruppe zwei verschiedene DGS-Tests zu entwickeln, um so die unterschiedlichen altersspezifischen Merkmale des Spracherwerbs zu erfassen. Beide Tests, der DGS-ET und der TDGS bilden zusammen die Grundlage für das Projekt Gebärdensprachtest (Haug & Mann, 2003).

Literatur:

- Anderson, Diane & Judy Reilly (2002): „The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative data for American Sign Language“. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 2, S. 83-106.
- Emmorey, Karen (2002): *Language, cognition, and the brain. Insides from sign language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Haug, Tobias & Manfred Hintermair (2003): „Ermittlung des Bedarfs von Gebärdensprachtests für gehörlose Kinder – Ergebnisse einer Pilotstudie“. *Das Zeichen*, 64, S. 220-229.
- Haug, Tobias & Manfred Hintermair (in Vorbereitung): „Besonderheiten bei der Entwicklung von Testverfahren zur Deutschen Gebärdensprache für gehörlose Kinder“. (*Das Zeichen*).
- Haug, Tobias & Wolfgang Mann (2003): *Projekt Gebärdensprachtest*, <http://www.projekt.gebaerdensprachtest.de>.
- Haug, Tobias (in Vorbereitung): „Review of signed language assessment instruments“. (*Sign Language and Linguistics*.)
- Herman, Rosalind; Sallie Holmes & Bencie Woll (1999): *Assessing BSL Development - Receptive Skills Test*. Coleford, UK: The Forest Bookshop.
- Jansma, Sonja; Harry Knoors & Anne Baker (1997): „Sign Language Assessment: A Dutch Project“. *Deafness and Education: Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*, 21, 3, S. 39-46.
- Layton, Thomas L. & David W. Holmes (1985): *Carolina Picture Vocabulary Test*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.

- Lienert, Gustav & Ulrich Raatz (1998): *Testaufbau und Testanalyse*, 6. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Mann, Wolfgang (in Vorbereitung): „The perception of sign language assessment by professionals in Deaf Education“. (*American Annals of the Deaf*).
- Parasnis, Ila (1996): „On Interpreting the Deaf Experience“, in Ila Parasnis (Hg.): *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, S 3-19. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Prinz, Philip; Michael Strong & Marlon Kuntze (1995): *A Test of ASL*. Unveröffentlichter Test, San Francisco State University, California Research Institute.
- Strong, Michael & Philip Prinz (2000): „Is American Sign Language skill related to English Literacy?“, in Charlene Chamberlain; Jill Morford & Rachel Mayberry (Hrsg.): *Language acquisition by eye*, S.131-142. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- White, Alfred & Shelly Tischler (1999): „Receptive Sign Vocabulary Tests: Tests of Singel-Word Vocabulary or Iconicity“. *American Annals of the Deaf*, 144, 4, S. 334-338.
- Willingham, Wareen W.; Marjorie Ragosta; Randy E. Bennett; Henry Braun; Donald A. Rock & Donald E. Powers (1988): *Testing handicapped people*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Dutch Project“. *Deafness and Education: Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*, 21, 3, S. 39-46.
- Layton, Thomas L. & David W. Holmes (1985): *Carolina Picture Vocabulary Test*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Lienert, Gustav & Ulrich Raatz (1998): *Testaufbau und Testanalyse*, 6. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Mann, Wolfgang (in Vorbereitung): „The perception of sign language assessment by professionals in Deaf Education“. (*American Annals of the Deaf*).
- Parasnis, Ila (1996): „On Interpreting the Deaf Experience“, in Ila Parasnis (Hg.): *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, S 3-19. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Prinz, Philip; Michael Strong & Marlon Kuntze (1995): *A Test of ASL*. Unveröffentlichter Test, San Francisco State University, California Research Institute.
- Strong, Michael & Philip Prinz (2000): „Is American Sign Language skill related to English Literacy?“, in Charlene Chamberlain; Jill Morford & Rachel Mayberry (Hrsg.): *Language acquisition by eye*, S.131-142. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- White, Alfred & Shelly Tischler (1999): „Receptive Sign Vocabulary Tests: Tests of Singel-Word Vocabulary or Iconicity“. *American Annals of the Deaf*, 144, 4, S. 334-338.
- Willingham, Wareen W.; Marjorie Ragosta; Randy E. Bennett; Henry Braun; Donald A. Rock & Donald E. Powers (1988): *Testing handicapped people*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Neue Medien in der pädagogischen Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen

Bernd Rehling

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren,

ich darf mich Ihnen vorstellen als „Dinosaurier“, und zwar sowohl in der Hörgeschädigten- als auch in der Medienpädagogik. Eigentlich dürfte ich Ihnen gar nichts mehr erzählen wollen. Immerhin bin ich seit über 8 Jahren Pensionär und raus aus dem pädagogischen Alltag. Von dem, was heute „angesagt“ ist, dürfte ich eigentlich keine Ahnung mehr haben, und ich müsste mich von Ihnen, den an der „pädagogischen Front“ Aktiven, über die neuesten Tendenzen informieren lassen. Andererseits betreibe ich Websites für Hörgeschädigte, am bekanntesten wahrscheinlich <http://www.taubenschlag.de>, aber auch <http://www.deafkids.de>, und da habe ich schon noch ein wenig Einblick ins aktuelle Geschehen.

Als Medienlehrer habe ich die Tendenzen der letzten Jahrzehnte miterlebt. Das war immer hochmodern: Einsatz von Tonbandgeräten im Englischunterricht, Sprachlabor, Videoaufnahmen, Videothek mit Untertitelten Filmen und dann irgendwann der Computer. Im Nachhinein kann man natürlich feststellen, dass vieles Hochmoderne sehr schnell wieder in der Versenkung verschwunden ist. Wo werden schon noch Tonaufzeichnungen im Unterricht gemacht? Das Sprachlabor, das ich einmal betreut habe, wurde nach wenigen Jahren wieder entfernt. Videoaufnahmen im Unterricht? Vielleicht noch bei Theateraufzeichnungen, aber sonst? Als Feedback beim Sport etwa? Äußerst selten, denke ich. Ehrlicherweise und mit einer Portion gesunder Selbstkritik muss ich feststellen, dass so manche Technikbegeisterung sich als Hype herausgestellt hat. Folglich könnten wir vorausschauend schon feststellen, dass Computer, Lernprogramme, Spiele, Internet usw. sich auch irgendwann als Hype herausstellen und wieder verschwinden werden.

In der Wirtschaft war es ja schon so. Die New Economy ist längst in die Knie gegangen, die Green Card für Informatiker hat sich eigentlich erübrigt, Traumberufe im Informatikbereich sind eher zu Einbahnstraßen in die Arbeitslosigkeit verkommen, mit Lernprogrammen können Verlage kaum noch Geld verdienen – da kann man doch mit Clifford Stoll wirklich nur noch ein „Logout“ fordern.

Nun ja, so wörtlich hat er's vielleicht nicht gemeint, und ob es nun sinnvoll ist, von einem Extrem ins andere umzuschwenken? Ich will versuchen, einen vernünftigen und realistischen Mittelweg aufzuzeigen, einen, der besonders für hörgeschädigte Kinder Sinn – und Spaß! – macht. Oft ist der Stellenwert des Computers falsch dargestellt worden. Um es ganz kurz zu machen: Ich sehe den Computer ganz simpel als Werkzeug. Computer ersetzen den Lehrer? Absoluter Unfug! Natürlich sind persönliche Kontakte nicht durch eine Maschine zu ersetzen. Sport- und Werkunterricht – was sollte da der Computer? Aber im kognitiven Bereich müsste der Computer doch sinnvoll einzusetzen sein. Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen müssten sich doch wunderbar am Computer pauken lassen. Da stoßen wir dann auf die Frage des Wie, der Methodik. Allzu leicht gerät Lernsoftware ins Fahrwasser des „drill and kill“, des Paukens in den Kategorien falsch und richtig. Solche Software ist dann natürlich eher zum Abgewöhnen. Damit zusammenhängend und m.E. noch wichtiger ist die grundsätzliche methodische Ausrichtung: Soll der Computer als Medium im herkömmlichen (Frontal-) Unterricht genutzt werden, oder bietet er darüber hinausgehend die Chance, Unterricht neu zu gestalten, die alte Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden aufzubrechen und den Lernenden mehr Kreativität und Selbstständigkeit zuzugestehen, wie es schon die Reformpädagogen vor Jahrzehnten propagiert haben – und heute Seymour Papert

II. Jahrestagung des DFGS

Netzwerk Lernen

Strategien – Konzepte – Ressourcen

am 3./4. Dezember 2004 in Königswinter

Tagungsort: Adam-Stegerwald-Haus, Hauptstr. 487, 53639 Königswinter

Anreise: ab 14.00 Uhr

Beginn: Freitag, den 3. 12. 2004 um 16.00 Uhr

Ende: Samstag, den 4. 12. 2004 um 17.00 Uhr

Tagungsbeitrag:

Preise	Tagung und Verpflegung*		Übernachtung/Frühstück		
	EZ	DZ	EZ	DZ	
DFGS-Mitglied	120 €	110 €	Nichtmitglied	155 €	145 €
Stud. Mitglied**	105 €	95 €	Stud. Nichtmitglied**	115 €	105 €
Tageskarte***	40 €				

* incl. festl. Abendbüfett mit Fahrt auf dem Rhein, Mittagessen, Pausenverpflegung

** Vorlage des Studentenausweises im Tagungsbüro erforderlich

*** incl. Pausenverpflegung

Information und Anmeldung:

Sylvia Wolff
DFGS-Tagung
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
Fax: 030/ 2093-4529
www.taubenschlag.de/dfgs

Übersicht über Vorträge, Arbeitsgruppen und Workshops (Auszug):

Themen:*

Prof. Dr. Klaus-B. Günther (Humboldt-Universität zu Berlin):

Meilensteine der Entwicklung – Knotenpunkte im Netzwerk

Dr. Ulrich Hase (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.) (angefragt)

Politische Netzwerkarbeit

Prof. Dr. Manfred Hintermair (Universität Heidelberg):

Soziale Netzwerkarbeit für Familien mit Hörgeschädigten als Grundlage für Lernen

Prof. Dr. Thomas Kaul (Universität Köln):

Spezialist oder Generalist:

Das Dilemma in der Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen

Dr. Claudia Becker/Anne Gehlhardt (Universität Köln):

„Es braucht eben alles auch seine Zeit...“ Gehörlose Auszubildende und hörende Ausbilder

Dr. Jürgen Wessel (Universität Köln):

Kooperation im Gemeinsamen Unterricht – Rollenverständnisse und Strategien

Sabine Schlüß (IFD Essen) und Hermann Vöcklinghaus (AA Essen):

Übergang von Schule zum Beruf, Begleitende Maßnahmen durch IFD und AA

Dr. Juliane Mergenbaum (AST Pastoral für Menschen mit Behinderung, Köln):

Konzept der Weiterbildung für die Arbeit mit Hörgeschädigten am Bsp. Seelsorge

Sylvia Wolff (Humboldt-Universität zu Berlin):

Bilder-Geschichten-Bilder – Konstruktivistische Didaktik im Geschichtsunterricht

Knut Weinmeister (Humboldt-Universität zu Berlin):

Barrierefreier Informationszugang im Internet

Jule Hildmann (Heilbronn):

Metakognitive Strategien – Schnellstraßen, Abkürzungen, Eselsbrücken im Netzwerk Lernen

Gert Hommel/Hans Peters (Berufskolleg Essen):

Virtuelle Fachschulklasse/Erfahrung mit E-Learning

* Es handelt sich teilweise noch um Arbeitstitel der Vorträge.

... weitere ReferentInnen sind angefragt

(Revolution des Lernens, Die vernetzte Familie). Und auch hier ist es nicht eine Frage des Entweder-Oder, sondern des Sowohl-Als-Auch. Es kommt halt auf das sinnvolle Maß, auf Lern- und Erziehungsziele an.

Um auf den Titel meines Referats kurz einzugehen: „Neue Medien in der pädagogischen Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen“ – neue Medien im Sinne von Hardware, d.h. neue Geräte, gibt es in der Hörgeschädigtenpädagogik kaum. Wir müssen uns bei den neuen Medien also auf die Software beschränken, und auch da gibt es leider nicht viel Neues.

Spielend lernen, d.h. hochmotiviert, ohne es eigentlich zu beabsichtigen und mit anhaltender Freude – das ist sicherlich ein hoch gestecktes Ziel, wenn nicht gar ein Wunschtraum. Ob und wie weit er sich per Computer realisieren lässt – ich hoffe, dass wir der Beantwortung dieser Frage in diesen Workshops ein wenig näher kommen können.

Und damit will ich meine einzelnen Worte auch beenden. In Workshops sollen schließlich SIE die Gelegenheit haben, unterschiedliche Lernsoftware kennen zu lernen und selbst aktiv zu werden. Ich habe für Sie einiges vorinstalliert:

		Software	Betriebssystem	Kommentar	im Workshop geeignet für	Verfügbarkeit	
für Hörgeschädigte hören		Ge-Hör-Spiel	Windows	spielerische Audiometrie (Grob screening)	alle	auf Festplatte	
		Detektiv Langohr	Windows	Hörtraining spielerisch	alle	1 CD	
		AudioLog	Windows	Profissoftware für Logopäden, Frühförderer usw.	alle	1 CD u. Disk.	
	für Hörgeschädigte gebärdet		Tommy 1 (Version 2)	Windows	Kinder-Gebärdlexikon	alle	1 CD
			Tommy 2	Windows	Kinder-Gebärdlexikon	alle	1 CD
			Manuel und Mira	Windows	multimediale Kindergeschichte	alle	1 CD
für Hörende Deutsch		Gebilex	Windows	Lexikon z. Erlernen v. Begriffen..., österreichisch	alle	1 CD	
		Hören - Sehen - Schreiben	Windows	Grundschul-Lernprogramm	alle	auf Festplatte	
		Addy Junior - Basisprogramm	auch MacOS 9	Grundschul-Lernprogramm	alle	1 CD	
		Addy Junior - Lesen u. Rechnen	auch MacOS 9	Grundschul-Lernprogramm	alle	1 CD	
		Mein erstes Lexikon	Windows	Grundschul-Lernprogramm	alle	1 CD	
		The Rosetta Stone	auch MacOS 9, OS X	Sprachlernprogramm (auch) für Deutsch	alle	10 CDs	
		Plus! In German	Windows	Deutsch für Ausländer - nicht mehr erhältlich!	alle	10 CDs	
Multimedia		Hot Potatoes	auch MacOS 9	Download aus dem Internet, kostenlos	Fortgeschritt.	auf Festplatte	
		Mediator	Windows	kostenlose Schulversion erhältlich	Fortgeschritt.	auf Festplatte	
		Präsentation Münster	Windows	von Schülern mit Mediator erstellt	alle	10 CDs	

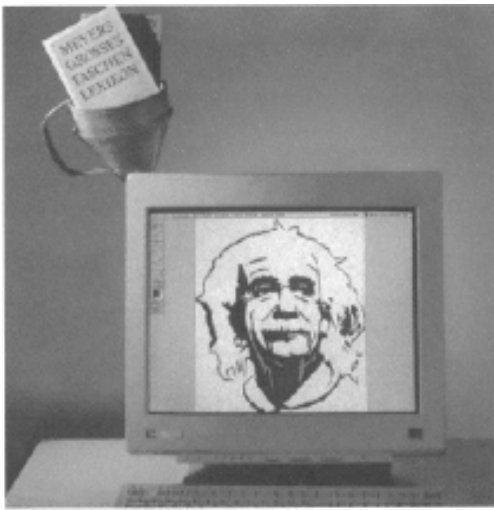
– und ich stehe natürlich für Fragen zur Verfügung. Ansonsten kann ich Ihnen nur viel Spaß wünschen. Und wenn Sie noch ein wenig mehr zu der Thematik erfahren wollen, können Sie hier nachlesen: <http://www.taubenschlag.de/bernd/referate/quarten>

Mit dem Computer spielend lernen

Spielend lernen – also SPASS muss es machen:



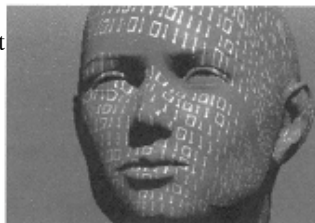
„Mit dem Computer“ - also geradezu ohne Anstrengung und automatisch, wie mit dem Nürnberger Trichter:



Mit Hilfe der Maschine kann also jedes Kind MÜHELOS zum kleinen Einstein werden.

Außerdem bieten Computer eine Lernumgebung, die Kooperation, Teamwork, also soziales Lernen fördert. Sie erziehen zum selbstständigen Arbeiten, fördern die Kreativität... Das sind Heilsversprechen, die man keinem Wunderdoktor abkaufen würde.

Dem steht die Skepsis mancher Eltern gegenüber, die eher das Gegenteil befürchten, dass den Kindern eine falsche Grundeinstellung vermittelt werde, dass man sich nämlich nicht mehr anstrengen müsse, dass Kinder realitätsfern aufwachsen, im Computer versinken:



Nicht unbedingt in der Mitte, aber irgendwo zwischen diesen beiden Extremen dürfte die Wahrheit liegen. Um Computer kommt man heutzutage sicher nicht mehr herum. Man sollte versuchen, die Chancen, die sie bieten, zu nutzen - besonders eben bei hörgeschädigten Kindern, denen der Zugang zu Bildungsinhalten und zur Kommunikation erleichtert werden könnte.

Es hat sich inzwischen ein geradezu unübersehbarer Wust von Fachbegriffen entwickelt:

- e-Learning (electronic learning)
- CBL (computer based learning)
- CSILE (computer supported intentional learning environments)
- CSCL (computer supported collaborative learning) usw.

Sie sehen, die Heilsversprechen werden von der Wissenschaft begeistert aufgenommen bzw. propagiert. Die zugrunde liegenden pädagogischen Philosophien umfassen die gesamte Bandbreite, den behaviouristischen Ansatz, handlungsorientiertes und aktiv entdeckendes Lernen, Konstruktivismus, reformpädagogische Ideen...

Ich möchte Sie nicht mit der Theorie langweilen. Wer mag, kann die links im Anhang verfolgen. Ich möchte lieber zum Konkreten kommen.

Ich sage Ihnen vorweg, in welchem Sinne ich den Einsatz des Computers für widersinnig halte. Dann nämlich, wenn Unterricht wie gehabt verläuft, frontal, alle im Gleichschritt! Leider kommt das nicht allzu selten vor. Der Lehrer gibt eine Aufgabe vor, und alle Schüler müssen den gleichen Lösungsweg verfolgen. Wehe, wenn ein Schüler andere Lösungsmöglichkeiten sieht oder vorprescht. Er wird sofort „zurückgepiffen“ und zurechtgewiesen. Wie gesagt, das kann NICHT der Sinn des Computereinsatzes sein.

Bedenklich ist auch das „drill and kill“-Verfahren. Lernprogramme bieten ja/nein- oder Multiple-Choice-Lösungen, und der Schüler arbeitet sich langsam vor auf dem vorgegebenen Weg. Solche Lernprogramme ermüden und langweilen sehr schnell. Von spielendem oder gar lustvollem Lernen kann nicht die Rede sein. Allerdings - manche Inhalte lassen sich kaum lustvoll vermitteln oder erarbeiten. Unregelmäßige Verben müssen halt „gepaukt“ werden. Da kann dann der Computer gut und gerne das Löschblatt zum Verdecken der Vokabeln ersetzen - muss es aber nicht.

Begeisterung kommt bei mir erst da auf, wo der Computer Möglichkeiten schafft, die es sonst nicht gibt. Um Sie nicht auf die Folter zu spannen: Ich meine Programme, mit denen Schüler selbst aktiv und kreativ werden können, möglichst noch in der Kooperation, und die dann ggf. der Öffentlichkeit präsentiert werden können, Programme wie z.B. der Mediator (<http://www.matchware.net/ge/default.htm>) oder ganz einfache HTML-Editoren.

An der Schwerhörigenschule Münster (<http://www.muenster.org/schwerhoerigenschule/>) hat die Referendarin Carina Beyer mit Schülern ein Multimedia-Projekt durchgeführt. Es geht um eine Selbstdarstellung der Schule auf einer CD. Erklärtes Ziel des Projekts war die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler. Natürlich hat die Lehrerin Zielvorgaben gemacht. Entscheidend war jedoch, dass die Schüler SELBST aktiv und kreativ wurden. Sie mussten Ideen entwickeln, Texte entwerfen, Fotos, Ton- und Videoaufnahmen machen, das alles mit dem Mediator zusammenfügen, Seiten gestalten, Übergänge auswählen, Effekte einbauen usw. Wenn Sie bedenken, wie sehr in früheren Zeiten gerade hörgeschädigte Schüler gegängelt wurden, ist das schon ein gewaltiger Fortschritt. Ich habe noch die stereotype

Schülerfrage in den Ohren: „Sollen wir mit Füller oder mit Bleistift schreiben?“

Sehen Sie sich dieses Projekt einfach mal an! (Beispiele von der CD)

Für solch ein Projekt muss der Lehrer in der Lage sein, sich selbst zurück zu nehmen, die Schüler arbeiten zu lassen und bei Bedarf beratend zur Verfügung zu stehen. Das dürfte für viele Lehrer, gerade im Hörgeschädigtenbereich, gar nicht so einfach sein. Außerdem muss er natürlich Hard- und Software beherrschen. Sie sehen, die Anforderungen steigen! ;-) Das Projekt aus Münster war übrigens Ausgangsmaterial für die Examensarbeit der Kollegin. Sie können sie sich aus dem Taubenschlag herunter laden und zu Hause in Ruhe lesen, wenn Sie mögen:

„Konzeptionelle Überlegungen zur Förderung der Selbstständigkeit im Umgang mit neuen Medien an der Westfälischen Schule für Schwerhörige Münster, aufgezeigt am Beispiel einer multimedial erstellten Schulpräsentation“ – <http://www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/beyer/Examensarbeit.pdf>

Mit weniger Aufwand haben Kollegen der Schule für Hörgeschädigte in Homberg (<http://www.hermann-schafft-schule.de/>) Projekte durchgeführt. Da gibt es „Vater und Sohn“-Geschichten (<http://www.hermann-schafft-schule.de/pages.htm#vater%20und%20sohn>), die von den Schülern mit Texten versehen wurden, Fotoromane (<http://www.hermann-schafft-schule.de/pages.htm#fotorom>) und ein multimedial umgesetztes Lesestück: „Der Überfall“ (<http://www.hermann-schafft-schule.de/pages.htm#ueberfall>). Auch hier konnten die Schüler kreativ werden, mussten Fotos schießen, Tonaufnahmen machen, Texte schreiben und das alles in Internetseiten einbauen. Das muss natürlich NICHT perfekt sein. Dennoch können die

Schüler stolz auf ihre Werke sein, und jeder, der mag, kann sie auf der Schulhomepage bewundern.

