

Braucht Deutschland eine Gebärdensprachschule?

Lutz Pepping

Im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen habe ich eine umfangreiche Arbeit zum Thema „Identitätstheoretische Aspekte Gehörloser“ verfasst. Ich werde in diesem Artikel auf den fiktiven Modellversuch nach dem Vorbild der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) eingehen. Zu Beginn stelle ich Alternativen und Umsetzungsmöglichkeiten vor, die eine Gebärdensprachschule für gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler bieten könnte. Im Anschluss daran entwerfe ich ein konkreteres Bild von einer möglichen Gebärdensprachschule und die daraus resultierenden relevanten Aspekte für die Lehrerbildung.

Der folgende Aufsatz gibt zunächst einen kurzen Überblick zur gegenwärtigen Situation gehörloser Menschen. Dieser Status quo wird den bildungspolitischen Forderungen gegenübergestellt, die sowohl in den Beschlüssen des International Congress on the Education of the Deaf (ICED) im Juli 2010 in Vancouver als auch durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die im Dezember 2006 in New York von der UNO-Generalversammlung verabschiedet und auch von Deutschland ratifiziert wurde, zum Ausdruck