Ich wäre froh, wenn es mehr Projekte dieser Art gäbe. Aber natürlich bin ich froh, dass es wenigstens diese gibt. Angefangen hat das alles mal mit Nili, dem kleinen Nilpferd (<http://www.taubenschlag.de/nili>). Nili ist das Werk einer Studentengruppe. Fast auf den Tag genau vor 6 Jahren wurde Nili „geboren“. Kleine Anekdote am Rande: Als die Studentin, die die Idee zu Nili hatte, zum Praktikum nach Zürich kam, berichtete die Klassenlehrerin begeistert, sie habe mit ihrer Klasse gerade Nili behandelt. So hatte sich der Kreis geschlossen. Und Sie sehen, welche Perspektiven sich durch solche Projekte ergeben: Sie können international genutzt werden und brauchen nicht in Schublade oder Regal des Lehrers zu verstauben.

Lehrer (und Eltern, die Lust und Zeit haben) können mit relativ einfachen Mitteln Übungen selbst erstellen und im Internet zur Verfügung stellen. Kein Grund, sie wie „heiße Kartoffeln“ zu meiden: die Hot Potatoes (<http://www.hotpotatoes.de/>). So nennt sich eine Software, die man gratis bekommen kann. Mit ihr lassen sich unterschiedliche Übungsformen erstellen, Lückentexte, Multiple-Choice-Übungen, Kreuzworträtsel usw. Für meinen Sohn habe ich das einmal ausprobiert mit Übungen, die sich an seine Lehrbücher anlehnten. Sehen Sie sich einmal diese Französischübungen an (<http://www.nils-rehling.de/lernen/franz/index.htm>)!

Wenn man im Internet ein wenig sucht, findet man schon vereinzelt Übungen, die auch für hörgeschädigte Kinder geeignet sind. Sprachlich auf einem relativ hohen Niveau, aber sehr ansprechend gestaltet sind Übungen, die das Goethe Institut anbietet. Nehmen wir als Beispiel die Sprichwörter (<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart32/dejprv32.htm>).

Auch die neue Rechtschreibung kann man sich online aneignen: RR2000 (<http://art2.ph-freiburg.de/RR2000>). Die im Hintergrund laufende Software ermöglicht es, die Lernfortschritte zu protokollieren, und durch die Personalisierung ist man an keinen Rechner gebunden. Sie könnten also zu Hause mit dem Lernen anfangen, im Büro weitermachen und im Urlaub auf Neuseeland fortfahren. Technisch gesehen hervorragend. Leider ein wenig im „drill and kill“-Stil, und textbasiert und ein wenig nüchtern dazu. Aber das ließe sich sicherlich ändern. Der Autor der Software stellt sie gerne zur Verfügung. Der Aufwand, eigene Übungen zu erstellen, übersteigt aber wohl die Gegebenheiten von Laien. Für ein Uni-Projekt wäre die Software aber sicher geeignet.

Mittlerweile gibt es auch eine Vielzahl von interaktiven Lernangeboten im Internet. Als Beispiel sei die „Fortbildung online“ der Schleswig-Holsteinischen Lehrerfortbildung genannt (<http://www.lernnetz-sh.de/13n/start.html>). Lehrer kommunizieren via Headset und arbeiten gemeinsam am Kursmaterial, aber auch „Schülerprojekte online“ sind geplant (<http://www.lernnetz-sh.de/13n/ausschreibung03/ausschreibung03.htm>). Das wäre natürlich, bei Hinzuziehung von Webcams, das ideale Medium für Hörgeschädigte. In Einzelfällen ist das wohl auch schon praktiziert worden, wie z.B. im österreichischen „Projekt Valerie“ (<http://schulen.eduhi.at/vsgoisern/valerie.htm>). „Valerie“ war derzeit ein Pilotprojekt. Was die Technik betrifft, kann man Ähnliches heutzutage mit gängiger Hard- und Software bewerkstelligen (<http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2003/10/06/BUGUO24GQC1.DTL>).

Kommen wir zu Lernprogrammen, die offline von CD laufen. Klar, da braucht man auf Bandbreiten keine Rücksicht zu nehmen und kann Multimedia „satt“ einbauen. Spezi-

ell für Hörgeschädigte gibt es da leider nur sehr wenig. Lobend hervorheben muss ich die Gebärden-CDs von Manual Audio Devices (<http://www.kestner.de/>). Sie sind natürlich in erster Linie auf Gebärden ausgerichtet, lassen sich aber, da sie Sound und Bilder bzw. Movies einbeziehen, auch für Wortschatzarbeit und Hörtraining einsetzen. Besonders ansprechend für Kinder sind natürlich Tommy (<http://www.kestner.de/tommy/frameset04.html>) und Manuel und Mira (<http://www.kestner.de/geschichten/frameset07.html>), zumal sie im Medienverbund von CD und Buch angeboten werden.

Natürlich gibt es Programme wie Audiolog (<http://www.flexoft.de/>) und Detektiv Langohr (https://www.trialogo.net/de/Anzeige/Langohr.cfm?HA_ID=6). Sie sind aber mehr auf Audiometrie bzw. Hörtraining ausgerichtet. Den „Begriffetrainer“ (http://www.taubenschlag.de/power/spez_soft/begriffetrainer.html) gibt es zwar noch, aber er läuft nicht unter Windows XP, und eine Aktualisierung ist nicht in Sicht. Also sieht man sich in der „hörenden Welt“ nach Geeignetem um. Genau das hat der Straubinger Kollege Franz Mayr getan. Er hat Kriterien für die Eignung von Lernsoftware für Hörgeschädigte entwickelt und diese Maßstäbe an eine Vielzahl von Lernprogrammen angelegt. Die Ergebnisse können Sie unter SOFTEST im Taubenschlag einsehen (<http://www.taubenschlag.de/softest>).

Zentrale Bedeutung für Hörgeschädigte haben natürlich Sprachprogramme. Das Angebot ist gigantisch, und es ist geradezu unmöglich, den Überblick zu bewahren. Grundsätzlich kann ich nur empfehlen, in einem Geschäft einzukaufen, in dem Sie die Software auch ausprobieren können. Da merken Sie schnell, ob das Programm auch für Ihre Kinder geeignet sein könnte.

Rosetta Stone (<http://www.rosettastone.com/home>) bietet Sprachlernprogramme für eine Vielzahl von Sprachen an. Es handelt sich dabei um systematisch aufgebaute Sprachkurse, die vom Methodischen her allerdings sehr starr aufgebaut sind.

„Multimedia Sprachen lernen Plus! Deutsch“ (<http://www.taubenschlag.de/power/Multi/index.html>) ist kein systematisch aufgebauter Sprachkurs, bietet dafür aber einen bunten Strauß von Übungsmöglichkeiten, die einfach mehr Spaß machen. Womit wir den Kreis zum „spielend lernen“ geschlossen haben. LEIDER ist diese CD nicht mehr erhältlich. Nichtsdestoweniger kann sie Ihnen Kriterien aufzeigen, die Sie bei der Auswahl von Sprach-Lernprogrammen anlegen können.

Für diejenigen von Ihnen, die doch lieber konventionell und ganz ohne Computer mit ihren Kindern lesen, hat die Schule in Halberstadt Texte in einfacher Sprache zum Download zur Verfügung gestellt: Literatur in einfacher Sprache (<http://www.sos-halberstadt.bildung-lsa.de/indextexte.htm>). Und falls Ihr Kind von der einfachen Sprache unterfordert sein sollte: Klassisches finden Sie beim Projekt Gutenberg (<http://www.gutenberg2000.de/>) - massenhaft und gratis! So haben Computer und Internet doch auch für Skeptiker ihre Vorzüge! ;-)

Bernd Rehling

rehling@taubenschlag.de

Weiterführende Links:**allgemein:**

http://ipsi.fhg.de/concert/people/wessnerPrivate/privatewebsite/fbb10-flyer.html	Thomas Oberle, Martin Wessner: Der Nürnberger Trichter - Computer machen Lernen leicht!?
http://www.lernenampc.de/	Lernen am PC
http://www.lernenampc.de/s_gsu2001.htm	Ronald Hindmarsch: Computergestütztes lernen in der Schule
http://www.delfi2003.de/	DeFI 2003 - Die 1.Fachtagung "e-Learning" der Gesellschaft für Informatik
http://www.elearningeuropa.info/	e-Learning Europa
http://www.euro-cscl.org/	Computer Supported Collaborative Learning Europa
http://www.langenscheidt.de/	Langenscheidt
http://schule.spiegel.de/unterrichtseinheiten/	UNTERRICHTSMAGAZINE SPIEGEL@KLETT = (Kompetenz) ²
http://www.tivi.de/logo/	Website zur Kinder-Fernsehsendung logo! - Nachrichten für Kinder verständlich erklärt
http://www.funnix.com/	Make Learning to Read Easy and Fun!
http://www.papert.org/	Seymour Papert, Autor von "Revolution des Lernens" und "Die vernetzte Familie", "Erfinder" von Lego Mindstorms
http://beat.doebe.li/bibliothek/p00302.html	Clifford Stoll, Autor von Die Wüste Internet und Logout
http://beat.doebe.li/bibliothek/b00657.html	Clifford Stoll: LogOut - Vortrag im Kunsthaus-Saal Zürich, 14.3.2001

in der Sonderpädagogik

http://www.cisonline.at/	Computer in der Sonderpädagogik
http://www.cisonline.at/html/software.htm	Software im sonderpädagogischen Einsatz

im Hörgeschädigtenbereich

http://www.ghl.ngd.bw.schule.de/beratung/mbz/soft/soft/index.html	Software für Hör- und Sprachgeschädigte Medien Beratungs Zentrum für Hör- und Sprachgeschädigte Neckargemünd
http://www.zum.de/Faecher/Sonder/BW/hg/	Material zu Unterricht und Förderung von Hörgeschädigten und Sprachbehinderten
http://www.taubenschlag.de/lernen/lernsoftware.html	Lernsoftware/Lernmittel für Hörgeschädigte
http://www.bbzstegen.de/mbz/index.htm	Medien- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte Stegen
http://www.microsoft.com/germany/aktionen/	Microsoft Generation Netzwerk - u. a. Einführung in MEDIATOR
http://www.schlaumaeuse.de/	Microsoft Bildungsinitiative „Schlaumäuse - Kinder entdecken Sprache“
http://www.microsoft.com/germany/ms/wissenswert/gemoswelt.msp	Genos Welt GEMO ist eine Lernsoftware für Hörbehinderte im Alter von vier bis zehn Jahren. GEMOs Welt ist eine eigens von der Firma Flying Kangaroo in Kooperation mit Microsoft Deutschland und der Universität Hamburg entwickelte Lernsoftware.

Auch für die Schule: **Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen**

Bettina Herrmann

Auf den Internetseiten www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel ist ein Deutschkurs abrufbar, der in einem Projekt von Prof. Dr. Renate Fischer am Institut für Deutsche Gebärdensprache erstellt wurde.¹ „DaZiel“ steht für „Deutsch als Zielsprache“ und dahinter verbirgt sich ein Deutschkurs für die Zielgruppe gehörlose ArbeitnehmerInnen, der aber in Teilen auch in der Schule einsetzbar ist.

Basissprache für diesen Deutschkurs, der keine Online-Selbstlernmaterialien zur Verfügung stellt, sondern zur Durchführung eine Lehrperson voraussetzt, ist die deutsche

Gebärdensprache, Zielsprache das Deutsche.

Der Kurs ist in verschiedene Themenbereiche (A-D) eingeteilt², jede Lektion wiederum ist in verschiedene Übungen unterteilt, die schrittweise in den Stoff einführen. Neben den ausführlichen Handreichungen für die Lehrperson mit einem detaillierten Vorschlag zur Durchführung im Unterricht gibt es verschiedene Unterrichtsmaterialien (Materialbögen, Filme, Arbeitsbögen, Merkbögen), die man alle kostenlos herunterladen kann.

Das Schöne an den Materialien ist, dass sie offen sind für verschiedene Anwendungsmöglichkeiten: So hat sich in meiner Unterrichtspraxis in den (nachsulischen) Ausbildungsgängen am Institut für berufliche Aus- und Fortbildung in Rendsburg zwar gezeigt, dass manche Materialien sich wegen des Arbeitsplatzbezugs in der vorgeschlagenen Weise nicht so gut für SchülerInnen eignen, die noch nicht im Berufsleben stehen; nichtsdestotrotz bietet z.B. Lektion 1 mit seinen Situationskarten wertvolles Material für ein Kommunikationstraining, das sich auch arbeitsplatzunabhängig durchführen lässt. Die Übungen aus den Teilen B bis D lassen sich auch gut aus dem DaZiel-Kurs herauslösen und einzeln unterrichten.



¹ Renate Fischer, Bettina Herrmann & Anke Müller (2002ff.): *DaZiel. Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen. Kursmaterialien. Veröffentlicht im Internet unter www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel.*

² A: Grammatik; B: Kommunikationsprobleme in der Arbeitswelt; C: Zur Interaktion im Betriebsalltag; D: Biografiearbeit, eigene Lerngeschichte und Lernen lernen. Für genauere Details zum Aufbau von DaZiel vgl. Renate Fischer, Saskia Bohl & Knut Weinmeister: „Das ist DaZiel: Deutsch als Zielsprache im bilingualen Sprachunterricht mit erwachsenen Gehörlosen.“ In: *Das Zeichen* 53, S. 456-468 und Anke Müller & Gunda Schröder: „Deutsch ist anders, DGS auch.“ Zur Konzeption der Kursmaterialien ‚DaZiel. Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit gehörlosen ArbeitnehmerInnen‘. In: *Das Zeichen* 64, S. 240-256.

forum *tagungsberichte*

von den TeilnehmerInnen der DaZiel-Erprobungsgruppe begeistert aufgenommen worden. Dass die scheinbar unnachvollziehbare Verwendung von Akkusativ und Dativ erklärbar und somit fassbar(er) gemacht werden kann, hat v.a. die erwachsenen TeilnehmerInnen sehr beeindruckt. Mir nachhaltig eingeprägt hat sich der ‚Ausruf‘ eines Teilnehmers, der sinngemäß gebärdete: „Das habe ich meinen Lehrer vor 30 Jahren immer gefragt, aber eine Antwort habe ich erst heute gekriegt!“

Einige Antworten finden Sie möglicherweise unter www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel. Schauen Sie mal rein.

Bettina Herrmann

Bettina.Herrmann@sign-lang.uni-hamburg.de

Kontakt:

Projekt DaZiel.

Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen.
(Leitung: Prof. Dr. Renate Fischer), Universität Hamburg, Institut für Deutsche Gebärdensprache, Binderstr. 34, 20146 Hamburg,
Tel./Fax: 040-584032,
DaZiel@sign-lang.uni-hamburg.de

**11. Jahrestagung
des Deutschen Fachverbandes
für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
(DFGS)**

Kognition

Lehrer

Bildungsarbeit

Netzwerk Lernen

Strategien
Konzepte
Ressourcen

Emotion

**3./4.12.2004
Königswinter**

Schüler

Motivation

Wahrnehmung

Kommunikation

Info und Anmeldung:

Sylvia Wolff
DFGS - Tagung
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
Fax: 030/ 2093-4529
www.taubenschlag.de/dfgs

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRI-
GEN-
PÄDAGOGIK e.V.

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

Wir machen Texte für Gehörlose verständlich

Gebärdwerk übersetzt schriftliche Texte aller Art in Deutsche Gebärdensprache. Erfahrene hörgeschädigte Polysyllagen setzen sie sprachlich und didaktisch optimal um. Auf diese Weise werden Kommunikationen erleichtert, abgebaut und Informationen aus Printmedien und Internet auch für Gehörlose zugänglich.

Je nach Bedarf und Einsatzmöglichkeit werden die Übersetzungen in Form von Gebärdenszeichnungen oder als Video-Clips zur Verfügung gestellt. Filme sind dabei sowohl auf Offline-Medien als CD-ROM bzw. DVD nutzbar oder online, ggf. auch vom Gebärdwerk Server.



Beratung und Umsetzung von Produkten und Dienstleistungen in Gebärdensprache

Gebärdwerk ist ein Team von gehörlosen Pädagogen, Technikern und Kaufleuten. Sie verfügen über fundierte Kenntnisse und Erfahrungen in der Medienarbeit und Möglichkeit für Gehörlose. Über ein Netzwerk stehen zudem Grafiker, Gebärdensprachdolmetscher, Sprachwissenschaftler, Psychologen und Juristen zur Verfügung.

Gebärdwerk arbeitet eng mit einschlägigen Verbänden und wissenschaftlichen Einrichtungen zusammen. Dornzeit ist das im Januar 2003 gegründete Unternehmen das einzige im deutschsprachigen Raum, das sich so intensiv mit den Einsatzmöglichkeiten der Gebärdensprache auseinandersetzt.



Barrierefrei mit Gehörlosen kommunizieren

Gebärdwerk GbR
Büdingsmarkt 14
20459 Hamburg

Tele: +49 40 3005 8383
+49 40 3005 8384
Bürofax: +49 40 3005 8385
Fax: +49 40 3005 8385
E-Mail: info@gebaerdwerk.de
Homepage: <http://www.gebaerdwerk.de>

Die Spezialisten für Gebärdensprache

Wer nicht hören kann, kann lesen?

Ein weit verbreiteter Irrtum. Er beruht darauf nicht, dass die Sprachentwicklung gehöriger Menschen häufig von Anfang an gestört ist. So ergeben sich in der Regel aus der mangelnden Lautsprachkompetenz auch Probleme mit der Schriftsprache. Zielungen, Internet, Informationsbrochüren etc. stellen viele Gehörlose daher vor unüberwindbare Kommunikationsbarrieren.

Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist eine anerkannte eigenständige Sprache gehöriger Menschen. Sie dient der Kommunikation untereinander. Im leutsprachlichen Bereich übernimmt sie mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetschern auch Kommunikationsbarrieren zu Hörenden, die DGS nicht beherrschen.

Kommunikationsbarrieren im schriftsprachlichen Bereich

In der schriftsprachlichen Kommunikation stehen bisher leider nur wenig Dolmetscher zur Verfügung. So bleiben gehörlosen Menschen viele Informationen aus Medien vorenthalten, die für alle anderen unverzichtbar sind.

Gleiche Information für alle!

Mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und Erlässen wie der Barrierefreien Informations- und Kommunikationstechnikverordnung (BITV) trägt seit einiger Zeit auch die Gesetzgebung dieser Beschäftigung gehörloser Menschen Rechnung. Sie verpflichtet zukünftig öffentliche Informationsanbieter wie Anbieter und Behörden zu barrierefreier Kommunikation.

Macht diese Entwicklung Schule, ergeben sich Chancen und Möglichkeiten auch für privatwirtschaftliche Unternehmen: Als imagebildende Maßnahme kann barrierefrei Unternehmenskommunikation in DGS auch zusätzliche Zielgruppen erschließen.

Wie werden Texte zu Gebärdten?

Gebärdtenwerk berät Unternehmen und öffentliche Institutionen bei der Einbindung von Informationen in Deutscher Gebärdensprache in die Gesamtkommunikation. Am Anfang steht dabei die Analyse bestehender Publikationen, gefolgt von Überlegungen zum optimalen Einsatz gebärdensprachlicher Informationen. Die benötigten rechte filmische Übersetzung in Deutsche Gebärdensprache erfolgt durch gebildete Darsteller mit besten Kenntnissen sowohl in DGS als auch in der Schriftsprache. Gebärdtenwerk begleitet und unterstützt bei der Integration gebärdensprachlicher Informationen in die Kommunikation, so dass sie ihre Zielgruppe auch mit Sicherheit erreichen.

Was können wir für Sie tun?

Aufgaben für Gebärdtenwerk gibt es überall dort, wo geschriebene Texte auch gehörlose Menschen erreichen sollen: Das Spektrum reicht von Kinderbüchern über Lehrmittel und Belletristik bis hin zu reinen Informationsangeboten.

So ließ z.B. die Polizei Nordrhein-Westfalen ihren Internetauftritt von Gebärdtenwerk barrierefrei gestalten. Unter www.polizei.nrw.de finden Gehörlose einen Großteil der Informationen auch in DGS.

Auch in den Schulen gibt es viele Einsatzmöglichkeiten für gebärdensprachliche Übersetzungen. Wo es an gebärdensprachlich geschulten Pädagogen und zweisprachigem Unterricht für Hörende und Gehörlose mangelt, würden Schüler und Lehrer von bediengerecht produzierten Lehrvideos in DGS profitieren.

Sprechen Sie uns an!





Einladung zur B H S A-Tagung

Freitag, den 22. Oktober 2004

Ab 18.00 Uhr Anreise, Öffnung des Tagungsbüros

Kennenlernen aller TeilnehmerInnen, Stadt- /Kneipenbummel

Samstag, den 23. Oktober 2004

8.30 Uhr Frühstück

9.00 Uhr **Begrüßung und Einführung**

9.15 Uhr **Grußwort von Andreas Kammerbauer (geschäftsf. Bundesvorstand)**

9.30 Uhr Vortrag von Michael Nicolaus: „**Integrationsvereinbarungen am Arbeitsplatz**“ mit anschließender Diskussion

11.00 Uhr **Workshop „Sozialrecht (SGB XII)“**, Leitung: Andreas Döhne

Workshop „Beruflich selbständig als Hörbehinderter“, Leitung:
Integrationsfachdienst Köln

Workshop „Massage“, Leitung: Physiotherapeutin A. Borhani

12.30 Uhr Mittagessen

14.00 Uhr **Podiumsdiskussion „Berufliche Selbstständigkeit“** Mit A. Borhani (Physiotherapeutin), R. Raule (Gebärdensprach-Dienstleister), A. Thorwarth (Zahntechniker), P. Schleifele (Reisbüroleiter), M. Wareka (Untertitel-Dienstleister), M. Rademacher (Integrationsdienstleister EnterAbility, angefragt); Moderator: Martin Stehle

16.00 Uhr Kaffeepause

16.30 Uhr Vortrag von Christine Linnartz: „**Karriereplanung**“ mit anschließender Diskussion

18.00 Uhr Abendessen

abends Filmvorführung **„Königskinder“** in der JH, anschl. Zusammenkommen im Bistro der JH, Kölner Nachtleben. Die Fachschaft der Gehörlosen- und Schwerhörigen-Pädagogik an der Uni Köln ist eingeladen.

Sonntag, den 24. Oktober 2004

8.30 Uhr Frühstück

9.30 Uhr **Mitgliederversammlung der B H S A**

Sitzungen der Referate Internet, Hörbehinderte im Berufsleben, Frauen und Gehörlose **Workshops zum Erfahrungsaustausch** für Schüler, Studenten und Absolventen der Fachbereiche Medizin, Natur-/Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und sonstige

12.00 Uhr **Schlusswort und Verabschiedung**

12.30 Uhr Mittagessen

14.00 Uhr Heimreise



Tagungsort JH Köln-Deutz

Die Jugendherberge Köln-Deutz liegt zentral, aber dennoch ruhig im Bereich der Kölner Innenstadt auf dem rechten Rheinufer. Sie ist mit der Bahn sehr gut zu erreichen und rollstuhlgerichtet eingerichtet.

Anschrift der JH:

Jugendherberge Köln – Deutz
Siegessstr. 5 50679 Köln

Tel: 02 21 / 81 47 11

Fax: 02 21 / 88 44 25

Email: jh-koeln-deutz@djh-rheinland.de

WWW: <http://www.jugendherberge.de/jh/koeln-deutz/>

Tagungsgebühren

Alle Tagungsbeiträge, außer für Tageskarten, enthalten Übernachtung, Frühstück, Mittag- und Abendessen an der JH Köln-Deutz. Der Beitrag für die Tageskarte enthält ein Mittagessen.

Die Preise für die BHS-A-Tagung 2004 variieren nach folgendem Schema:

Grundgebühr für den Besuch der Tagung:

BHSA-Mitglieder		Nicht-BHSA-Mitglieder	Erm. Mitgliedsbeitrag*)
Schüler	30,— €	60,— €	40,— €
Studenten	40,— €	80,— €	55,— €
Absolventen	50,— €	100,— €	80,— €

Zusätzliche Gebühr für Unterbringung und Essen:

	Unterbringung in der JH einschl. Vollpension	oder Tageskarte für Samstag einschl. Mittagessen
Alle Teilnehmer	65,— €	15,— €

Die Tageskarte wird nur für den Samstag berechnet.

Anmeldung

bitte einsenden an die BHS-A-Finanzverwaltung: Michael Nicolaus, Ziegelsteinstr. 47, 90411 Nürnberg,
Fax: 0911 - 510 57 86

Bilingualismus als Förderkonzept – Ergebnisse, Perspektiven und offene Fragen zum Hamburger Bilinguale Schulversuch –

Klaus-B. Günther

Im Frühjahr dieses Jahres erschien nach aufwendigen Vorbereitungen endlich der Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch:

- Klaus-B. Günther & Ilka Schäfke in Zusammenarbeit mit Renate Poppendieker/Angie Staab/Verena Thiel-Holtz & Angelika Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.

Dieser Schulversuch nicht nur der erste seiner Art in Deutschland war, sondern auch die Einsicht in die Notwendigkeit des unterrichtlichen Einsatzes von Gebärdensprache für lautsprachlich nicht oder unzureichend erreichbare gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder befördert hat, geben wir hier eine orientierende Zusammenfassung, die Lust machen soll auf den ausführlichen Abschlussbericht.¹

1. Warum 1992? – Warum 2004? – Zur Notwendigkeit bilingualer Erziehungsangebote für hochgradig hörgeschädigte Kinder

Es ist zehn Jahre her, dass es ernst wurde mit der Umsetzung des ersten bilingualen Schulprojektes für gehörlose Kinder im deutschsprachigen Raum. Die Ankündigung eines solchen Gebärdensprache in den Unterricht Gehörloser einbeziehenden Schulversuches führte zu heftigsten, die gesamte deutsche Hörgeschädigtenpädagogik erfassenden Auseinandersetzungen. In jenen ersten Jahren der Vorbereitung und initialen Umsetzung des Schulversuches habe ich – ohne langsam zuwachsende Wunden in ihrem Heilungsprozess stören zu wollen, aber um den

erfreulich zahlreichen jüngeren KollegInnen eine Ahnung von der Schärfe der damaligen Konfrontation zu geben – mehrfach den Tag verflucht, an dem mich mein wissenschaftlicher Lebenslauf weg von den geradezu beschaulich erscheinenden Disputen der Sprachheilpädagogik in jenem „Irrenhaufen Gehörlosenpädagogik“ landen ließ.

Frei von der alten emotionalisierten Debatte scheint es mir eingangs wichtig zu sein, nach dem Warum zu fragen: warum waren und sind bilinguale Erziehungsangebote für gehörlose Kinder notwendig. Ende der achtziger/Anfang der neunziger Jahre setzte sich an den deutschen Hörgeschädigtenschulen allmählich die aurale Methode durch, und es wurde die These vertreten, dass auf der Basis der entwickelten Hörerätetechnologie in Verbindung mit dem neuen methodischen Vorgehen es in Bälde keine gehörlosen Kinder mehr geben wird. Ein paar Jahre später verschwand diese Behauptung wieder, denn für die sich langsam bei Kindern etablierende CI-Versorgung brauchte man wieder die zuvor gezeugneten gehörlosen Kinder. Ich habe damals wie auch später immer wieder betont, dass bei aller Akzeptanz der hörtechnologischen Entwicklungen und ihres pädagogischen Förderpotentials der Anteil derjenigen Kinder zu hoch war, bei denen unter den Bedingungen aural oder oral-manualer Förderung eine unzureichende Entwicklung der Sprache und in der Folge auch anderer Bereiche zu verzeichnen war.

Bevor ich dies mit einigen Daten belegen werde, will ich noch eine zweite die Diskussion beeinflussende Entwicklungslinie erwähnen. Vor 25 Jahren hatten der Deutsche Gehörlosen-Bund und der BDT im zusammen mit anderen verfassten sog. „Münchner Gebärdensprache“

¹ Der Beitrag stellt die überarbeitete und leicht gekürzte Fassung eines Vortragsmanuskriptes dar, das zuerst 2003 in den Feuersteinberichten 2002/2003 des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen publiziert wurde.

papier“ (Braun u.a. 1982) den schulischen Einsatz von Gebärden als LBG (wieder) salonfähig gemacht. Der tatsächliche Einsatz von LBG wurde aber nur von relativ wenigen Schulen systematisch vorangetrieben, z.B. von Hamburg, Berlin und Zürich. Wie im Grunde weltweit führten die systematisch-reflektierten Erfahrungen mit LBG zu der Erkenntnis, dass zwar Verbesserungen vor allem im kommunikativen Austausch zu verzeichnen waren, aber kaum in der sprachlichen Kompetenz und im Sprechen. Konsequenterweise bedeutete dies durch den Einsatz von Gebärdensprache – hier DGS – noch einen Schritt weiter gehen zu müssen. Da bis mindestens Mitte der 90er Jahre die Mehrheit der Hörgeschädigtenpädagogen und ebenso der Mediziner in den Gebärdensprachen aber keine eigenständigen Sprachsysteme sahen, kam es zu der paradoxen, in Teilen bis heute nicht überwundenen Situation seitens der Kritiker mit dem Postulat: LBG ja – DGS nein. Tatsächlich stand dahinter die auch zu jenem Zeitpunkt schon längst widerlegte Nichtakzeptanz der Gebärdensprache als eigenständiges Sprachsystem, die zugleich unabdingbare Voraussetzung für jedes bilinguale Konzept war.

Nun sind aber zwischenzeitlich einige wenige, aber aussagekräftige empirische Untersuchungen zur lautsprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder veröffentlicht worden (vgl. ausführlich Günther 2003, 10ff). Von besonderer Bedeutung ist die Untersuchung von Szagun (2001) zur Sprachentwicklung von früh mit einem Cochlea Implantat versorgten Kindern, die zu dem in ihrem Ausmaß selbst für mich unerwarteten Ergebnis kam, dass bei einer Gruppe von früh versorgten, gut geförderten und frei von zusätzlichen Störungen sowie mehrsprachigen Familienverhältnissen seienden CI-Kindern drei Jahre nach der Anpassung des Sprachprozessors über die Hälfte von ihnen ein so unbefriedigendes lautsprachliches Entwicklungsniveau aufweisen, dass Szagun es für fraglich hält, ob sie jemals

eine angemessene Sprachkompetenz erwerben werden. Da Diller u.a. (2000) in einer repräsentativen Stichprobe bei hörgerichtet frühgeforderten hochgradig hörgeschädigten Kindern zu identischen Relationen kommen, ergibt sich aus unserer Sicht zwingend die Notwendigkeit zu alternativen kompensatorischen Lernangeboten, die – das sei am Rande vermerkt – nicht erst in der Schule einsetzen dürfen.

2. Wie? – Konzept, Prinzipien, Ziele des Hamburger Bilingualen Schulversuchs

Der Schulversuch „Bilingualer Unterricht“ an der Hamburger Gehörlosenschule wurde nach heftigen Diskussionen im Schuljahr 1993/94 als der erste seiner Art im deutschsprachigen Raum mit einer ersten und einer zweiten Grundschulklasse begonnen,² nachdem sich eine Gruppe von zehn Elternpaaren vor knapp zehn Jahren vehement für eine, die vorausgegangenen Vorschulerfahrungen fortsetzende, bilinguale Erziehung und Bildung ihrer gehörlosen Kinder eingesetzt hatte. Konzeptionelle Kernvorstellung des Hamburger Bilingualismusmodells und seines wissenschaftlichen Backgrounds sind der im Team von hörender und gehörloser LehrerIn gemeinsam durchgeführte, etwa ein Viertel der Schülerunterrichtsstunden (in der Grundschule) umfassende Bilinguale Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache so wie – unabhängig vom erreichten Entwicklungsniveau – der Einsatz auch der Verbalsprache in der unterrichtlichen Kommunikation von Anfang an.

Dem liegen stichpunktartig aufgeführt folgende Prinzipien und Ziele zugrunde:

² Ausführlich dargestellt werden Konzeption, Verlauf und Ergebnisse der Begleitforschung im Zwischenbericht (Günther & Koll. 1999) und im Abschlussbericht (Günther & Schäfke u.a. 2004). Letzgenannter Bericht liegt derzeit zur Begutachtung der Hamburger Schulbehörde vor und soll nach entsprechender Prüfung veröffentlicht werden.

1. Psycholinguistisch:
Eine Person – eine Sprache
2. Soziolinguistisch/-kulturell:
Kommunikations-/Lernerfahrungen in beiden Sprachen/Kulturen von Anfang an
3. Entwicklungslinguistisch:
Normalentwicklung der starken Sprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache
4. Psychosozial:
Identifikationsfunktion des/der gehörlosen LehrerIn
5. Pädagogisch:
Altersgemäße Kommunikation und Kognition in allen Lernbereichen entsprechend der individuellen Entwicklungsvoraussetzung

Daraus lassen sich folgende forschungsleitende Hypothesen ableiten:

- Das Bilinguale Modell ermöglicht bezüglich aller schulischen Lern- und Leistungsbereiche ein (annähernd) normales unterrichtliches Angebot.
- Dem entspricht eine altersgemäße Kommunikations- und Kognitionsentwicklung bei den gehörlosen SchülerInnen entsprechend deren individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen.
- Die Gebärdensprache entwickelt sich bei allen Kindern schneller – d.h. analog zur Lautsprache bei hörenden Kindern – und bildet damit die allgemeine Basis auch für eine kompetente Aneignung der Deutschen Laut- und Schriftsprache.
- Die Deutsche Sprache entwickelt sich zwar zunächst langsamer, wird jedoch von Anfang

an gleichgewichtig gefordert/gefördert und durch eine permanente Interaktion mit der altersgemäßen Gebärdensprache mitgezogen.

- In der Schriftsprache erreicht ein Großteil der gehörlosen SchülerInnen im Vergleich zu traditionell lautsprachlich erzogenen ein deutlich höheres Leistungsniveau, das sich mit der Zeit immer mehr dem Normalniveau angleicht.
- Für die Lautsprache werden adäquate funktionelle Beherrschung und Gebrauch erwartet.

Auf die umfangreichen Arbeiten der hypothesengeleiteten Begleitforschung kann natürlich in diesem Rahmen nicht im einzelnen eingegangen werden, wohl aber lassen sich auf der Basis unserer Untersuchungsdaten und -analysen, der systematischen Unterrichtsbeobachtungen und der Angaben der Lehrerinnen die Ergebnisse bezogen auf die Leistungsverteilung im laut-, schrift- und gebärdensprachlichen sowie mathematischen Bereich, verbunden mit einer Einschätzung der Schulabschlusserwartungen, überblicksartig darstellen (Abb. 1).³ Die so zusammengefassten Daten zum Leistungsniveau in den angesprochenen Bereichen sowie zu den prognostizierbaren Schulabschlusserwartungen bestätigen nach sechs Schulversuchsjahren legitimierend den bilingualen Ansatz durch die Realisierung einer altersgemäßen Lernentwicklung entsprechend den individuellen Die Leistungsentwicklung und -verteilung in der Deutschen Gebärdensprache (DGS) erscheint an sich schon sehr bemerkenswert, weil sie offen-

³ In dieser Übersicht sind nur die zehn SchülerInnen enthalten, die bis zum Übergang in die Sekundarstufe I mindestens vier bis fünf Jahre eine der beiden bilingualen Schulversuchsklassen besucht haben, da nur dann von bilingualen Sozialisationserfahrungen gesprochen werden kann und wir zudem nur bei diesen SchülerInnen über genügend Daten und Angaben verfügen.

Detaillierte Angaben zu den SchülerInnen finden sich im Zwischenbericht (Günther & Koll. 1999, 23-58) und im Abschlussbericht (Wiechel 2004) zum bilingualen Schulversuch.

sichtlich auch den schwachen SchülerInnen Kommunikations- und Entwicklungschancen eröffnet, die ihnen in der Deutschen Laut-, aber auch Schriftsprache verschlossen bleiben (vgl. zum DGS-Unterricht Staab 1999; 2004). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die Angaben zur Kompetenz in DGS auf die Relationen inner-

halb der beiden Schulversuchsklassen beziehen. Vergleicht man das Niveau mit gehörlosen SchülerInnen ohne konsequente unterrichtliche Gebärdenspracherfahrung – dem gegenwärtigen Normalfall an deutschen Gehörlosenschulen –, dann liegen auch die beiden als schwächer eingeschätzten Schulversuchskinder deutlich darüber.

Abb. 1: Gebärdens-, schrift- und lautsprachliches sowie mathematisches Leistungsniveau und Schulabschlussserwartungen Ende Klassenstufe sieben

Bereich \ Niveau	sehr gut bis gut	<gut bis durchschnittl.	<durch. bis schwach
Deutsche Gebärdensprache	5	3	2
Deutsche Schriftsprache	4	3	3
Dt. Lautsprache: System	4	3	3
Dt. LS-Pragmatik: Hören/Sprechen	-	4	6
Mathematik	3	5	2
Schulabschluss-erwartungen	Min. Realschulabschl. Max. Weiterf. Abschl. 3	Min. Hauptschulabschl. Max. Realschulabschl. 5	Kein Hauptschulabschl. Hauptschulabschl.??? 2

Bei der Darstellung des Leistungsniveaus im Deutschen haben wir die Schriftsprache, unter der die rezeptive (Lesen) und die produktive Seite (Schreiben) zusammengefasst sind, und die Lautsprache, untergliedert in systemische und pragmatische Beherrschung, aufgeführt. Während unter den von uns als zentral erachteten

systemischen Aspekten – d.h. Phonemik/ Graphemik, Morphologie, Syntax und Semantik – sich nicht nur für die Schrift- sondern auch für die Lautsprachbeherrschung eine den Zielsetzungen des bilingualen Ansatzes bestätigende annähernde Gleichverteilung der Niveaugruppen von sehr gut bis schwach feststellen lässt, ist für die

Entwicklung der gesprochenen Sprache unter pragmatischen Aspekten – d.h. die Sprech- und Kommunikations- aber auch audio-visuelle Perzeptionsfähigkeit in lautsprachlichen Interaktionen – ein weniger befriedigendes Ergebnis zu konstatieren, indem ein sehr gutes Leistungsniveau überhaupt nicht und von mehr als der Hälfte nur ein unterdurchschnittliches bis schwaches Niveau erreicht wird.⁴

Im mathematischen Lernbereich ist das Gros der SchülerInnen im mittleren Leistungslevel zu finden. Bemerkenswert erscheint auch hier, dass der mathematische Leistungslevel bei einem knappen Drittel der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen nahe dem Regelschulniveau liegt und nur ein Fünftel ein lediglich unterdurchschnittliches bis schwaches Niveau erreicht (vgl. zu den mathematischen Kompetenzen die Studie von Nolte & Engel 2004).

Was schließlich die Prognose des Schulabschluss-niveaus zu Beginn der Sekundarstufe I anbetrifft, so ist lediglich bei zwei als lernschwach diagnostizierten SchülerInnen ein Hauptschulabschluss fraglich bis unwahrscheinlich. Die Hälfte der SchülerInnen wird mindestens einen Hauptschul-, maximal einen Realschulabschluss schaffen. Ein knappes Drittel könnte sogar einen weiterführenden Abschluss (Hoch- bzw. Fachhochschulreife) erreichen. Damit liegen die Erwartungen weit über dem gegenwärtigen Abschlusstandard von gehörlosen SchülerInnen in der Bundesrepublik. Auf diesem Hintergrund lassen sich die Ergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuchs mit gehörlosen Kindern stichwortartig wie folgt zusammenfassen:

- In den sieben Jahren des bilingualen Schulversuches wurde ein weitgehend normales Unterrichtsangebot in allen schulischen Lern- und Leistungsbereichen realisiert.

- Dem entsprechen auf der Seite der gehörlosen SchülerInnen ein grundlegender Bildungserwerb und eine altersgemäße Kommunikationsentwicklung (vgl. Abb. 2).
- In Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen differenzieren sich drei Niveaugruppen heraus, wobei in den sprachlichen Bereichen – ausgenommen der Lautsprachpragmatik – die leistungsstärkste Niveaugruppe einen Anteil von vierzig bis fünfzig Prozent unter den SchülerInnen ausmacht.

Wenn man nach den Gründen für diese positiven Ergebnisse fragt, so wäre es mit Sicherheit zu kurz gegriffen, wollte man sie allein mit dem unterrichtlichen Einsatz der Gebärdensprache erklären. Wohl ist letztere eine *Conditio sine qua non*, entscheidend aber ist die Einbettung spezifischer bilingualer Vorstellungen in ein pädagogisches Gesamtkonzept.

Unter spezifischen Gesichtspunkten kommt von den w.o. genannten Prinzipien dem psycho-linguistischen – eine Person = eine Sprache – im bilingualen Teamunterricht eine besondere Stellung zu, denn die gehörlosen SchülerInnen

- erfahren die Zweisprachigkeit nicht nur als Lernerwartung sondern als Realität zwischen der hörenden und der gehörlosen Lehrerin,
- haben die Sicherheit, bei Schwierigkeiten und Problemsituationen in ihrer starken Sprache – der Deutschen Gebärdensprache – kommunizieren zu können und
- sind dadurch motivierter für die erheblichen Lern- und Arbeitsanforderungen beim Ge-

⁴ *Bezüglich der Lautsprachpragmatik erscheint auf dem Hintergrund heutiger medizinisch-technischer Versorgungsmöglichkeiten ein höheres Leistungsniveau nicht nur möglich und wünschenswert sondern auch innerhalb eines offenen weiterentwickelten bilingualen Ansatzes realisierbar (vgl. Günther & Koll. 1999, 177ff).*

brauch der schwachen Sprache – der deutschen Schrift- und Lautsprache.

Auf diese Weise garantiert die Schaffung adäquater Lern- und Kommunikationserfahrungen in der starken Sprache den Rahmen für den Erwerb der schwachen Sprache auf Seiten der gehörlosen SchülerInnen. Tatsächlich ist bei gehörlosen Kindern nicht die Erzeugung eines Grundinteresses

für die Aneignung der deutschen Laut- und Schriftsprache das Problem – 9 von 10 gehörlosen Kindern haben hörende Eltern und alle wachsen in einer absolut übermächtig laut- und schriftsprachlich dominierten Welt auf –, sondern angesichts der immensen Lernimplikationen eine nicht nur dauerhafte sondern auch bewusste Lerneinstellung, deren Sicherung darüber hinaus allgemein-pädagogischer Prinzipien bedarf.

Abb. 3: Ausgewählte Lese- und Literaturprojekte von Klassenstufe 1/2 bis 8/9

Klassenstufe	Lese- und Literaturprojekte
1/2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die kleine weiße Ente</i> (D. Mauthe-Schonig, Beltz: Weinheim – Leselernwerk)⁵ • Bücher aus der <i>Regenbogen-LeseKiste</i> (vpm: Hamburg u.a.) • <i>Der kleine Bär und seine Freundin</i> (E. Holmelund-Minarik & M. Sendak, Sauerländer: Aarau)
3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Findfuchs</i> (Irina Korschunow, Lesebär dtv junior: München) • <i>Die Vampirgeschichte</i> (Gemeinsames Schreib- und Leseprojekt beider Klassen, inszeniert durch H. Wudtke)
4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der junge Drache</i> (E. Heck, Arena: DGS-Lernvideo von R. Poppendieker, S. Schmidt & A. Staab, Signum: Hamburg – Leistungslesegruppe) • <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i> (Gebrüder Grimm, Ausgabe mit Gebärdenzeile, hörgeschädigte Kinder: Hamburg – Förderlesegruppe)
5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ben liebt Anna</i> (P. Härtling, Beltz & Gelberg: Weinheim) • <i>Die Abenteuer der Schwarzen Hand</i> (J. Press, Maier: Ravensburg)
6/7 ^{6, 7}	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Berts gesammelte Katastrophen</i> (A. Jacobssen/S. Olson, Oetinger: Hamburg)⁸
7/8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Damals war es Friedrich</i> (H.P. Richter, dtv: München)
8/9	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Zauberlehrling</i> (Bilaterale Erarbeitung der Ballade von J.W. Goethe)⁹

⁵ D. Mauthe-Schonig/B. Schonig & M. Speichert (1986/87; 1995/96^{5/6}): *Kinder lernen lesen. Anfangsunterricht mit Geschichten von der kleinen weißen Ente. Lehrerhandbuch. – Die kleine weiße Ente: Fibel & Arbeitsheft.* Beltz: Weinheim.

⁶ Im Schuljahr 1998/99 wurden die beiden Schulversuchsklassen noch getrennt geleitet, der Unterricht aber schon z.T. gemeinsam geplant und durchgeführt. Ab dem darauf folgenden Schuljahr wurden die beiden Klassen als eine kombinierte Klasse geführt (vgl. die Ausführungen von Wiechel 2004).

⁷ Da mit der Lektüre erst gegen Ende des Schuljahres 1998/99 begonnen wurde und zudem im Rahmen des Literaturprojektes auch das Konzept der Schreibkonferenzen eingeführt wurde, wurde es im Schuljahr 1999/2000 fortgeführt (vgl. Poppendieker 2004).

⁸ Vgl. Poppendieker (2004).

⁹ Vgl. Poppendieker (2004a).

3. Was? Untersuchungen zum Schriftspracherwerb gehörloser SchülerInnen unter bilingualen Förderbedingungen

3.1 Bedeutung der Schriftsprache heute und Aneignungsprobleme allgemein

Bevor wir auf Erwerb und Ausdifferenzierung der deutschen Schriftsprache bei den bilingual geförderten Kindern zu sprechen kommen, wollen wir zunächst auf die heutige soziale Bedeutung der Schriftsprache eingehen. Die pessimistischen Prognosen Anfang der neunziger Jahre, die im Zuge einer fortschreitenden Ausbreitung der elektronischen Medien ein Ende der Schriftkultur voraussagten, haben sich nicht bewahrheitet. Im Gegenteil, wir leben in einer wie nie zuvor *verschrifteten Welt* und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien scheinen die schriftsprachlichen Qualifikationsanforderungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Leben und Beruf z.T. drastisch erhöht zu haben.¹⁰ Diese Entwicklung hat allerdings für das untere Drittel der Gesellschaft dramatische Folgen. In den vergangenen zwanzig Jahren ist die Zahl der SchülerInnen aus sog. schriftfernen Elternhäusern deutlich angestiegen, wobei sich männliche Heranwachsende aus „Multiproblem-Familien“ als besonders kritische Gruppe erweisen, indem diese Jugendlichen zunehmend chancenloser und desintegrierter in der medialen Informationsgesellschaft werden.

Auch für einen beträchtlichen Teil der hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen gilt, dass die Schere zwischen erreichtem schriftsprachlichem Niveau zum Abschluss der allgemeinen Schulbildung und den anschließenden sozial-kulturellen Qualifikationserwartungen zunehmend auseinanderklafft. So konnten Günther & Schulte (1988) in einer für die alte Bundesrepu-

blik repräsentativen Studie zeigen, dass beinahe jeder zweite aus der Teilstichprobe der gehörlosen Jugendlichen nach Ende der Regelschulzeit in seiner schriftsprachlichen Kompetenz auf dem Niveau eines funktionalen Analphabetismus befand.

3.2 Zur Schreibentwicklung der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen

Konzentrieren wir uns nun auf den Erwerb der Schriftsprache, dem speziell in bilingualen Konzepten bei gehörlosen Kindern die primäre Lernfunktion bezüglich der Verbal-sprache zukommt,¹¹ im allgemeinen und das Schreiben¹² im besonderen, so haben wir uns ausgehend von Spitta (1985) für das freie Schreiben von Texten von Anfang an unabhängig von deren formalsprachlicher und struktureller Realisierung – *Schreiben egal wie* – und für ein in der Primarstufe eher implizites Korrekturmodell entschieden. Gegen Ende der Primarstufe wurde dann in Verbindung mit dem kontrastiven Grammatikunterricht – DGS vs. Deutsch – das freie Schreiben im Rahmen von Schreibkonferenzen (vgl. z.B. Spitta 1998) zunehmend in bewusste Korrektur- und Überarbeitungsprozesse überführt.¹³

¹⁰ *Es sei angemerkt, dass sich aus den technisch-medialen Entwicklungen für gehörlose und bspw. auch blinde SchülerInnen bedeutende Chancen ergeben, die sie jedoch nur nutzen können, wenn im Erziehungs- und Bildungsprozess von Anfang an die jeweilige behinderungstypische Spezifität des Schriftspracherwerbs berücksichtigt wird.*

¹¹ *Vgl. zu Bedeutung und Struktur des Schriftspracherwerbs bei gehörlosen Kindern im einzelnen Günther (2001). Auf die Schriftsprachentwicklung bei mit Gebärden geförderten gehörlosen Kindern von der Vorschule bis zum Schulabschluss geht auch Wudtke (2001a/b) ein.*

¹² *Untersuchungen zum Lesen mit den bilingualen SchülerInnen wurden in der dritten Klasse der Primarstufe (vgl. Günther 1999a) und Ende der 8./9. Klasse durchgeführt. Bei letzterer, noch in der Auswertung befindlicher, Untersuchung wurden PISA-Aufgaben eingesetzt.*

¹³ *Vgl. zum Freien Schreiben und zu Schreibkonferenzen allgemein etwa Spitta (1992; 1998), speziell im bilingualen Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen Harries (2004).*

Schon in der Primarstufe schreiben die bilingual geförderten SchülerInnen Texte auf einem qualitativ wie quantitativ bemerkenswerten Niveau, das bis zur Sekundarstufe I noch deutlich ansteigt: Selbst die mit Abstand schwächste Schreiberin der bilingualen Klassen

produziert beim Übergang zur Sekundarstufe I einen Text mit 119 Wörtern und erreicht strukturell die elementare Niveaustufe, während die drei stärksten SchülerInnen 500-900 (!) Wörter schreiben und in unserem Textbewertungsrastrer auf der höchsten Niveaustufe rangieren.

Abb. 4: Alter, Textniveau und Wörteranzahl von SchülerInnen der Hamburger Bilingualen Schulversuchsklassen zu drei Schreibansätzen

Schüler ^{14a}	Boxkampf-Text (Kl. 3/4)			Lambert-Text (Kl. 6/7)			Balance-Text (Kl. 8/9)		
	Alter	Textniv.	Wörter	Alter	Textniv.	Wörter	Alter	Textniv. ^{13b}	Wörter
Anna	9;6	3-4	125	13;0	4	731	15;3	hoch	636
Florian	8;8	3	83	12;2	4	458	14;5	hoch	518
Katharina	10;0	3-4	163	14;5	4	872	16;8	hoch	722
Lars	9;7	1	48	14;0	2	153	16;3	mittel	308
Leon	9;10	1	32	13;4	4	169	15;7	mittel	246
Thomas	8;8	1	43	12;2	2-3	270	14;5	mittel	303
Justus	13;4 ^{13c}	2-3 ^{13c}	83 ^{13c}	14;7	1-2	63	16;10	niedrig	221
Vanessa	10;6	0-1	22	14;0	1	109	16;3	niedrig	105

Im Vergleich zu den i.d.R. massiven Schreibproblemen traditionell lautsprachlich geförderter gehörloser SchülerInnen, zeugen diese Ergebnisse von einer intrinsisch motivierten bewussten Einstellung zum Schreiben in der schwachen deutschen Sprache,¹ die wir nach unseren begleitenden Untersuchungen und Analysen aus dem Gesamtkonzept heraus erklären.

Für die Analyse und Einstufung der Schülertexte haben wir das sich auf mündliches Erzählen beziehende Bielefelder Geschichtenschema von Boueke u.a. (1992) adaptiert und überarbeitet (vgl. Günther 1999, 125f; Günther & Schäfer u.a. 2004, 195ff). Um die Schreibentwicklung im Rahmen des bilingualen Unterrichts zu illustrieren, haben wir von Vanessa, der

schwächsten, und Anna, der stärksten Schülerin je zwei Texte ausgewählt.¹⁶

^{14a} Nur SchülerInnen mit Daten für die 3 Schreibansätze,

^{13b} Analoge Verbalbewertung, ^{13c} Erdnussgeschichte (Abfallproblem aus: H.J. Press (1983): *Der kleine Herr Jakob*. Ravensburg: Maier – Klassenstufe 5/6).

¹⁵ Ein augenfälliger Beleg ist die Beobachtung in zuvor erwähnter Schreibuntersuchung, dass sowohl die schwächste Schülerin (Vanessas Text 2) als auch eine der stärksten SchülerInnen mit fast 900 Wörtern fast zwei Stunden selbstmotiviert an ihren Schreibprodukten arbeiteten, wobei die letzten 45 Minuten bereits außerhalb der Schulzeit lagen und die Schülerinnen das Schreiben jederzeit hätten beenden können.

¹⁶ Text 1 wurde Ende der dritten Klasse zu einer Vater-und-Sohn-Geschichte (Wie die Jungen zwitschern aus: e.o. plauen: Vater und Sohn. 150 Streiche und Abenteuer. Frankfurt: Büchergilde), Text 2 Mitte der siebten Klasse zu einem 7½-min. Comiefilm (Lambert, der kleine Löwe aus: Willi, der singende Wal. Walt Disneys Miniklassiker) als Schreibimpuls geschrieben.

Text 1 (vollständig – Kl. 3/4)	Text 2 (vollständig – Kl. 7)
<p>Der Kinder stren zwie. Papa ist Sauer ein ist traurig Treffen Hallo sagt Doof. Papa ist eine. Mann Doof ist. Junge zwie.</p>	<p>Thema: „Lambert der kleine Löwe“ Kommt Vogel. Der Vogel Fliegen Landen Unfall Zwischen Baum. Geht Vogel denn auf rucht¹⁷ vielen Lambert¹⁸. Und auch Vogel auf rucht Schlafen Löwe. Dann Schafe läuken¹⁹ geht weine, gehen Löwe klein Springen auf läuken Schafe. Dann Vogel Fliegen weg. Schafe läuken Zunge auf Haar Löwe klein. Löwe Hören Ohr. Lambert und Löwe Kopf Unfall, Dann Löwe fall große Steine, Schafe läuken Lieben auf Löwe groß. Löwe große schaut Auf steine schwarz See wasser. Kommen Wolf; Löwe große Angst, mit Schafe läuken. Vielen Lambert Laufen weg in der Baum. auch Wolf ist Angst. Vielen Lambert und Löwe setzt auf vielen Lambert. Ende Deine Vanessa</p>

Abb. 5: Vanessas (oben) und Annas (unten) Texte zu den Schreibenanlässen Boxkampfgeschichte (1) und Lambert, der kleine Löwe (2)

Text 1 (vollständig – Kl. 3/4) ¹⁸	Text 2 (Auszug – Kl. 7)
<p>Zwei Junge kampf eine Junge name Max und eine Junge name Leo Max sauer Max geht zu deine Papa deine Name Thomas und Max sagt mit Thomas Max weine und sagt Leo auf schlagen auf meine Augen und meine Augen ist aaaaauuuu Thomas Achso er sagt ich und du zusammen Leo sucht deine Papa name was Wolfgang trifft dann Thomas und Wolfgang schimpfen Thomas auch schimpfen Thomas sagt Leo hat zuerst auf Max schlagen Wolfgang sagt nicht Max hat zuerst auf Leo schlagen Wolfgang und Thomas kampf noch immer Max und Leo langweilt Max und Leo möchen spiele Leo sagt ja Max sagt ja Leo und Max spiele und Thomas und Wolfgang kampf noch immer. Leo und Max spiele was Stein ich schreiben nur Quatsch.</p>	<p>In der Mitternacht schlafen die Schafe. Von Vollmond fliegt ein Storch. Er trägt eine Decke in der Schnabel. Als er am Schäfegruppe auf der Wiese angekommen, lässt er die Decke öffnet. Dort gibt es viel Schäfebaby. Sie ist sind niedlich. Alle stürmt zum ihren Mutter, nur eine Mutter hat keine Baby bekommen. Sie ist sehr traurig. Sie hat Träne in ihre Augen. Da kommt der Storch wieder. Er macht die Decke öffnet. Er weckt den Löwe, der schläft. [...] Das Schaf zittert und der Wolf kommt nah zu Schafs Kopf. Plötzlich statt Lamberts Angst zu Mut und brüllen so laut. Der Wolf hört und legt ihn beide Ohr an. Lambert läuft zu ende Felsen. Das Schaf läuft weg und der Wolf hat Angst und hält ihn Hände über den Kopf. Lambert stupst ihn und der Wolf fällt in der Tiefe. Die Pflegenmutter geht. Ihr Glocke läute. Sie ist stolz auf ihr Pflegensohn. [...]</p>

¹⁷ rucht = Tuch; Lambert = Lämmer/Lamm; läuken = läuten (Schafe läuken = Schaf mit der Glocke).

¹⁸ Hypothesengeleitete Interpretationsversion: Zwei Jungen kämpfen. Ein Junge heißt Max und ein Junge heißt Leo. Max ist sauer. Max geht zu seinem Papa. Sein Name ist Thomas und Max spricht mit Thomas. Max weint und sagt: „Leo hat draufgeschlagen auf meine Augen und meine Augen tun ganz doll weh.“ Thomas sagt: „Ach so“. Er sagt: „Ich und du, wir gehen zusammen“. Leo sucht seinen Papa. Sein Name ist Wolfgang. Wolfgang trifft dann Thomas und schimpft. Thomas schimpft auch. Thomas sagt: „Leo hat zuerst Max geschlagen“. Wolfgang sagt: „Nein, Max hat Leo zuerst geschlagen“. Wolfgang und Thomas kämpfen noch immer. Max und Leo langweilen sich. Max und Leo möchten spielen. Leo sagt: „Ja“. Max sagt: „Ja“. Leo und Max spielen und Thomas und Wolfgang kämpfen noch immer. Leo und Max spielen mit Steinen. Ich schreibe nur Quatsch.

Vanessa hat im sprachlichen Bereich massive Lern- und Entwicklungsprobleme, die auch die Gebärdensprache betreffen. Bei den grundsätzlichen sprachstrukturellen Problemen erstaunt es nicht, dass in Text 1 keine gebärdensprachlichen Einflüsse zu beobachten sind. In Text 2 hingegen zieht sie bei nach wie vor großen grammatischen Problemen in beiden Systemen sowohl DGS- als auch schriftsprachliche Strukturen heran. Während sie Ende der dritten Klasse nur ein äußerst rudimentäres Schreibprodukt mit wenigen marginal isolierten Bezügen zu den Bildern der Geschichte und stereotyp gebrauchtem Ist-Satzmuster ohne textuelle und/oder syntaktische Struktur erstellt, gelingt ihr dreieinhalb Jahre später immerhin ein im wesentlichen identifizier- und verstehbarer Text mit die Ereignisse der Story isolierend aneinanderreihender Struktur, der nicht nur fünfmal länger ist, sondern vor allem lexikalisch-semantic die nach wie vor massiven syntaktischen Strukturierungsprobleme kompensiert.

Anna schafft hingegen schon in der dritten Klasse trotz einiger markanter DGS-Einflüsse, Wortauslassungen und fehlerhafter Wort-/Formenverwendungen einen textuell kohärenten, semantisch und syntaktisch strukturierten Text auf der Basis einer semantisch-lexikalischen Kompetenz (vgl. bspw. die starke Variation von 15 (!) verschiedenen Prädikatsausdrücken).

Dass gebärdensprachliche Interferenzen nicht den Verbalspracherwerb behindern, sondern im Gegenteil Garant für das bemerkenswerte Schreibniveau schon in der Grundschule sind, zeigt sich deutlich in dem in der siebten Klasse von Anna verfassten zweiten Text, in dem sich keine DGS-Einflüsse mehr finden. Die Textausschnitte zeigen m.E. so selbstaus-sagend, in welcher Weise Anna ihre semantisch-lexikalische Kompetenz produktiv einsetzt, dass hier auf weitere Kommentierungen verzichtet werden soll. Demgegenüber erscheinen die ver-

bliebenen morphosyntaktischen Probleme vor allem bei den Pronomina und den Flexionen von untergeordneter Bedeutung.

Auffällig ist in beiden dargestellten Extremfällen die besondere Funktion von Semantik und Lexikon für die Entfaltung der deutschen Schriftsprache, die wir auch bei einer Leseuntersuchung Ende der Grundschule haben feststellen können (Günther 1999a), in der wir eine Bestätigung des bilingualen Modells und seiner pädagogisch-konzeptuellen Einbettung sehen.

Da in den Diskussionen um das bilinguale Konzept immer wieder auf die vorgeblich negative Wirkung der DGS auf die Entfaltung verbalsprachlicher Strukturen insistiert wurde, soll dieser Punkt noch einmal angesprochen werden. Günther und George (1999) haben einen Anfang Klasse vier zu bereits genannter Bildgeschichte geschriebenen, inhaltlich sehr elaborierten, aber sprachformal von zahlreichen markanten Abweichungen von den morphologisch-syntaktischen Normen des Deutschen geprägten Text von Katharina, die aus einer gehörlosen Familie – Eltern wie Geschwister sind gehörlos – stammt und somit im eigentlichen Sinne über DGS als Muttersprache verfügt, linguistisch systematisch bezüglich der DGS-Einflüsse analysiert. Tatsächlich kann man sämtliche Abweichungen von den Regeln des Deutschen als DGS-Interferenzen identifizieren, die jedoch ein entscheidender Garant dafür sind, dass das Mädchen trotz noch unzureichender schriftsprachlicher Kompetenz auf einem hohen textuellen Niveau schreibt.¹⁹ Nur ein Jahr später schreibt Katha-

¹⁹ Katharina wie Anna zeigen überwiegend einen Typ von strukturell schwachen DGS-Einflüssen, die Schäfke (i.V.) als peripher bezeichnet, weil sie nur partielle Syntagmen – wie z.B. schlagen auf oder Junge Name Max – betreffen, während einige andere hier nicht berücksichtigte SchülerInnen in einer bestimmten Entwicklungsphase, den die beiden Mädchen zum Zeitpunkt der ersten Schreiberhebung möglicherweise schon überwunden haben, wesentlich stärker auch auf DGS-Satzstrukturen zurückgreifen (müssen), was Schäfke als zentrale Interferenz ansieht.

rina frei einen Text mit neben semantischen z.T. auch bemerkenswerten morphosyntaktischen Konstruktionen – wie bspw. *Du möchtest ...* –, in dem sich keinerlei DGS-Interferenzen mehr finden lassen (vgl. Günther & George 1999, 121ff).

Kehren wir nach den Anmerkungen zur Interferenzfrage zu den Texten zurück, die von Anna und Vanessa Ende der achten Klasse mit einem etwa siebenminütigen, sehr abstrakten Film – *Balance*²⁰ – als Schreibanlass verfasst wurden.

Balance
*Die Menschen Jacke mit Nummer.
Ihre stehen still auf Bode. Die Menschen
gucken unter von Bode. Die Menschen mit
Angel, Plötzlich holt er kisten aus. Er
schockt, dass kisten kommt, er guckt kisten.
Andere die Menschen gucken andere 1
Mann nochmal guckt auf dem Kisten. Dann
ihre mit Stock zurück gemachen. Er hört auf
kisten sonders weiter kisten geht. Er geht
schritt für schritt mal leisen. Dann
Andere die Menschen tanz gemachen. Er
sitzt mit Kisten, dann sie fährt weiter mit
kisten. Dann der Mann fall unter von Bode.
Und ihre die Menschen angst, dann auch er
hilft auf andere mann ziehen aus.
Ende*

Abb. 6: Balance-Texte Vanessa (oben – vollständig) und Anna (unten – auszugsweise)

*[...] Nun guckt ein Mann nach unten, wo es keinem Brett
ist, sondern ist es tief. Man kann nichts sehen,
weil es neblig ist. Ein Mann holt einen Angelstab aus
seiner Jacke und zieht den Angelstab aus, bis den
Angelstab groß ist. Den resten Männer schauen
ihn und machen genauso, was er gemacht hatte.
Alle angeln. Die Angelschnüren legen nicht in dem
Wasser, sondern in den Nebel. Ein Schnur bewegt
sich und ein Mann zieht den Angelstab,
aber es ist schwer und der Brett schwingt.
4 Männer gehen ruckwärts. Nun ist der Brett still.
Der Mann kann den Angelstab ziehen. Er hat die
Kiste geangelt. [...]*

²⁰ „Balance“ von Ch. & W. Lauenstein, Deutschland 1989, Hochschule für Bildende Künste, Hamburg, ca. 7 Min.

Auch in der neunten Klasse versteht der Leser, ohne den Film gesehen zu haben, bei Vanessa nicht ansatzweise, worum es geht bzw. gehen könnte, doch immerhin findet man Ansätze von regelhaften Satzmustern und eine – wenn auch relativ zusammenhanglose – semantisch-lexikalisch identifizierbare Struktur. Vergleicht man diesen ohne Hilfen und Vorbereitungen geschriebenen Text mit der etwa fünf Jahre vorher verfassten „Boxkampfgeschichte“ dann sind dennoch erhebliche Fortschritte zu registrieren, die es als sicher erscheinen lassen, dass Vanessa mit Hilfen in elementaren schriftsprachlichen Anforderungssituationen adäquat reagieren kann.

Anna zeigt demgegenüber eine für gehörlose Jugendliche bemerkenswerte lexikalisch-semantische und syntaktische Kompetenz im Deutschen, die lediglich von einzelnen Problemen im formalen morphosyntaktischen Bereich eingeschränkt wird, die sehr an Deutsch als Fremdsprache erinnern. Anzumerken wäre bei Anna lediglich, dass sie – anders als einige MitschülerInnen auf hohem sprachlichen Niveau – die abstrakte Handlung differenziert, aber im wesentlichen deskriptiv beschreibt, was allerdings nicht ihre Sprachkompetenz im eigentlichen Sinne tangiert.

Insgesamt zeigt sich bei den zweisprachig geförderten gehörlosen SchülerInnen in Abhängigkeit von den individuellen allgemeinsprachlichen Voraussetzungen eine Entwicklung der Schriftsprachkompetenz im Deutschen, die als wichtiger Beleg für den bilingualen Ansatz angesehen werden kann.

3.2.1 Vergleichsuntersuchungen mit anders geförderten hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen

Gegen Ende der Primar- und Beobachtungsstufe haben wir die Fähigkeiten im Textschreiben der bilingualen SchülerInnen

auch mit anders geförderten Klassen hochgradig hörgeschädigter SchülerInnen verglichen. Bei diesen Vergleichsuntersuchungen ging es nicht um einen wertenden Methodenvergleich sondern um eine relationale Einordnung der textuellen Fähigkeiten der bilingualen in der Gruppe der hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen insgesamt.

Ende 3./Anfang 4. Klasse haben wir für den Schreibanlass „Boxkampfgeschichte“ die Texte der SchülerInnen aus den beiden bilingualen Schulversuchsklassen mit einer als leistungsstark geltenden Klasse einer Schwerhörigenschule verglichen (vgl. ausführlich Günther 1999, 126ff). Von den SchülerInnen dieser Klassen waren vier mittel- bis hochgradig schwerhörig (Axel, Lena, Dennis, Julian), eine nach massiv progredient verlaufender Schwerhörigkeit mit einem CI versorgt (Britta) und zwei (Corinna, Kevin²¹) als gehörlos einzustufen.

In Abb. 7 sind für die einzelnen SchülerInnen die Anzahl der gebrauchten Wörter und das Textniveau²² aufgeführt. Gesondert eingegangen wird im Text auf die sprachformale Kompetenz – Syntax, Morphosyntax sowie Orthographie –, weil sie sich in ihrer Differenzierung schlecht in die Tabellenform einpassen lässt.

²¹ Kevin wurde später mit einem CI versorgt.

²² Zum Analyse- und Bewertungsinstrument der Textniveaubestimmung s.w.o.

Abb.7: Übersicht über Wortanzahl und Textniveaustufe in der Boxkampfgeschichte

Untersuchungsklassen	SchülerInnen	Wortanzahl	Textniveau	
Bilinguale Schulver- suchsklasse(n)	Ø	54	1,3	
	Anna	125	3-4	
	Katharina	162	3-4	
	Florian	83	3	
	Lars	48	1	
	Thomas	43	1	
	Michael	32	1	
	Leon	32	1	
	Erik	47	0-1	
	Farid	18	0-1	
	Vanessa	22	0-1	
	Simon	27	0	
	Orhan	{7} ²⁵	0	
	Schwer- hörigenvergleichsklasse	Ø	47	1,4
		Lena	46	3
Dennis		50	2	
Julian		47	1	
Britta		56	1	
Alex		39	1	
Corinna		51	1	
Kevin		43	1	

Betrachtet man zunächst beide Gruppen in ihren Durchschnittswerten, so fällt bei der Schwerhörigenklasse eine relative Homogenität auf. Die Anzahl der gebrauchten Wörter streut um lediglich 8 bis 9 um den Mittelwert von 47 und beim Textniveau agieren fünf der sieben SchülerInnen auf der isolierenden Niveaustufe 1, bei der der Text sich auf die Nennung einzelner unverbundener Ereignisse beschränkt. Lediglich zwei SchülerInnen erreichen einmal die lineare – temporale und kausale Verknüpfungen vornehmende – Stufe 2 und einmal das episodisch-strukturierende Niveau 3. Ausgenommen die beiden als gehörlos eingeschätzten SchülerInnen schreiben die SchülerInnen unter sprachformalem Aspekt relativ sicher. Als Fehler tauchen vor allem noch morphosyntaktische Endungsfehler – z.B. Verwechslung von Dativ und Akkusativ bei Artikeln und Pronomina (.n statt „.m“) oder

fehlende Flexionsendungen (etwa sag statt „sagt“) – und vereinzelt Phonem-Graphem-Zuordnungsfehler in schwierigen Fällen, wie z.B. jez, jetz, jetzts statt „jetzt“, auf. Dadurch entsteht eine Diskrepanz zwischen Sprachform- und Wortsemantikbeherrschung auf der einen sowie der textualen Fähigkeit auf der anderen Seite, die sich sehr schön an dem praktisch fehlerfreien Text von Britta demonstrieren lässt (vgl. ausführlich Günther & George 1999, 108ff und Günther 1999, 136f):

²⁵ *Formales Abschreiben von an der Tafel vorgegebenen Wörtern als Wörtersammlung – Streiten Weinen papa Streiten Hauen Kinder Spielen – rudimentärem Sinnbezug seitens des Schreibers. Auffällig ist auch die von der Tafelvorgabe abweichende Schreibung des Anfangsbuchstabens bei allen Verben als Großbuchstaben und umgekehrt als Kleinbuchstabe bei „Papa“ sowie die semantisch zutreffende zweifache Aufführung von „streiten“.*

Abb. 8: Brittas Text

- (1) Zwei Söhne streiten sich. Der eine
 (2) Sohn geht zu seinem Vater, der Sohn wein-
 (3) t. Vater und Sohn (gehn) gehen zum
 (4) anderen Vater mit Sohn. Sie schimpfen,
 (5) die Söhne gucken mitaneinander. Vater und
 (6) Vater streiten immer noch. Sohn guckt
 (7) zu und der andere auch. Der eine Vater
 (8) gibt dem anderen Vater einen Kinnhaken.
 (9) Dabei spielen die Söhne Marmeln.
 (10) Ende

Bezüglich der Sprachformenbeherrschung unterscheiden sich die beiden gehörlosen SchülerInnen radikal von ihren schwerhörigen Klassenkameraden. Sie versuchen zwar auch die Wörter phonematisch zu bestimmen (z.B. **schreiden** statt „streiten“), haben aber aufgrund ihres Hörverlustes massive Probleme, so dass es häufig zu Konsonantenauslassungen (bspw. **frat** statt „fragt“) und Vokalverschiebungen (etwa **sprechen** statt „sprechen“ oder **schumpfen** statt „schimpfen“) kommt, die teilweise so extrem sind, dass die Schreibungen nur noch durch zusätzliche Kontext- und Hintergrundinformationen entschlüsselbar sind (z.B. **schlemt** statt „schlimm“ oder **rudel** statt „Kugel“). Ebenfalls sehr häufig sind morphosyntaktische Fehlschreibungen (z.B. **Kinder hat streiten** = „Kinder haben sich gestritten“) und syntaktische Organisationsfehler (**Vater du hat gehauen nein war du**. = „Der eine Vater sagt: „Dein Kind hat gehauen“. „Nein es war dein Kind“, sagt der andere Vater.)

Demgegenüber stellt sich die bilinguale Klasse sowohl bezüglich des verwendeten Lexikons wie des Textniveaus sehr heterogen in vier Subgruppen differenziert dar, die von einer noch völlig fehlenden bis hin zu einer

ansatzweise narrativen Textproduktionsfähigkeit reichen: Drei SchülerInnen schreiben in ihren Texten nicht nur zwei- bis dreimal so viele Wörter wie der Durchschnitt sondern erreichen auch in Bezug auf das Textniveau die episodische bzw. Anfänge einer narrativen Schreibweise (s. bspw. den Text von Anna w.o.). Andererseits sind zwei SchülerInnen noch nicht zur Produktion als textual zu identifizierender Elemente fähig (s. die Wörtersammlung von Orhan in

Anm. 22), und drei weitere schaffen nur Textrudimente, bei denen man zwar die Zuordnung zu einzelnen Bildern noch teilweise rekonstruieren kann, aber satzartige Strukturen kaum realisiert werden und die deshalb inhaltlich nicht weiter deutbar sind (vgl. Text von Vanessa w.o.). Ein Drittel der bilingualen SchülerInnen schließlich verfasst Texte auf der für diese Klassenstufe normalen Niveaustufe 1.

Bezieht man nur die bilingual geförderten SchülerInnen ein, die mindestens Textniveaustufe 1 erreichen, so ist die Heterogenität auf der sprachformalen Ebene weit weniger ausgeprägt. An der Artikulation und/oder dem Mundbild orientierte, phonematisch bedingte orthographische Fehler (wie **kapfen** statt **kämpfen**¹) sind ausgesprochen rar, während in Übereinstimmung mit der Fachliteratur graphematisch bedingte Schreibfehler – Buchstabenauslassungen, -verwechselungen, -formfehler (z.B. auch „a“/

¹ Die relativ häufige Auslassung des „m“ bei Gehörlosen erklärt sich aus der (Über-)Betonung des [p] in Artikulation und Mundbild in der lautsprachlichen Kommunikation, ggf. noch verstärkt durch den Einsatz des PMS. Scheinbar paradox finden wir umgekehrt beim Schreiben von mpf-Wörtern durch hörende und schwerhörige SchülerInnen relativ häufig eine an der normal schwachen Lautung des [p] orientierte Auslassung des „p“.

„ä“) und -positionsvertauschungen – ebenso wie morphosyntaktische Fehler (bspw. **Dann eins Junge weinen und ein Junge lachen**) dominant sind.

Als Resümee der Vergleichsstudie haben wir im Zwischenbericht (Günther 1999, 144/45) geschlossen, dass sich unter Einbeziehung des Faktors Leistungsheterogenität bei den bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen ein Trend zu einer höheren Textproduktionskompetenz gegenüber den schwerhörigen zeigt, indem allein zwei Schülerinnen aus den Schulversuchsklassen Ansätze zu einem narrativen Niveau (Stufe 3-4) schaffen und ein weiterer Mitschüler die episodische Stufe 3 erreicht, was in der Schwerhörigenvergleichsklasse lediglich einer Schülerin gelingt. Andererseits sind die aural geförderten schwerhörigen SchülerInnen den bilingual gehörlosen in der Sprachformkompetenz deutlich überlegen. Obschon in der aufgeheizten Methodenkontroverse Ende der 90er Jahre vielleicht unvermeidbar, taugen diese Ergebnisse wenig für den Methodenstreit. Wohl bestätigen sie für uns die Richtigkeit eines in den bilingualen Ansatz eingebetteten Vorgehens nach dem Konzept des Sprach- erfahrungsansatzes, der eine frühe aktive und motivierte Auseinandersetzung mit der Schriftsprache – besonders dem Schreiben – anstrebt und dabei vorübergehende entwicklungsfördernde Fehlschreibungen, die natürlich didaktisch aufgenommen und bearbeitet werden, bewusst in Kauf nimmt. Umgekehrt lässt sich aus den Texten der schwerhörigen SchülerInnen schließen, dass bei diesen zum Zeitpunkt der Untersuchung das Primat auf der lausprachlichen Kommunikation lag und die Förderung der Schriftsprache sekundär vor allem auf richtige Schreibung ausgerichtet war. Niemand mit Fragen der Schriftsprachentwicklung Befasster, wird etwa bei Betrachtung des textsemantisch recht mäßigen Schreibproduktes von Britta Zweifel an deren

positiver Schreibentwicklungsperspektive auch im textualen Bereich hegen. In einer zwei Jahre durchgeführten Schreibuntersuchung mit den Schülerinnen derselben Klasse (Harries 1997) findet sich diese Einschätzung voll bestätigt.

Auch zu dem Schreibenlass Lambert, der kleine Löwe wurde eine Vergleichsuntersuchung durchgeführt mit drei Gehörlosen- und zwei Schwerhörigenklassen, die nachfolgend kurz beschrieben werden (vgl. ausführlich Günther & Schäfke u.a. 2004, 249ff).²⁵

²⁵ Anmerkungen zu Abb. 9:

^a Justus – Alter 14;7, Wortanzahl 63, Textniveau 1-2 – wurde in der Übersicht nicht berücksichtigt, da er, von der Hamburger Schwerhörigenschule kommend, zum Zeitpunkt der Untersuchung erst etwa ein Jahr in der bilingualen Klasse war und sich zudem in einer schwierigen Phase der sprachlichen Neufindung befand.

^b Niveaustufenangaben wie „2/3/4“ weisen darauf hin, dass in einzelnen Textteilen verschiedene Niveaustufen realisiert werden. Für die Durchschnittsberechnung ist die mittlere Stufenangabe maßgebend.

^c Die in eckige Klammern gesetzten Zahlen bezeichnen die Differenz zwischen maximaler und minimaler Wörteranzahl in der jeweiligen Gruppe.

^d Die mit {geschweiften Klammern} gekennzeichneten Niveaustufen der GhVgkl 2 weisen darauf hin, dass die verbalsprachlichen Einschränkungen in diesen Texten so extrem sind, dass die Texte rudimentär bleiben und große Auslassungen zeigen. Gleichzeitig lassen sie jedoch hinter dem DGS-bestimmten Telegrammstil bestimmte kognitive Strukturen vermuten, die für eine bestimmte Art der Durchdringung der Materie sprechen, so dass ihnen dennoch, wenn auch unter starken Vorbehalten, eine vorläufige Niveaustufe zugeordnet wurde. Diese Zuordnung bedarf einer genaueren Analyse, die bisher noch nicht geleistet werden konnte.

1. Gehörlose Vergleichsklasse (GhVgkl 1): Unter den 6 SchülerInnen *Mario, Meral, Sylvia, Marie, Felix* und *Holger* sind 3 Kinder gehörloser Eltern, z.T. mit mehreren gehörlosen Geschwistern, weshalb der Unterricht stark durch gebärdensprachliche Anteile geprägt ist und damit den Kommunikationserfahrungen der Hamburger Klasse am nächsten kommt. Zusammen mit dieser ist diese Klasse die jüngste in der Untersuchung, die SchülerInnen sind 12;1-14;4 Jahre alt. Fast alle SchülerInnen sollten nach Schuljahresende auf eine Realschule wechseln. Die Untersuchung wurde zum Ende der 6. Klasse im 7. Schulbesuchsjahr durchgeführt. Alle SchülerInnen der Klasse sind nach den audiometrischen Unterlagen als gehörlos einzustufen.
2. Gehörlose Vergleichsklasse (GhVgkl 2): Diese 7. Klasse ist mit nur 5 SchülerInnen – *Britta, Dennis, Martin, Sabine* und *Benny*, zwischen 14;9 und 15;9 Jahre alt – die kleinste und im Durchschnitt älteste der Untersuchung. Ein weiterer Schüler, *François*, fehlte am Tag der Texterhebung. Der Unterricht verläuft oral-lautsprachlich. Die SchülerInnen sind bis auf *Benny*, der als hochgradig schwerhörig gilt, gehörlos. Ihre Leistung gilt als durchschnittlich.
3. Gehörlose Vergleichsklasse (GhVgkl 3): Die 6 SchülerInnen *Karsten, Thillainayakanathi, Silke, Tatjana, Andrea* und *Iwan* besuchen eine 6. Klasse, absolvieren aber wie die GhVgkl 1 schon ihr 7. Schulbesuchsjahr. Die Altersspannweite ist, ähnlich wie in der Hamburger Klasse, mit SchülerInnen von 12;10 bis 16 J. sehr groß. Ein/e SchülerIn hat gehörlose Eltern und Geschwister. Der Unterricht erfolgt oral mit Unterstützung von Gebärden. Die Klasse gilt insgesamt als leistungsmäßig schwach.
4. Schwerhörige Vergleichsklasse (ShVgkl 1): Die 7 SchülerInnen dieser Klasse *Matthias, Jasmina, Philipp, Manuel, Michaela, Aysche* und *Arif*, 14;1-15;3 Jahre alt, gelten als hochgradig schwerhörig. Ihr Hörverlust erlaubt jedoch eine rein lautsprachliche Unterrichtung ohne Gebärdeneinsatz. Die Lehrkraft orientiert sich an dem Gesprächsansatz von van Uden und bearbeitet zusätzlich viele Texte mit der Klasse. Sie schätzt die Klasse als „relativ leistungsstark“ ein. 6 SchülerInnen gelten entweder als gute Haupt- oder Realschüler, ein weiterer als leistungsschwach.
5. Schwerhörige Vergleichsklasse (ShVgkl 2): Diese Klasse ist mit den 11 SchülerInnen *Dagmar, Carmen, Marcel, Christian, Jens, Monica, Frauke, Antje, Andreas, Steffi* und *Karen* – zwischen 13;1 und 14;11 J. alt – die größte innerhalb dieser Untersuchung. Auch diese SchülerInnen sind schwerhörig, ihr Hörverlust ist aber breiter gestreut als in ShVgkl 1, die Angaben liegen zwischen mittel- bis hochgradig schwerhörig. Zwei SchülerInnen gelten als „sprach auffällig“ bzw. als rechtsschreibschwach. Die Klasse wird rein lautsprachlich unterrichtet.

Abb. 9: Übersicht über Wortanzahl und Textniveaustufe in der Lambertgeschichte

Hörstatus	Ort	Alter	Wortanzahl	Niveau
Gehörlos	HH-Bilingual/(Ø)>^a	13;3	381 [752]	3,1
	Anna	13;0	731	4
	Florian	12;2	457	4
	Katharina	14;5	871	4
	Michael	12;7	178	2-3
	Leon	13;4	269	4
	Lars	14;0	155	2
	Thomas	12;2	270	2/3/4 ^b
	Vanessa	14;0	119	1
	GhVgkl 1/(Ø)->	13;2	170 [103]^c	2,6
	Mario	12;1	128	2
	Meral	13;4	155	(1) ^c
	Sylvia	12;3	231	3-(4)
	Marie	13;7	138	2
	Felix	12;6	169	3-4
	Holger	14;4	199	3-4
		GhVgkl 2/(Ø)->	13;11	52 [25]^c
Karsten		13;11	44	1
Thillainayaganathi		14;0	50	(3) ^d
Silke		13;6	68	(1)-2
Tatjana		13;0	54	(1)-2
Andrea		12;10	43	{3-4} ^d
Iwan		16;0	55	1
GhVgkl 3/(Ø)->		15;0	139 [86]^c	2,9
Britta		14;11	123	2
Dennis		14;10	186	2/3/4
Martin		15;9	100	3-4
Sabine		14;9	110	2-(3)
Benny		14;10	176	3-4
Schwerhörig		ShVgkl 1/(Ø)->	14;9	379 [162]^c
	Matthias	14;11	335	3-4
	Jasmina	14;01	489	4
	Philipp	14;10	384	(3)-4
	Manuel	14;08	339	3-4
	Michaela	14;05	408	4
	Aysche	15;04	369	4
	Arif	15;03	327	2-3
	ShVgkl 2/(Ø)->	14;0	170 [285]^c	3,0
	Dagmar	14;03	193	4
	Carmen	13;06	133	2
	Marcel	13;09	90	3-(4)
	Christian	14;11	106	2-(3)
	Jens	13;07	82	3-4
	Monica	14;02	231	4
	Frauke	13;07	87	(1)-2
	Antje	13;03	358	4
	Andreas	14;08	73	1
	Steffi	14;11	304	4
	Karen	13;01	212	2-(3)

Auch bei den Lambert-Texten fällt die enorme Wortproduktivität der bilingual geförderten SchülerInnen auf, deren durchschnittlich gebrauchte Wörtermenge lediglich von der sehr homogen leistungsstarken ersten Schwerhörigenvergleichsklasse erreicht wird und von denen sie bezüglich des durchschnittlichen Textniveaus sogar um eine halbe Stufe übertroffen wird,¹ während die anderen Vergleichsklassen bei der Wortproduktivität um das zwei- bis vierfache und beim Textniveau mit Ausnahme der zweiten Schwerhörigenklasse um eine halbe bis über eine Stufe im Schnitt zurückliegen.

Aberdings zeigt sich auch zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchung eine große Heterogenität in der bilingualen Klasse. Bei der Differenz zwischen höchster und niedrigster Wortanzahl beträgt die über 750 Wörter, obwohl die schwächste SchülerIn passable 119 Wörter produziert. Beim Textniveau erreichen 50% der SchülerInnen die höchste Stufe 4, während eine Schülerin auf Stufe 1 und der Rest auf Stufe 2-3 rangiert. Die Verteilung der Textstufen ist damit der in der zweiten Schwerhörigenvergleichsklasse relativ ähnlich. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Anteil der höchsten Textniveaustufe 4 mit 50% innerhalb der bilingualen Klasse am höher liegt als bei ShVgkl 1 mit 43% und bei ShVgkl 2 mit 36%.

Damit bestätigen sich die Ergebnisse der ersten Schreibuntersuchung am Ende der Primarstufe auch in der zweiten Untersuchung beim Übergang in die Sekundarstufe I: Bezieht man den Faktoren Leistungsheterogenität in der Klasse und Alter mit ein, zeigen die bilingual geförderten gehörlosen gegenüber aural geförderten schwerhörigen SchülerInnen einen Trend zu einer höheren Textniveau. Gegenüber anders geförderten Gehörlosenklassen, die nur in der zweiten Untersuchung als Vergleichsgruppe herangezogen wurden, erweisen sich die

SchülerInnen der bilingualen Schulversuchsklasse als – z.T. sehr deutlich – überlegen.

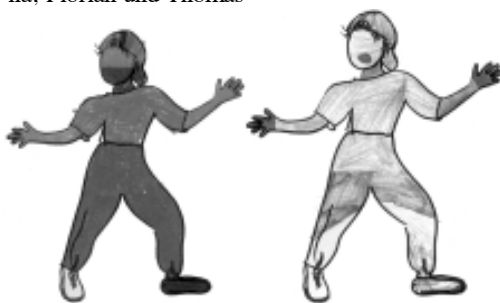
4. Sprachenportraits der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen

Zum Schluss wollen wir die SchülerInnen in ihrer selbstempfundenen Bilingualität sozusagen metaphorisch selbst zu Wort kommen lassen. Um etwas über die Einstellung der bilingual geförderten SchülerInnen zu den verschiedenen bei ihnen geforderten und geförderten Sprachen in Erfahrung zu bringen, baten wir sie am Ende des siebten Schuljahres – einer von Krumm im Rahmen einer Tagung am Hamburger Institut für Lehrerfortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit im Frühjahr 2000 erwähnten Idee folgend (s.a. Krumm 2001) –, in eine Jungen- bzw. Mädchen-umrisszeichnung in verschiedenen Farben „ihre“ Sprachen einzuzichnen. Die in Abb. 10.1-4 wiedergegebenen „Sprachenportraits“ können als unbewusster symbolischer Ausdruck der SchülerInnen hinsichtlich der Verfügbarkeit und des Nutzens verschiedener Sprachen interpretiert werden und es offenbaren sich, wenn man sie so betrachtet, einige bemerkenswerte Merkmale:



²⁶ Zu beachten ist allerdings, dass das Durchschnittsalter der ShVgkl 1 um eineinhalb Jahre höher ist als das der bilingualen Schulversuchskinder. Selbst die beiden mit Abstand ältesten SchülerInnen der bilingualen Klassen – Justus und Katharina – liegen im Alter noch 2 bzw. 4 Monate unter dem Durchschnittsalter der Schwerhörigenvergleichsklasse.

Abb. 10.1-4: Sprachenportraits¹: Anna, Katharina, Florian und Thomas



Bei keiner der Sprachenfiguren lässt sich eine Prävalenz der Gebärdensprache erkennen. Deutsch und Deutsche Gebärdensprache (DGS) erscheinen vielmehr annähernd gleichverteilt. Dort, wo DGS am relativ stärksten ausgeprägt erscheint – bei Katharina (Abb. 10.2) –, handelt es sich um den seltenen Fall eines gehörlosen Kindes mit gehörloser Familie – Eltern und Geschwister sind alle gehörlos und pflegen bewusst „ihre“ Gebärdensprache.

1. Bei allen Zeichnungen sind Deutsch und DGS dominant, aber auch Englisch und Amerikanische Gebärdensprache (ASL), in denen die SchülerInnen seit zwei bis drei Jahren unterrichtet werden, finden Berücksichtigung. Desweiteren findet sich bei einem Aussiedlerkind Russisch und bei einem anderen Schüler Dänisch in kleinen Anteilen.
2. Interessant sind die Lokalisierungen. Die Mehrheit der SchülerInnen markiert u.a. den Mundbereich für Deutsch und den oberen Gesichtsbereich für DGS. Ein Schüler (Florian – 10.3) notiert auf der Stirn (Mütze) – also sozusagen im Gehirn – seine fünf Sprachen. Überraschend ist vielleicht, dass die Mehrheit der SchülerInnen wohl die (Unter-)Arme, nicht aber die Hände mit DGS, sondern mit Deutsch belegt. Aber, die Hand als körperliches Aus-

führungsorgan des Schreibens macht nicht nur theoretisch Sinn, sondern scheint auch, wenn man sich die Zeichnungen genauer betrachtet, von den SchülerInnen i.d.R. gezielt mit dieser Intention gewählt worden zu sein.

Ohne die Sprachenfiguren überinterpretieren zu wollen, so sind sie doch ein Ausdruck dafür, dass die SchülerInnen die zentrale Idee des Hamburger Bilingualen Schulversuches – sich Gebärden-, Laut- und Schriftsprache als Kommunikations- und Kognitionsmittel anzueignen und zu nutzen – internalisiert zu haben scheinen. Wenn das bilinguale Konzept am Extremfall gehörloser Kinder mit zwei Sprachen, wie sie unterschiedlicher in Modalität und Struktur nicht sein können, so überzeugend zu funktionieren scheint, dann macht das Mut nicht nur für die Bildung und Erziehung gehörloser Kinder, sondern auch für die vielen Kinder mit anderen Muttersprachen in unseren Schulen, bei denen die scheinbaren Gräben zwischen den Sprachen viel geringer sind als zwischen Deutsch und Deutscher Gebärdensprache.

Literatur:

Braun, A./Donath, P./Gast, R./Keller, A./Rammel, G. & Tigges, J. (1982): *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde* (sog. *Münchner Gebärdenspapier*). München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen.

Diller, G./Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000): *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: „Edition S“.

²⁷ *Farb-Sprachen-Zuordnung (bei Farbdruck): rot = Deutsch, lila = DGS, gelb = Englisch, blau = Dänisch, grün = Russisch.*

- Günther, K.-B. (1996): *Die Schrift als kompensatorisches Mittel zum Verbalspracherwerb*. In Günther, H. & Ludwig, O. u.a. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.2. Berlin/New York: De Gruyter, 1205-1216.
- Günther, K.-B. (1999): Textanalytische Untersuchung. In: Günther & Koll., 125-147.
- Günther, K.-B. (1999a): Untersuchung zur Entwicklung der Lesekompetenz der bilingual gehörlosen und einer Klasse schwerhöriger SchülerInnen. In: Günther & Koll., 149-157.
- Günther, K.-B. (2001): Bedeutung und Erwerb der Schriftsprache für gehörlose und (hochgradig) schwerhörige Kinder. In: *hörgeschädigte kinder* 38, 67-83.
- Günther, K.-B. & George, E. (1999): Schriftspracherwerb und DGS – Negative oder positive Interferenz. In: Günther & Koll., 99-124.
- Günther, K.-B. (2003): Förderschwerpunkt Hören – Perspektiven für die Hörgeschädigten-schule. In: *dfgs forum* 2003 (10. Jg.), 5-19.
- Günther, K.-B. & Schäfke, I. in Zusammenarbeit mit R. Poppendieker/A. Staab/V. Thiel-Holtz & A. Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.
- Günther, K.-B. & Schäfke, I. u.M.v. Koppitz, K. & Matthaei, M. (2004): Vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung der Textproduktions- und Erzählkompetenz. In: Günther & Schäfke u.a., 189-267.
- Günther, K.-B. & Schulte, K. (1988): Berufssprachbezogene Kurzuntersuchung (BSK) – Konjunktionale Verbindungen und Prädikatskonstruktionen als Indikatoren für berufssprachlich geforderte Kompetenz. In: Schulte, K./Schlenker-Schulte, Ch. & Günther, K.-B.: *Fortentwicklung berufssprachlicher Fähigkeiten Hörgeschädigter*. Forschungsbericht Sozialforschung 168. Bonn: Bundesministerium f. Arbeit/Sozialordnung, 245-329.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Staab/V. Thiel-Holtz/S. Tollgreef/H. Wudtke (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Theorie & Praxis 3. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Harries, C. (1997): Untersuchungen zur Textkonstitutionsfähigkeit gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder. Wissenschaftliche Hausarbeit. Hamburg: Institut für Behindertenpädagogik.
- Harries, C. (2004): Freie Schreibanlässe zur Verbesserung der Schreibkompetenz – Die Umsetzung von Schreibkonferenzen in eine bilinguale Unterrichtskonzeption: In: Günther & Schäfke u.a., Kap. 2.3.2.
- Krumm, H.-J. (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: eviva.
- Nolte, M. & Engel, D. (2004): Vergleichende Untersuchungen zum mathematischen Denken bilingual vs. aural oder oral geförderter gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Günther & Schäfke u.a., 302-349.
- Poppendieker, R. (1999): Zum Mathematikunterricht. In: Günther & Koll. (1999), 56-58.

- Poppendieker, R. (2004): Klassenlektüre und Freies Schreiben. In: Günther & Schäfke u.a., 81-90.
- Poppendieker, R. (2004a): *Der Zauberlehrling – Eine bilingual-bilaterale Unterrichtseinheit in Klassenstufe 8./9.* In: Günther & Schäfke u.a., 114-126.
- Schäfke, I. (2004): Erwerb und Ausdifferenzierung der Schriftsprache bei gehörlosen und hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen – Teil II: Entwicklung des Textschreibens bei den SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. In: *hörgeschädigte kinder 41*, 31-36.
- Spitta, G. (1985): *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2.* Bielefeld: CVK.
- Spitta, G. (1998 – Hg.): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen.* Lengwill: Libelle.
- Staab, A. (1999): Konzeption und Didaktik des DGS-Unterrichtes im Hamburger Bilingualen Schulversuch. In: Günther & Koll., 61-82.
- Staab, A. (2004): Entwicklung und Ausdifferenzierung des Unterrichtes in Deutscher Gebärdensprache – Von der Beobachtungsstufe zur Sekundarstufe I. In: Günther & Schäfke u.a., 127-174.
- Szagun, G. (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalen Hören.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Thiel-Holtz, V. (1999): Bericht über die jüngere Klasse. In: Günther & Koll., 37-56.
- Tollgref, S. (1999): Bericht über die ältere Klasse. In: Günther & Koll., 23-36.
- Wiechel, A. (2004): Entwicklungen und Veränderungen in den Bilingualen Schulversuchsklassen in der Beobachtungsstufe und der Sekundarstufe I. In: Günther & Schäfke u.a., 25-50.
- Wudtke, H. (2001a): Schriftspracherwerb bei gehörlosen Kindern. Ein Rätsel für Pädagogen. In: *Grundschule Sprachen 2*, 34-35.
- Wudtke, H. (2001b): Von der Leisesprache zu Schriftsprache: Eine Schriftsprachkarriere im Zeitraffer. In: *Grundschule Sprachen 2*, 36-38.

Verfasser:
Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Humboldt-Universität zu Berlin,
Inst. f. Rehabilitationswiss.,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Unsere Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Gebärdensprachpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Vorgeschichte – Stand – Perspektiven

*Klaus-B. Günther/
Sylvia Wolff/Knut Weinmeister*

Vor mehr als zweihundert Jahren etablierte sich die Hörgeschädigtenpädagogik als erste sonderpädagogische Fachrichtung im deutschsprachigen Raum. Es handelt sich um eine sehr wechselvolle Geschichte einer pädagogischen Disziplin, die geprägt ist durch eine zum Teil heftig geführte Diskussion um das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache im Unterricht von hörgeschädigten Menschen. Hierbei ging es nicht nur um die isolierte Frage nach einer optimalen kommunikativen Förderung sondern auch um Vorstellungen darüber, was eine ‚natürlich‘ begründete Bildung sei. Von Anfang an galt die Gebärdensprache zwar als ein natürliches Kommunikationsmittel, ihre gesellschaftliche Anerkennung blieb ihr jedoch über Jahrhunderte verwehrt.

Mit dem Landesgleichberechtigungsgesetz (1999) hat Berlin auf die besondere Lebens- und Kommunikationssituation hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Menschen reagiert. Darin erhielt die Gebärdensprache im Unterricht von Hörgeschädigtenschulen einen gleichberechtigten Platz neben der Laut- und Schriftsprache. Vor allem auf Druck der betroffenen Hörgeschädigten selbst erfolgte drei Jahre später die bundesweite Anerkennung der Gebärdensprache.

Mit diesem Prozess verbunden ist ein Umbruch in der Hörgeschädigtenpädagogik, die nun in vielfältiger Weise auf die Forderungen reagieren muss, sei es durch die Entwicklung neuer Curricula für die Vermittlung der Gebärdensprache, als auch durch eine entsprechende Qualifizierung der Hörgeschädigtenpädagogen und nicht zuletzt durch die Einrichtung

neuer Forschungsschwerpunkte. Die in dem Zusammenhang stehenden neuen Entwicklungen an der Humboldt-Universität sind Gegenstand unseres nachfolgenden Beitrags.

Ausgangslage – Die gesellschaftliche Anerkennung der Gebärdensprache

Frägt man Außenstehende, wie sie sich den Unterricht an einer Schule für Gehörlose vorstellen, dann gehen diese häufig von der grundvernünftigen Annahme aus, dass dort selbstverständlich in Gebärdensprache unterrichtet werde und jeder Hörgeschädigtenpädagoge über eine Gebärdensprachkompetenz verfügen würde. Eingeweihte wissen, dass dies bislang nicht so war. Die Verwendung der Gebärdensprache im Verhältnis zur Lautsprache wurde in der Gehörlosenpädagogik über Jahrhunderte zum Teil heftig diskutiert. Hierbei ging es aber nicht, worauf Tellings (1995) bereits hinwies, nur um die isolierte Frage nach einer optimalen kommunikativen Förderung Gehörloser. Es stehen sich vielmehr unterschiedliche Menschenbilder und Vorstellungen darüber gegenüber, was schulische wie gesellschaftliche Integration von Gehörlosen bedeutet, die in der bereits von Grosjean (1996) problematisierten Frage münden, ob Gehörlosen ein selbstbestimmtes Leben in zwei Welten und zwei Sprachen ermöglicht wird.

Wie die Kommunikation von gehörlosen Kindern und Jugendlichen angemessen gefördert werden kann, steht theoretisch wie praktisch im Mittelpunkt eines jeden pädagogischen Bemühens. Bis heute strittig geblieben ist jedoch, wie der einzuschlagende methodische Weg aussehen soll und welche pädagogischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Ausdruck davon ist der so genannte ‚Gebärdenspreit‘: Er beinhaltet in seinem Kern die Frage danach, ob die Kommunikationsförderung hoch-

gradig Hörgeschädigter und Gehörloser systematisch auf Gebärdensprache und die Gebärdensprache zurückgreifen oder ob sie rein lautsprachlich erfolgen soll, unter Zuhilfenahme von Deiktik, Mimik, Gestik und wenigen, als „natürlich“ bezeichneten Gebärden. In dieser Kontroverse konnte sich, zumindest in Deutschland, über lange Zeit die ‚orale‘, also lautsprachliche Linie durchsetzen. Einen zentralen Meilenstein dieser Entwicklung stellen die 1880 gefassten ‚Mailänder Beschlüsse‘ des 2. Internationalen Taubstummenlehrer-Kongresses dar.

In den letzten Jahrzehnten sind eine Fülle neuer Erkenntnisse in Medizin, Neurophysiologie, Psycholinguistik, Psychologie, Soziologie und Pädagogik hinzugekommen, die eine Neubewertung der strittigen Fragen ermöglichen. Der alte Streit ist geblieben, nunmehr ist er jedoch auf einem höheren Niveau erneut entbrannt, mit auraler (hörgerichteter) vs. bilingualer Erziehung und Bildung als kontroversen Polen. Als neuer Hoffnungsträger der lautsprachlichen Linie gelten die neuen Möglichkeiten einer Hör-Spracherziehung, die sich vor allem auf die medizinisch-diagnostischen und -technischen Entwicklungen im Bereich der elektroakustischen Hörhilfen – wie insbesondere das Cochlea-Implantat – gründen. Auch hochgradig hörgeschädigte und als gehörlos geltende Kinder verfügen, wie man inzwischen weiß, über Höreindrücke, die durch Förderung weiter entwickelt werden können. Früherkennung und gezielte Hörgeräte- oder CI-Versorgung prägen deshalb eine hörgerichtete Frühförderung und Hör-Spracherziehung, die auf das gesprochene Wort vertraut und konsequent auf die Deutsche Gebärdensprache verzichtet. Die Lautsprachentwicklung lässt sich so deutlich verbessern, allerdings nur bei einem Teil der betroffenen Kinder. Aber auch sie bleiben ein Leben lang lautsprachlich-kommunikativ massiv beeinträchtigt. Am Ende stehen, bei allen anerkenntniswerten Fortschritten, ernüchternde Ergebnisse:

Sowohl Szagun (2001) für cochlea-implantierte Kinder wie auch Diller/Graser/Schmalbrock (2000) mit einer für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativen Stichprobe hörgerichtet früh geförderter gehörloser Kinder kommen zu dem Ergebnis, dass trotz durchweg guter Rahmenbedingungen und systematischer Förderung die Hälfte der untersuchten hochgradig hörgeschädigten Kinder gegen Ende des Vorschulalters eine unzureichende lautsprachliche Entwicklung zeigen. Trotz jahrzehntelanger intensiver pädagogischer Bemühungen, einer verbesserten hörgeräteakustischen Ausstattung wie auch operativer Eingriffe (Cochlea-Implantat) gelingt es hochgradig Hörgeschädigten und Gehörlosen nach wie vor nur begrenzt, sich die Lautsprache vollständig anzueignen. Im System der Lautsprache bleiben sie kommunikativ behindert, mit zahlreichen negativen Folgen für ihre psychische, soziale und kognitive Entwicklung.

Hörgeschädigtenpädagogik auf dem Prüfstein

Seit mehr als 200 Jahren bewegt Eltern und Pädagogen die Frage, durch welche schulische Organisationsform eine optimale Ausbildung und gesellschaftliche Integration von gehörlosen Kindern und Jugendlichen gewährleistet werden kann. Im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Gehörlosenausbildung entwickelten sich zwei Ausbildungszugänge für Gehörlose: die Gehörlosenschule als sonderpädagogische Einrichtung und die allgemeine Schule. Seit dem Beginn der Versorgung mit Cochlea-Implantaten (CI) und den damit verbundenen Hoffnungen auf einen besseren Spracherwerb hat die Nachfrage nach Integrationsmaßnahmen erneut zugenommen. Immer weniger Einschulungen erfolgen durch bereits in der Frühförderung praktizierte Integrationsmaßnahmen. Aber auch der Wechsel von stark Schwerhörigen und resthörigen Gehörlosen in

andere Schultypen und die bundesweit sinkenden Geburtenzahlen können als ursächlich für den dramatischen Rückgang der Schülerzahlen an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen angesehen werden (vgl. GÜNTHER 2002, 5): Nach einer Umfrage des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) befanden sich im Vergleich zum Stand von 1978 im Jahre 2001 nur noch 9000 Schüler in dieser sonderpädagogischen Einrichtung. Eine Neustrukturierung der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, auch unter dem Aspekt der Öffnung der Schulen für Gehörlose für Regelklassen als neue Form der Integration, anstatt der bisher umgekehrt praktizierten Einzelintegration von Gehörlosen an Regelschulen, bleibt also in Zukunft unumgänglich, wenn die Schule für Gehörlose als ein „Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte“ erhalten bleiben soll (5 ff.). Auf diese Veränderungen muss auch die Unterrichtspraxis mit einem entsprechenden Bildungsangebot antworten.

Neue Wege in der Praxis

Als Reaktion auf die monolithische Lautsprachmethodik und ihre zwischenzeitlich auch empirisch belegten begrenzten Erfolge bei hochgradig hörgeschädigten Kindern bieten Konzepte einer bilingualen Erziehung und Bildung neue Chancen, um deren sprachlich-kommunikative Kompetenz umfassend zu erhöhen. Von Anfang an sollen zwei Sprachen gelernt werden, die Laut- und Schriftsprache ebenso wie die Gebärdensprache. Der bilinguale Ansatz erfährt dabei wissenschaftlich und gesellschaftlich eine zunehmende Akzeptanz, die im Wesentlichen aus folgenden Gründen resultiert:

- Der psycholinguistischen Erkenntnis, dass die Gebärdensprache ein vollwertiges Kommunikationssystem darstellt. Die zuvor gehegten Zweifel lassen sich seit längerem nicht mehr aufrechterhalten: „Die internationale

Sprachwissenschaft hat in den letzten 20 Jahren beständig und überzeugend die Qualität der Gebärdensprache als Symbolsystem mit den typischen Strukturmerkmalen herausgestellt, die für natürliche Sprachen gelten“ (LIST 1989, 113). Von ihrem Potenzial her ist sie der Lautsprache ebenbürtig. Sie eröffnet hochgradig Hörgeschädigten und Gehörlosen umfassende Kommunikationsmöglichkeiten, die ihnen in der Lautsprache unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten verschlossen bleiben.

- Dem gestärkten Selbstbewusstsein hochgradig Hörgeschädigter und Gehörloser selbst, die sich für die gesellschaftliche Anerkennung der Gebärdensprache als ihrer eigenen Sprache einsetzen. Sie betonen den hohen Wert, den die ‚Gebärdensprachgemeinschaft‘ (BEECKEN/KELLER/PRILLWITZ/ZIENERT 1999) für sie hat. Für eine große Zahl Hörgeschädigter ist die Zugehörigkeit zur Gebärdensprachgemeinschaft von existenzieller Bedeutung. Dort finden sie einen Lebensraum unbeschwerter Kommunikation, der wesentlich zur Steigerung ihrer Lebensqualität beiträgt und für ein verbessertes Gemeinschafts- und Selbstwertgefühl sorgt. Deshalb bestehen sie mit Nachdruck darauf, dass dieser Lebenswelt ein gleichberechtigter Platz neben der ‚Welt der Hörenden‘ eingeräumt wird.
- Der psychologischen Einsicht, dass eine gelungene Identitätsbildung uningeschränkte personale Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten voraussetzt. Emotional hochdifferenziert persönlich in Erscheinung zu treten, ist für hochgradig Hörgeschädigte und Gehörlose in der Lautsprache jedoch nicht möglich. Die Lautsprache bleibt für sie eine Zwecksprache, die auf der äußeren Ebene angesiedelt ist. Eine persönlich gehaltvolle, sich in feine Verästelungen erstreckende Kommunikation kann nur in der Gebärdensprache geführt wer-

den. Um ihrer Identitätsbildung willen muss deshalb anerkannt werden, dass sie ein Leben in zwei Welten und in zwei Sprachen führen. Auch die Schule muss sich dem stellen. Sie wird ihrem umfassenden Bildungsauftrag nur dann gerecht, wenn sie sich der Lebenswelt hochgradig Hörgeschädigter und Gehörloser und der Gebärdensprache öffnet (Ahrbeck 1997).

- Den Ergebnissen von Schulversuchen zur bilingualen Erziehung, die zeigen, dass eine gleichzeitige Förderung in beiden Sprachen durchaus mit Gewinn möglich ist. Die ursprüngliche Befürchtung, die Gebärdensprache würde als das leichtere Kommunikationssystem die Lautsprache erdrücken, hat sich nicht bestätigt. Vielmehr konnte gezeigt werden, dass bilingual unterrichtete Schüler durchaus über eine angemessene Lautsprachkompetenz verfügen. Auch wenn noch viele Fragen offen sind, gibt es starke Hinweise darauf, dass bilinguale Unterrichtskonzepte eine annähernd altersgemäße kommunikative und kognitive Entwicklung hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Kinder und Jugendlicher ermöglichen können (Günther/Schäfer u. a. 2004).

Neue Wege in der Lehrerbildung – die Ausbildungsstruktur des neuen Studienganges

Vor diesem Hintergrund hat sich das Land Berlin in besonderer Weise der Förderung hochgradig Hörgeschädigter und Gehörloser angenommen. Das 1999 verabschiedete Gesetz zur ‚Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung‘ räumt der Gebärdensprache einen hohen Platz ein. Neben der Laut- und der Schriftsprache gilt sie als weitere gleichberechtigte Kommunikationsform der deutschen Sprache. Dementsprechend sollen zukünftig hochgradig hörgeschädigte und

gehörlose Kinder und Jugendliche auch in der Gebärdensprache unterrichtet werden. Lehrerinnen und Lehrer, die mit dieser Personengruppe arbeiten, sind entsprechend zu qualifizieren. Die gesetzliche Entscheidung enthält auch ein erweitertes Verständnis von Integration, mit einer Zielperspektive, die eine Integration in die Gebärdensprachgemeinschaft einschließt. Zudem wird anerkannt, dass hochgradig Hörgeschädigte und Gehörlose in unterschiedlichen Lebensfeldern der Unterstützung durch qualifiziert ausgebildete Gebärdensprachdolmetscher bedürfen. Selbst lautsprachlich gut ausgebildete hochgradig Hörgeschädigte und Gehörlose stoßen nämlich in der Bewältigung ihres Alltagslebens immer wieder auf erhebliche Hindernisse. Häufig können sie ohne Gebärdensprachdolmetscher in kommunikativen schwierigen Situationen nicht bestehen, zum Beispiel im Studium, am Arbeitsplatz, in Behörden oder vor Gericht.

Das gesetzliche Anliegen erfordert in Forschung und Lehre eine universitäre Verankerung, die durch zwei neu eingerichtete Lehrstühle für ‚Gebärdensprachpädagogik‘ und ‚Gebärdensprachdolmetschen‘ an der Humboldt-Universität und dort am Institut für Rehabilitationswissenschaften (Philosophische Fakultät IV) gesichert wird. Der Studiengang Gebärdensprachdolmetschen, unter der Leitung von Prof. Horst Ebbinghaus, wurde im Wintersemester 2003/04 eröffnet. Dort sind insgesamt 15 Studierende immatrikuliert. Bereits seit Wintersemester 2002/03 kann erstmalig an einer deutschen Universität Gebärdensprachpädagogik studiert werden. Ein Jahr später wurde Prof. Klaus-B. Günther auf den Lehrstuhl berufen, der sich im letzten Jahrzehnt insbesondere für die Etablierung des bilingualen Konzepts in Deutschland und Österreich eingesetzt hat und auch in Berlin die wissenschaftliche Begleitung des bilingualen Schulversuchs an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose übernahm.

Mit dem Wintersemester 2002/2003 wurden erstmals etwa dreißig Studierende für die neu geschaffene Fachrichtung „Gebärdensprachpädagogik“ aufgenommen und durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin Dipl. Sopäd. Sylvia Wolff, die auch den Aufbau des Studienganges¹ vorbereitet¹ und organisiert hatte, betreut. Erst mit dem Beginn des Wintersemesters 2003/04 wurde die Professorenstelle mit Dr. Klaus-B. Günther – vormals Professor für Gehörlosenpädagogik an der Universität Hamburg – besetzt. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Studierendenzahl bereits auf etwa 60 verdoppelt.

Von daher sollte man meinen, dass die Formalitäten und das Profil des neuen Studienganges zumindest in ihren Grundzügen geklärt sind. Tatsächlich ist dies nicht in vollem Umfang der Fall. Vielmehr fehlten:

- grundlegende Festlegungen zur Einordnung in das Gesamtangebot der sonderpädagogischen Fachrichtungen und damit zusammenhängend
- Ergänzungen zur Lehrprüfungsordnung
- Regelungen zur Zulassung von max. 15 Studierenden jährlich, da derzeit die Anzahl der Studierenden um 50% pro Semester überschritten wurde.

Bezüglich der zuvor genannten Probleme besteht für deren Lösung ein dringender Handlungsbedarf, der noch in Kooperation mit Institut, Fakultät und Abteilung für Studium und Lehre der Universität sowie Senats-schulbehörde realisiert werden muss.

Gebärdensprachpädagogik ist vom Wintersemester 2002/03 bis zum Wintersemester 2003/04 im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik als eine von zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen wählbar und mit anderen Fachrichtungen kombinierbar gewesen. Diese Ausbildungsorganisation wird abgelöst durch die

Einrichtung der Bachelor- und Mastertudiengänge ab Wintersemester 2004/05 an der gesamten Humboldt-Universität. Zur Zeit befinden sich 24 Studierende im 4. Semester und ca. 30 Studierende im 2. Semester. Die Bewerbung für den künftigen Bachelor-Studiengang kann im Rahmen des NC-Verfahrens – Immatrikulation für Sonderpädagogik/ Lehramt – jeweils zum Wintersemester des Jahres an der Humboldt-Universität erfolgen. Eine Zulassungsordnung wird derzeit vorbereitet. Zwischen den sonderpädagogischen Fachrichtungen kann dann nicht mehr gewählt werden, sondern festgelegt ist die Kombination von Gebärdensprachpädagogik mit Audiopädagogik (bisher Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik).

Nach der Berliner Lehramtsprüfungsordnung vom 7. Januar 2000 beträgt für die Studierenden des 2. und 4. Semesters die Regelstudienzeit in der grundständigen Ausbildung acht Semester, davon:

- 20 Semesterwochenstunden in Erziehungswissenschaft und der anderen Sozialwissenschaft;
- 16 Semesterwochenstunden in sonderpädagogischer Grundwissenschaft und 10 Semesterwochenstunden in der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches;
- insgesamt 75 Semesterwochenstunden in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen (hier noch wählbar gewesen); davon grundsätzlich 45 SWS in Gebärdensprachpädagogik;
- 54 Semesterwochenstunden in dem Unterrichtsfach.

Der Studiengang Gebärdensprachpädagogik wird als sonderpädagogische Fachrichtung mit dem Ziel angeboten, künftige Sonderpädagogen für gehörlose und hochgradig hörgeschädigte Kinder und Jugendliche auszubilden.

¹ Das gilt auch für den Studiengang „Gebärdensprachdolmetschen“.

Das Studium beinhaltet eine erziehungswissenschaftliche und sonderpädagogische Grundausbildung. Den Schwerpunkt des Studiums bildet die Vermittlung des Konzepts der bilingualen Erziehung und Bildung. Dazu gehört eine umfassende Einführung in die linguistischen Grundlagen der Gebärdensprache sowie die sprachpraktische Ausbildung, die im Studiengang ausschließlich von gehörlosen Dozenten geleitet wird. Die Koordination des Angebots an Sprachlehrveranstaltungen liegt in den Händen von unserem gehörlosen Mitarbeiter Knut Weinmeister.

Gleichzeitig erhalten die Studierenden Einblicke in die Didaktik des kontrastiv ausgerichteten bilingualen Unterrichts. Hier werden neue Wege im didaktisch-methodischen Bereich des Unterrichts Gehörloser besprochen. Für die Gebärdensprachlehre als Studienbestandteil und im künftigen Unterricht der Gehörlosenschule sind dazu völlig veränderte didaktische Konzepte erforderlich, an deren Entwicklung die Mitarbeiter der Abteilung maßgeblich beteiligt sein werden.

Die Studierenden werden befähigt, den Unterricht an Hörgeschädigteneinrichtungen in Deutscher Gebärdensprache bzw. mit lautsprachbegleitenden Gebärden auf der Grundlage der bilingualen Erziehung und Bildung durchzuführen. Die Gebärdensprachpädagogen werden vorrangig im schulischen Bereich eingesetzt, insbesondere an Schulen für Hörgeschädigte, aber auch im Rahmen der Integration von Hörgeschädigten in Allgemeinen Schulen sowie in der Frühförderung, in berufsbildenden und neben-schulischen Bereichen bei der kommunikativen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Mit Beginn des Wintersemesters 2004/05 wird statt des bisherigen Lehramtsstudienganges der grundständige Studien-

gang „Bachelor of Arts“ (6 Semester Regelstudienzeit) als sonderpädagogische Fachrichtung mit dem Ziel angeboten, in außer- und neben-schulischen Bereichen Lehr- und Förderangebote für hörgeschädigte Kinder auf der Grundlage der bilingualen Erziehung und Bildung in Laut- und Gebärdensprache durchzuführen. Der anschließende Studiengang „Master of Arts“ (2 Semester Regelstudienzeit – Angaben zur Studiendauer lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor) qualifiziert analog zur Ausbildungsrichtung Lehramt an Sonderschulen mit den Schwerpunkten Gebärdensprach- und Audiopädagogik.

Die Abteilung Gebärdensprachpädagogik sichert außerdem in Kooperation mit dem Berliner Lehrerinstitut für Schule und Medien (LISUM) die Fort- und Weiterbildung der Berliner Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogen im Rahmen der gesetzlichen Verpflichtung, künftig für die Kommunikation in Gebärdensprache befähigt zu sein. Insgesamt nehmen dreißig Berliner Sonderpädagogen an dieser Qualifizierung teil.

Forschungsschwerpunkte

In der Gebärdensprachpädagogik besteht ein erheblicher Forschungsbedarf. Wissenschaftlich ist eine Fülle bisher ungelöster Fragen zu beantworten. Sie erstrecken sich einerseits auf die Gebärdensprache selbst, insbesondere ihre sublexikalische (phonologische) und morphologische Struktur sowie ihre Grammatik, weiterhin auf die Entwicklung von Gebärdenlexika und Möglichkeiten ihrer Verschriftlichung. Darüber hinaus nimmt die Curriculumforschung zur Vermittlung der Gebärdensprache einen wichtigen Platz ein, schulisch wie im vor-, neben- und nachschulischen Bereich.

Unmittelbar auf den bilingualen Ansatz bezogen stellen sich vielfältige schul-pädagogische, vor allem didaktische For-

schungsaufgaben. Weitgehend ungeklärt ist zum Beispiel noch, wie die Gebärdensprache als Unterrichtsfach gestaltet werden kann. Die Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtsmaterialien ist von wesentlicher Bedeutung. Zudem bedarf es einer fortlaufenden Analyse und Evaluation des Unterrichtsgeschehens, die sich unter anderem auf die Gewichtung und Kombination beider Sprachen bezieht. Empirisch überprüft wird, wie die unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen und Modalitäten von Verbal- und Gebärdensprache schon in der Primarstufe kontrastiv vermittelt werden können. Einige der eben genannten Aspekte werden bereits in der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Schulversuchs ‚Bilinguale Erziehung‘ untersucht und im Rahmen eines Forschungsbegleitenseminars mit Studierenden der Gebärdensprachpädagogik ausgewertet. Durch die Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs erhält die Ausbildung eine große Praxisnähe, die sich als besonders förderlich erweist.

Im weiteren schulischen Kontext sind es Fragen der Prognose und differenziellen Indikation, die dringend einer Lösung harren. Bisher fehlen detaillierte Langzeituntersuchungen, die über den Entwicklungsverlauf unterschiedlich geförderter Kinder und Jugendlicher Auskunft geben. Dies gilt sowohl für die kommunikative als auch die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung. Insofern existieren auch keine klaren Kriterien, die valide differenzialdiagnostische Entscheidungen für den bilingualen oder lautsprachlichen Weg zulassen.

Rehabilitationswissenschaftlich von großem Interesse sind darüber hinaus augmentative und alternative Kommunikationsprozesse, die auf den elementaren und basalen Grundlagen von Gebärdensprache beruhen. Sie spielen außerhalb der Hörschädigung bei allen behinderten Menschen eine Rolle, die sich, aus welchen

Gründen auch immer, über die Lautsprache nicht oder nur (noch) eingeschränkt verständigen können. Bei vielen schwer Mehrfachbehinderten ist dies der Fall, auch bei einem großen Anteil von Menschen mit geistiger Behinderung. Elementarisierte Gebärdensprache (koaktive Bewegungsformen, augmentative Systeme) kann bei geistiger Behinderung die kommunikative Kompetenz deutlich erhöhen sowie den Erwerb eines Symbolverständnisses stärken oder auch erst ermöglichen.

Mit der Einrichtung der beiden neuen Studiengänge Gebärdensprachpädagogik und Gebärdensprachdolmetschen ergibt sich eine besondere, in der Bundesrepublik ansonsten nicht vorhandene Möglichkeit der wissenschaftlichen Schwerpunktsetzung. Sie resultiert aus der engen inhaltlichen und methodischen Verzahnung zwischen den Professuren Gebärdensprachpädagogik und Gebärdensprachdolmetschen sowie den bereits bestehenden Lehrstühlen für Gehörlosen- und Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik, in Kooperation mit der Rehabilitationstechnik und Informatik. Dabei geht es um Grundlagenforschung im Bereich der Gebärdensprache sowie der augmentativen und alternativen Kommunikation, die Vernetzung bestehender Erkenntnisse und eine Fülle anwendungsbezogener pädagogischer Fragen aus dem Bereich der Kommunikation.

Die Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache war in Deutschland der erste Schritt, um die kommunikative Teilhabe von gehörlosen Menschen im Sinne einer gleichberechtigten sprachlichen und kulturellen Minderheit zu sichern. Nun geht es um die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben, die vor allem eine gesicherte Finanzierung voraussetzt und um eine enge Kooperation von allen Beteiligten. Damit sind nicht nur die unmittelbar am Erziehungs- und Bildungsprozess der hörgeschädigten Kinder und

Jugendlichen mitwirkenden Eltern und Pädagogen gemeint, sondern in erster Linie die Betroffenen selbst sowie auch die politisch Verantwortlichen und die in der Grundlagenforschung tätigen Wissenschaftler.

Literatur

Ahrbeck; B.: Gehörlosigkeit und Identität. Hamburg 1997

Beecken, A./Keller, J./Prillwitz, S./Zienert; H.: Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Gebärdensprachlehre Band 3. Hamburg 1999

Diller, G./Graser, P./Schmalbrock, C.: Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder. Heidelberg 2000

Flöther, M.: Integration – Reizwort oder Vision für die Hörgeschädigtenpädagogik. In: Hörgeschädigtenpädagogik 56 (2002), 8-21

Grosjean, F.: „Living with two languages and two cultures“. In: I. Parasnis (ed.): Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience. Cambridge (Cambridge University Press) 1996, 20-37

Günther, K.-B./Schäfer I. in Zusammenarbeit mit Poppendieker, R./Staab, A./Thiel-Holtz, V./Wiechel, A.: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept. Abschlussbericht zum bilingualen Schulversuch. Institut für Behindertenpädagogik: Hamburg: Signum, 2004

Günther, K.-B.: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören – Kommentar. In: Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen För-

derung: Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg 2000, 85-95

Günther, K.-B.: Veränderungen in der schulischen Betreuung Hörgeschädigter. In: Hörgeschädigte Kinder 39 (2002), 5-12

List, G. (1989): Oralistische Früherzieher: Flucht nach vorne? In: Hörgeschädigtenpädagogik 43 (1989), 112-115

Szagon, G.: Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim 2001

Tellings, A.: The two hundred years' war in the deaf education. A reconstruction of the methods controversy. Eindhoven (Mediagroep Katholieke Universiteit Nijmegen) 1995

Anschrift der Verfasser:

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel: 030-2093-4425
Fax: 030-2093-4529
E-Mail:
klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de
sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
knut.weinmeister@staff.hu-berlin.de

**Mitarbeiter und
Gastdozenten der Abteilung:**

Sitz: Ziegelstraße 4-5, 10117 Berlin

Anschrift:

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: 030/2093-4259 (Sek.)
Fax: 030/2093-4529

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Leiter der Abteilung
Tel.: 030/2093-4425
Email: klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de

Schwerpunkte in Forschung und Lehre:

- Grundlagen der Gebärdensprachpädagogik
- Bilinguale Modelle für die Bildung u. Erziehung gehörloser Kinder
- Kognitiv-sprachliches Lernen und Entwicklung
- Schriftspracherwerb bei hochgradiger Hörschädigung
- Taktiler Gebärdensprache mit taubblinden Kindern
- Strukturen u. Konzepte der Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder

Ellen Krell
Leitung des Sekretariats

Knut Weinmeister
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Schwerpunkte in Forschung und Lehre:

- Mediendidaktik
 - Gebärdensprachdidaktik
 - Erzählen in Gebärdensprache
 - Deutsche Gebärdensprache
-

Dipl. Sopäd. Sylvia Wolff
Lehrkraft für besondere Aufgaben

Schwerpunkte in Forschung und Lehre:

- Geschichte der Gehörlosen
- Soziologische und psychologische Aspekte des Lebens mit Hörschädigung
- Didaktik des Unterrichts mit Hörgeschädigten mit dem Schwerpunkt „Konstruktivistische Lerntheorie“
- Bildungstheorie der Gebärdensprachpädagogik
- Medien und vernetztes Lernen
- Vorbereitung und Begleitung der Praktika

Gastdozenten:

Deutsche Gebärdensprache:

Ingo Barth
Andreas Costrau
Raoul Figura
Peter Schick

Lautsprachbegleitende Gebärdensprache:

Jens Schüler

**Forschungsbegleitseminar zum bilingualen
Schulversuch und Koordination der wissenschaftlichen
Begleitung:**

SLin Beate Krausmann

Das Berliner Landesgleichberechtigungsgesetz

Die Anerkennung der Gebärdensprache war in der Hörgeschädigtenpädagogik der Auslöser für neue institutionelle und professionelle Entwicklungen. Vorreiter der Entwicklung war das Land Berlin. Im Berliner Landesgleichberechtigungsgesetz von 1999 heißt es dazu:

„(1) Lautsprachbegleitende Gebärden und Gebärdensprache sind neben der Laut- und der Schriftsprache gleichberechtigte Kommunikationsformen der deutschen Sprache.

(2) In Verwaltungsverfahren nach dem Verwaltungsverfahrensgesetz soll, sofern nicht eine schriftliche Verständigung erfolgen kann, auf Antrag eine Person als Dolmetscher zugezogen werden, mit deren Hilfe die Verständigung erfolgen kann.“

Abschnitt II Förderung von Gehörlosen und hörgeschädigten Menschen § 12 Kommunikationsformen Ges. Nr. 99/62/2 Gesetz zu Artikel 11 der Verfassung von Berlin (Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung) vom 17. Mai 1999 (Veröffentlichung am 28. Mai 1999 im Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, am 29. Mai 1999 in Kraft getreten).

Der allgemeinen Anerkennung der Gebärdensprache folgten entsprechende gesetzliche Veränderungen für den Unterricht an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen und die Lehrerbildung. Für den Unterricht gelten folgende Regelungen:

„§ 13 Unterricht

(1) An den Sonderschulen für Schwerhörige und Gehörlose in Berlin wird der Unterricht in Lautsprache, lautsprachbegleitenden Gebärden, Gebärdensprache und Schriftsprache erteilt. Bei Kindern, die über die Aktivierung des Resthörvermögens keine Lautsprachkompetenz erwerben können, soll die Gebärdensprache frühzeitig

zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit und zum Wissenserwerb eingesetzt werden. An integrativen Schulen kann der Unterricht auch in lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache angeboten werden. Die Sätze 1 bis 3 gelten bis zum 31. Dezember 2004 mit der Maßgabe, dass bis zu diesem Zeitpunkt Unterricht in lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache nur in dem Umfang erteilt wird, in dem die hierfür qualifizierten Lehrer zur Verfügung stehen.

(2) Die für Schulwesen zuständige Senatsverwaltung erlässt die zur Einführung der Gebärdensprache und zur Durchführung des Unterrichts in lautsprachbegleitenden Gebärden und in Gebärdensprache erforderlichen Ausführungsvorschriften und ergänzt insoweit die 1. Lehrprüfungsordnung vom 18. August 1982 (GVBl. S. 1650), zuletzt geändert durch Artikel II des Gesetzes vom 26. Oktober 1995 (GVBl. S. 699), um Regelungen über den Erwerb der Befähigung, Unterrichtung in lautsprachbegleitenden Gebärden und in Gebärdensprache zu erteilen.

(3) Die zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Gesetzes im Sinne des Absatzes 1 tätigen Lehrer müssen die Befähigung, Unterricht in Gebärdensprache zu erteilen, bis zum 31. Dezember 2007 erwerben.“

Das Lehrerbildungsgesetz § 5 erfuhr folgende Ergänzung:

„(3) Während des Studiums sollen auch Kenntnisse vermittelt werden, die zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und zur Vermittlung der lautsprachbegleitenden Gebärden und der Gebärdensprache befähigen.“

Artikel VIII Änderung des Lehrerbildungsgesetzes § 5 des Lehrerbildungsgesetzes in der Fassung vom 13. Februar 1985 (GVBl. S. 434, 948), das zuletzt durch Artikel XII § 2 des Gesetzes vom 12. März 1997 (GVBl. S. 69) geändert worden ist.

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, dem 3. Dezember 2004

um 18.30 Uhr

im Adam-Stegerwald-Haus

Hauptstraße 487, 53639 Königswinter

Tagesordnung:

TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit

TOP 3: Bericht des Vorstandes

TOP 4: Kassenbericht

TOP 5: Bericht der Kassenprüfer

TOP 6: Neufestsetzung der Mitgliedsbeiträge

TOP 7: Jahrestagung 2005

TOP 8: Verschiedenes

gez. Manfred Wloka

1. Vorsitzender

Wie funktioniert Sprache

(Zusammenfassung, Heft 2, 2003, „Gehirn und Geist“)

Dr. Volker Lindner

Der Artikel widmet sich schwerpunktmäßig dem Zusammenhang von Gehirn und Sprache. Ludwig Jägers Aufsatz umkreist das Problem von Sprache und Gedanken und geht der Frage nach, ob diese womöglich in einer (einseitigen oder wechselseitigen) Abhängigkeit voneinander stehen.

In der Geschichte ihrer Erforschung haben sich zwei klar unterscheidbare Richtungen ausgeprägt: die kommunikative und die kognitive. Die kommunikative Auffassung der Sprache (Fodor, Chomsky, Pinker) heißt kommunikativ, weil sie der Sprache lediglich die Übermittlungsfunktion von Gedanken zuschreibt. Sprache ist danach nichts weiter als ein konsensuell gewonnenes Verfahren zur „Verflüssigung“ von Gedanken, damit diese vom Produzenten zum Adressaten überfließen können. Begriffsbildungen fänden bei „wilden Kindern“ wie Kaspar Hauser ebenso statt wie im Normalfall eines in sprachlicher Umgebung aufwachsenden Kindes.

Ende des 18. Jahrhunderts wurde diese auf Aristoteles' erkenntnistheoretischen Realismus (wonach die Wirklichkeit der Welt existiert unabhängig von unseren Erkenntnisleistungen) zurückgehende Auffassung zunehmend angefochten. W. v. Humboldt hielt Sprache für mehr als ein „gewissermaßen gleichgültiges Werkzeug des Denkens“ und erhob sie zum „bildenden Organ des Denkens“, so dass „mehrere Sprachen in der Tat mehrere Weltansichten sind.“

In neuerer Zeit hat sich diese – kognitiv genante – Sprachauffassung gewissermaßen auskristallisiert in der bekannten Sapir-Whorf-Hypothese von der sprachlichen Relativität. Deren empirischer Hintergrund – Untersuchungen an Sprachstrukturen der Hopi-Indianer und ihrer

Zeitbegrifflichkeit – gilt jedoch inzwischen als überholt. Ähnlich bahnbrechend wirkte Lew Wygotskis berühmtes Buch „Denken und Sprechen“ (1934), in dem er im Anschluss an Beobachtungen Piagets zu dem Schluss kommt, dass stabile Denkstrukturen entstehen in der egozentrischen Phase der Sprachentwicklung, wo das Kind sein spielerisches Tun – wie in einer Art innerlichen Sprechens – oft murmelnd begleitet, je schwieriger die Aufgabe, desto intensiver. Die bis dahin erlernten Elemente der äußeren sozialen Sprache würden auf diesem Wege als innere Sprache zu den Grundstrukturen des Denkens umgewandelt.

Das Konzept von der Wirkung sprachlicher auf geistige Strukturen erlebt gegenwärtig eine Renaissance. Wie sehr die Sprache bestimmt, wie wir beispielsweise räumliche Probleme lösen, zeigte unlängst Levinson in einem einfachen Experiment: Es kommt nämlich zu völlig verschiedenen Anordnungen von Gegenständen im Raum, je nach dem, ob die Probanden in der europäischen Links-Rechts-Begrifflichkeit oder – wie die Aborigines Australiens – in Begriffen von West-Ost usw. denken.

Auch in neuerer evolutionsbiologischer Sicht sind Sprache und Denken aufeinander bezogen. Die Entwicklung von Sprache, Denken und Selbstbewusstsein geht danach miteinander einher. Mit der Aufrichtung der Vorfahren zu Zweibeinern beginnt die eigentliche Entwicklung des homo sapiens. Nicht nur, dass die Hände frei werden, auch der Schädel ändert sich von der waagrecht gestreckten zur höher gewölbten Form und bietet Raum für den Zuwachs höherer Denkfunktionen. Der entscheidende Fortschritt gegenüber den kognitiven Fähigkeiten der Ahnen ist nun die Möglichkeit, über Dinge zu kommunizieren, die aktuell jenseits aller sensorischen Wahrnehmungskanäle liegen. Dazu müssen die Dinge symbolisch (hier: sprachlich-

begrifflich) repräsentiert werden. Im Zuge davon entsteht Selbstbewusstsein, weil ein von der aktuellen Situation räumlich und zeitlich abgekoppeltes Erzeugen von Denkinhalten die Quelle haben muss in einem anderen als der Situation selbst, in einer Instanz, die sich fortan „Ich“ nennt.

Dass bei der Evolution der Hominiden die Lautsprache aus einer weniger komplexen Gebärdensprache hervorgegangen sein muss, halten viele Paläoanthropologen für die plausibelste Hypothese zur Sprachentstehung. Sprache als „reziproker Gestengebrauch“ hat der Neurophysiologe Giacomo Rizzolatti es genannt, der bei seinen Forschungen am Gehirn von Makaken (einer Affenart) auf diese Spur gekommen war. Er hatte nämlich herausgefunden, dass die Tiere identische neuronale Erregungsmuster aufwiesen, egal, ob sie selber aktiv waren oder ob sie jemanden anderes bei der gleichen Aktivität beobachteten. Rizzolatti spekuliert, dass mit einer gehemmten, lediglich angedeuteten Bewegung, das Bedeutende derselben ins Spiel gebracht und auf diesem Wege der Zeichencharakter von Handlungen etabliert wird.

Angela Frederici (Max-Planck-Institut für neuropsychologische Forschung, Leipzig) geht der Frage nach, wie unser Gehirn die Elemente gehörter Sprache in einzelnen verarbeitet. Lange Zeit galt in der Forschung das Zwei-Areale-Modell: das Broca-Areal, zentral für die Spracherzeugung, zum einen und das Wernicke-Areal, zentral für die Dekodierung von Gesprochenem, zum anderen. Doch nicht erst seit der rasanten Entwicklung moderner bildgebender Verfahren hat sich das alte Modell als zu eng und zu wenig komplex erwiesen. Mithilfe von Kernspin (räumlich gute Auflösung) und EEG (zeitlich präziser) werden sprachliche Inputs darauf untersucht, wo im Gehirn ihre Verarbeitung stattfindet unter dem Aspekt von Syntax (Satzbau), Semantik (Wortbedeutung) und Prosodie (Satzmelodie). Die

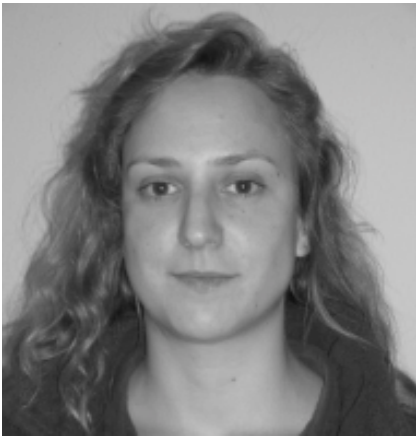
Experimente verlaufen nach folgendem Modell: Sätze bleiben unter zweien der genannten Aspekte konstant, während sich der dritte ändert. Verändert sich darauf die neuronale Aktivität, kann man auf die Wirkung des variablen Faktors schließen. Ergebnis: Bei der Verarbeitung von gehörter Sprache wird zentral das Wernicke-Areal aktiviert, doch dessen Regionen in verschiedenem Maße. Während die Aktivität vorne vornehmlich dem Satzbau gilt, kümmert sich die Mitte eher um Wortbedeutungen. Doch wirken darüber hinaus noch andere Teile des Gehirns mit, so Teile des neben der Wernicke-Region liegenden linken Stimmlappens.

Interessanterweise ergab sich bei der Satzmelodik, dass sich bei deren Verarbeitung wesentlich die rechte Hemisphäre zuschaltet, also die eher auf emotionale Information konzentrierte Hirnhälfte.

Hinsichtlich des Zeitfaktors der Verarbeitung reagiert das Gehirn auf semantische und syntaktische Fehler wiederum sehr unterschiedlich. Unser Gehirn verarbeitet zuerst die Grammatik (bereits nach 160 Millisekunden tritt die typische Hirnantwort auf, die sog. ELAN-Komponente). Wird es durch einen falschen Begriff vor eine schwierige Aufgabe gestellt, weicht die Hirnstromkurve erst nach ungefähr 400 Millisekunden stark ab (die N-400-Komponente).

Bei Fehlern in der Prosodie (unpassende Betonungen) ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern. Während Frauen im Schnitt schon nach 200 Millisekunden erregt wurden, merkten Männer erst nach 750 Millisekunden, dass etwas nicht stimmt.

Neue und . . .



Frau Jule Hildmann ist Vorsitzende der *Bundesgemeinschaft der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik* und z.Zt. Referendarin



Frau Felizitas Ibach unterrichtet am Förderzentrum für die Bereiche Schwerhörige und Gehörlose in Bremen Mathematik und Naturwissenschaft.

. . . scheidende Vorstandsmitglieder



Frau Doris Engel hat nach Örebro / Schweden geheiratet



Herr Walter Nabrotzky (Essen) geht in den (Un)ruhestand

*Beide langjährigen Mitglieder wurden im Rahmen der Mitgliederversammlung verabschiedet.
Wir wünschen ihnen weiterhin Gesundheit und Erfolg.*

Protokoll der Mitgliederversammlung im Jugendgästehaus Lehrter Straße in Berlin vom 21. Nov. 2003

Beginn: 18.45 Uhr

1. Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

Es gibt keine Anmerkungen. – Das Protokoll wurde im DFGS-forum veröffentlicht.

2. Feststellung der Beschlussfähigkeit

Die Beschlussfähigkeit ist bei Anwesenheit von über 10 % der Mitglieder gegeben. Dies ist lt. Anwesenheitsliste der Fall.

3. Bericht des Vorstands

Es fanden fünf Sitzungen statt:

25.01. in Hamburg
01.03. in Bremen
04./05.04. in Berlin
17.05. in Berlin
27.09. in Dortmund

Überwiegender Inhalt war die Vorbereitung der Jahrestagung.

Der Vorstand bedankt sich besonders
- bei den Referenten der Jahrestagung. Sie erhalten kein Honorar, lediglich eine Erstattung ihrer Kosten.

- bei Gerd Hommel für die Gestaltung des Web-Auftritts
- bei Wolfgang Kleinöder für das Plakat

Aus dem Vorstand werden auf jeden Fall ausscheiden: Herr Nabrotzky und Frau Engel. Peter Bergmann war bei der Veranstaltung zum 25. Jubiläum des Berufskollegs in Essen. Neue Schulleiterin des Berufskollegs ist DFGS-Mitglied Heidi Kleinöder.

Burkard Hochmuth berichtet von der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft. Es gibt zwei neue Mitglieder: die Deutsche Cochlear Implant Gesellschaft (DCIG) und der Verband der katholischen Gehörlosen. Die Vorstandsmitglieder der DG Uli Hase, Harald Seidler und Andreas Kammerbauer wurden wiedergewählt.

Zur Umsetzung des Behindertengleichstellungsgesetzes werden Zielvereinbarungen mit Unternehmen angestrebt. Es gibt konkrete Gespräche mit den privaten Fernsehgesellschaften. In Diskussion ist die Frage, ob im zukünftigen privaten TV die optionale Einblendung von Gebärdensprachdolmetschern eingerichtet wird.

Auf Anregung des Deutschen Schwerhörigenbundes wird in Leipzig und Dresden eine Ausbildung zum Schriftdolmetscher durchgeführt.

Prof. Dr. Klaus Günther berichtet von der internationalen Konferenz in Örebro.

Klaus Günther hat einen Lehrstuhl für Gebärdensprachpädagogik in Berlin angenommen. Der Lehrstuhl ist ein Ergebnis des Berliner Landesgleichstellungsgesetzes und ergänzt den mit Horst Ebbinghaus besetzten Lehrstuhl für Gebärdensprachdolmetschen. Auf Nachfrage äußert sich Prof. Günther skeptisch über die Zukunft des Lehrstuhls für Gehörlosenpädagogik in Hamburg. Es besteht die Gefahr, dass er dem Sparzwang der Universität Hamburg zum Opfer fällt.

4. Kassenbericht

Herr Nabrotzky legt einen Kassenbericht für 2002 und für die Zeit bis 20.11.2003 vor.

Herr Nabrotzky erklärt den ausgewiesenen Verlust in 2002 und den Gewinn in 2003 mit dem Zeitpunkt, an dem jeweils Einnahmen bzw. Aus-

gaben getätigt werden. Insgesamt verfüge der DFGS über keine nennenswerten Rücklagen und könne sich keine weiteren Aktivitäten erlauben, die Kosten verursachen. Herr Nabrotzky empfiehlt dem DFGS eine Erhöhung der Mitgliedsbeiträge auf der nächsten Mitgliederversammlung 2004.

5. Bericht der Kassenprüfer

Die Kassenprüfer Felizitas Ibach und Karl Salber-Correia erklären: Die Kasse sei ordentlich geführt und leicht zu prüfen gewesen. Sie empfehlen die Entlastung des Kassenprüfers.

6. Entlastung des Vorstandsmitglieder

Der Kassenführer (lt. Satzung: Schatzmeister), die Kassenprüfer und der Vorstand werden per Akklamation entlastet.

7. Neuwahl des Vorstands

Zum Wahlleiter wird per Akklamation Wolfgang Kleinöder bestimmt.

Dieser leitet die Wahl des Ersten Vorsitzenden. Es wird der bisherige Vorsitzende Manfred Wloka vorgeschlagen und einstimmig mit einer Enthaltung gewählt. Herr Wloka erklärt, dass er nach Ende der Wahlperiode nicht erneut kandidieren werde.

Die Wahl der weiteren Vorstandsmitglieder leitet der neue und alte Vorsitzende Manfred Wloka. Als zweiter Vorsitzender wird Prof. Klaus Günther einstimmig bei einer Enthaltung gewählt.

Als Kassiererin (s.o.) wird Frau Felizitas Ibach (Bremen) vorgeschlagen und einstimmig bei einer Enthaltung gewählt.

Es werden folgende Beisitzer / Beisitzerinnen vorgeschlagen:

Peter Bergmann (bereit)
Burkard Hochmuth (bereit)
Sylvia Wolff (in Abwesenheit, bereit)
Jule Hildmann (aus Heidelberg, Vorsitzende der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik DSGS, bereit)
Thomas Opitz Plotzki (nicht bereit, evtl. in 2 Jahren)
Sabine Fries (nicht bereit, evtl. in 2 Jahren)
Angela Staab (nicht bereit)

Die Wahl erfolgt en bloc und einstimmig.

Als Kassenprüfer werden vorgeschlagen und einstimmig bei einer Enthaltung gewählt: Herr Salber-Correia und Herr Trinkhaus.

8. Jahrestagung 2004

Als Tagungsort wird die Universität Köln vorgeschlagen. Themenvorschläge sollen auf die Wandtafel geschrieben werden.

9. Verschiedenes

Barbara Hänel regt an, das DFGS forum weiter zu entwickeln und die oft sehr guten Beiträge auch formal auf ein hohes Niveau zu heben. Der Vorstand sagt zu, über diese Frage zu diskutieren und evtl. eine Arbeitsgruppe einzurichten.

Ende der Mitgliederversammlung: 20.15 Uhr

Dr. Paul Heeg

Satzung

DEUTSCHER FACHVERBAND FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGEN- PÄDAGOGIK e.V.	D Verband für Erziehung, F Bildung und Rehabilitation G Gehörloser, Schwerhöriger S und Ertaubter
---	---

Mitglied in der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.

§ 1 Name, Sitz, Geschäftsjahr

- (1) Der Verein führt den Namen „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)“. Er soll in das Vereinsregister eingetragen werden; nach seiner Eintragung lautet der Name „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS) e.V.“
- (2) Der Verein hat seinen Sitz in Berlin. Das Geschäftsjahr des Vereins ist das Kalenderjahr.

§ 2 Zweck, Aufgaben, Gemeinnützigkeit

- (1) Zweck des Vereins ist die Förderung von Erziehung, Bildung sowie die Förderung der Rehabilitation Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter. Hierfür wird Weiterbildungsarbeit geleistet, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit betrieben (z.B. durch regelmäßige Herausgabe einer Halbjahreszeitschrift), ferner der nationale wie internationale Erfahrungsaustausch auf dem o.g. Feld gefördert werden (z.B. durch Organisation eigener, regelmäßiger Kongresse). Darüber hinaus sollen durch den Verein unmittelbar insbesondere interdisziplinäre Forschungs- und Praxisprojekte ideell unterstützt werden (z.B. Untersuchungen zur Effektivität bestimmter Lernmedien in der schulischen wie beruflichen Bildung, Untersuchungen zur kommunikativen Situation oder psychischen Belastung Betroffener).
- (2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts „Steuerbegünstigte

Zwecke“ der Abgabenordnung (§§ 52,55,57).

- (3) Der Verein ist selbstlos tätig; er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.
- (4) Die Mittel des Vereins dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins. Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Körperschaft fremd sind oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.
- (5) Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines steuerbegünstigten Zweckes fällt sein Vermögen an die „Deutsche Gesellschaft zur Förderung Gehörloser und Schwerhöriger e.V.“ als steuerbegünstigte Körperschaft, die es unmittelbar und ausschließlich für steuerbegünstigte Zwecke zu verwenden hat.

§ 3 Erwerb der Mitgliedschaft

- (1) Mitglied des Vereins kann jede volljährige, natürliche und jede juristische Person werden, die in der Erziehung und Bildung Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter tätig ist oder die bereit ist, sich für diese Bereiche aktiv einzusetzen.
- (2) Auf Vorschlag des Vorstandes kann die Mitgliederversammlung Ehrenmitglieder auf Lebenszeit ernennen.
- (3) Voraussetzung für den Erwerb der Mitgliedschaft ist ein schriftlicher

Aufnahmeantrag, der an den Vorstand gerichtet werden soll.

- (4) Der Vorstand entscheidet über den Aufnahmeantrag nach freiem Ermessen. Bei Ablehnung des Antrages ist er nicht verpflichtet, dem Antragsteller die Gründe mitzuteilen.

§ 4 Beendigung der Mitgliedschaft

- (1) Die Mitgliedschaft endet durch Tod, Ausschluss, Streichung von der Mitgliederliste oder Austritt aus dem Verein.
- (2) Der Austritt erfolgt durch schriftliche Erklärung gegenüber dem Vorstand. Der Austritt kann nur zum Ende eines Geschäftsjahres erklärt werden, wobei eine Kündigungsfrist von drei Monaten einzuhalten ist.
- (3) Ein Mitglied kann durch Beschluss des Vorstandes von der Mitgliederliste gestrichen werden, wenn es trotz zweimaliger Mahnung von Mitgliedsbeiträgen oder Umlagen im Rückstand ist. Die Streichung darf erst beschlossen werden, wenn nach der Absendung der zweiten Mahnung zwei Monate verstrichen sind und in dieser Mahnung die Streichung angedroht wurde. Der Beschluss des Vorstandes über die Streichung soll dem Mitglied mitgeteilt werden.
- (4) Wenn ein Mitglied schuldhaft in grober Weise die Interessen des Vereins verletzt, kann es durch Beschluss des Vorstandes aus dem Verein ausgeschlossen werden. Vor der Beschlussfassung muss der Vorstand dem Mitglied Gelegenheit

zur mündlichen oder schriftlichen Stellungnahme geben. Der Beschluss des Vorstandes ist schriftlich zu begründen und dem Mitglied zuzusenden. Gegen den Beschluss kann das Mitglied Berufung an die Mitgliederversammlung einlegen. Die Berufung ist innerhalb eines Monats nach Zugang des Beschlusses beim Vorstand einzulegen. Der Vorstand hat binnen eines Monats nach fristgemäßer Einlegung der Berufung eine Mitgliederversammlung einzuberufen, die abschließend über den Ausschluss entscheidet.

§ 5 Mitgliedsbeiträge

- (1) Die Mitglieder haben Jahresbeiträge zu entrichten. Zur Finanzierung besonderer Vorhaben des Vereins können Umlagen erhoben werden.
- (2) Höhe und Fälligkeit von Jahresbeiträgen und Umlagen werden von der Mitgliederversammlung festgesetzt.
- (3) Ehrenmitglieder sind von der Pflicht zur Zahlung von Beiträgen und Umlagen befreit.
- (4) Der Vorstand kann in geeigneten Fällen Beiträge oder Umlagen ganz oder teilweise erlassen oder stunden.

§ 6 Organe des Vereins

- (1) Die Organe des Vereins sind der Vorstand und die Mitgliederversammlung.
- (2) Die Ämter im Verein werden ehrenamtlich ausgeübt. Entschädigungen für

notwendige Aufwendungen können gewährt werden.

§ 7 Vorstand

- (1) Der Vorstand des Vereins besteht aus dem Vorsitzenden, dem Stellvertretenden Vorsitzenden, dem Schatzmeister und sechs Beisitzern. Die Mitgliederversammlung kann mit einfacher Mehrheit beschließen, daß die Anzahl der Vorstandsmitglieder erhöht oder verringert wird.
- (2) Der Verein wird von dem Vorsitzenden und dem Stellvertretenden Vorsitzenden vertreten. Jeder ist allein vertretungsbe-rechtigt.
- (3) Der Vorstand ist für alle Angelegenheiten des Vereins zuständig, soweit sie nicht durch die Satzung einem anderen Organ des Vereins übertragen sind. Er hat insbesondere folgende Aufgaben:
 - a) *Vorbereitung und Einberufung der Mitgliederversammlung sowie Aufstellung der Tagesordnung;*
 - b) *Ausführung von Beschlüssen der Mitgliederversammlung;*
 - c) *Vorbereitung des Haushaltplans, Buchführung, Erstellung des Jahresberichts;*
 - d) *Beschlussfassung über die Aufnahme von Mitgliedern.*
- (4) Der Vorstand wird von der Mitgliederversammlung für die Dauer von zwei Jahren, gerechnet von der Wahl an, gewählt. Er bleibt jedoch bis zur Neu-

wahl des Vorstandes im Amt. Jedes Vorstandsmitglied ist einzeln zu wählen. Zu Vorstandsmitgliedern können nur Mitglieder des Vereins gewählt werden. Mit Beendigung der Mitgliedschaft im Verein endet auch das Amt eines Vorstandsmitglieds. Scheidet ein Mitglied des Vorstands vorzeitig aus, so kann der Vorstand für die restliche Zeit der Amtsdauer des Ausgeschiedenen einen Nachfolger wählen.

- (5) Der Vorstand ist beschlussfähig, wenn drei seiner Mitglieder anwesend sind. Bei Beschlussfassung entscheidet die Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Der Vorstand kann auch im schriftlichen Verfahren beschließen, wenn alle Vorstandsmitglieder dem Gegenstand der Beschlussfassung zustimmen. Vorstandssitzungen sind mit einer Frist von sieben Tagen und unter Angabe der Tagesordnung anzukündigen.

§ 8 Mitgliederversammlung

- (1) In der Mitgliederversammlung hat jedes Mitglied eine Stimme. Die Ausübung des Stimmrechts ist nicht übertragbar.
- (2) Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:
 - a) *Genehmigung des vom Vorstand aufgestellten Haushaltplans für das nächste Geschäftsjahr;*
 - b) *Festsetzung der Mitgliedsbeiträge;*
 - c) *Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstands;*

d) Beschlussfassung über Änderung der Satzung und über Auflösung des Vereins;

e) Beschlussfassung über die Berufung gegen einen Ausschließungsbeschluss des Vorstands;

f) Ernennung von Ehrenmitgliedern

- (3) Die ordentliche Mitgliederversammlung soll mindestens einmal im Jahr stattfinden.

Sie wird vom Vorstand unter Einhaltung einer Frist von vier Wochen unter Angabe der Tagesordnung einberufen.

Jedes Mitglied kann bis spätestens eine Woche vor der Mitgliederversammlung beim Vorstand schriftlich eine Ergänzung der Tagesordnung beantragen. Der Versammlungsleiter hat zu Beginn der Mitgliederversammlung die Ergänzung bekanntzugeben. Über Anträge auf Ergänzung der Tagesordnung, die in der Mitgliederversammlung gestellt werden, beschließt die Versammlung.

- (4) Eine außerordentliche Mitgliederversammlung ist vom Vorstand einzuberufen, wenn das Interesse des Vereins es erfordert oder ein Zehntel der Mitglieder dies schriftlich unter Angabe des Zwecks und der Gründe beantragt.
- (5) Die Mitgliederversammlung ist beschlußfähig, wenn mindestens ein Zehntel der Mitglieder anwesend sind. Bei Beschlußunfähigkeit ist der Vorstand verpflichtet, eine zweite Mitgliederversammlung mit der gleichen Tagesordnung einzuberufen; diese ist ohne Rück-

sicht auf die Zahl der erschienenen Mitglieder beschlussfähig. Hierauf ist in der Einladung hinzuweisen.

- (6) Die Mitgliederversammlung fasst Beschlüsse im allgemeinen mit einfacher Mehrheit der abgegebenen gültigen Stimmen; Stimmenthaltungen gelten als ungültige Stimmen. Zur Änderung der Satzung und zur Auflösung des Vereins ist jedoch eine Mehrheit von drei Viertel der abgegebenen gültigen Stimmen erforderlich.
- (7) Bei Wahlen ist gewählt, wer mehr als die Hälfte der abgegebenen gültigen Stimmen erhalten hat. Hat niemand mehr als die Hälfte der abgegebenen gültigen Stimmen erhalten, so findet zwischen den beiden Kandidaten, die die meisten Stimmen erhalten haben, eine Stichwahl statt. Gewählt ist dann derjenige, der die meisten Stimmen erhalten hat. Bei gleicher Stimmenzahl entscheidet das von dem Versammlungsleiter zu ziehende Los.
- (8) Über Beschlüsse der Mitgliederversammlung ist ein Protokoll aufzunehmen, das vom jeweiligen Schriftführer und dem Versammlungsleiter zu unterzeichnen ist.

§ 9 Referate und Ausschüsse

Der Vorstand kann für einzelne Aufgabengebiete und für spezielle Fachfragen Referate und Ausschüsse einrichten.

Diese Gremien haben beratende Funktion.

§ 10 Veröffentlichungen

Mitteilungen des Vereins erfolgen in der Vereinszeitschrift.

§ 11 Auflösung des Vereins

- (1) Die Auflösung des Vereins kann nur in einer Mitgliederversammlung, die zu diesem Zweck einberufen wird, mit einer Mehrheit von drei Vierteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.
- (2) Falls die Mitgliederversammlung nichts anderes beschließt, sind der Vorsitzende und der Stellvertretende Vorsitzende gemeinsam vertretungsberechtigte Liquidatoren.
- (3) Das nach Beendigung der Liquidation vorhandene Vermögen wird gemeinnützigen Zwecken zugeführt.
- (4) Die vorstehenden Bestimmungen gelten entsprechend, wenn der Verein aus einem anderen Grund aufgelöst wird.

Unsere Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

DFGS

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden ?

Dann lösen Sie diese Seiten heraus
und schicken Sie die ausgefüllte und
unterschiedene Beitrittserklärung an

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.
c/o B. Hochmuth
Gertrudstraße 36
90429 Nürnberg

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen
und unterschreiben, erleichtern Sie uns die
Verwaltungsarbeit erheblich.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen,
können Sie diese Doppelseite einfach kopieren
oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum
**Deutschen Fachverband für Gehörlosen-
und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Bezug zu Gehörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Betrag von

- € 35,– (Standardbeitrag)
- € 25,– (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
- € 15,– (StudentInnen, Erwerbslose)
 - Nachweis liegt bei

Bankverbindung :

Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110 795, BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift



DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

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 Kreditin-

Name und genaue Anschrift der/ des Zahlungspflichtigen

Kontonummer des Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betrags-

Ort, Datum

Unterschrift



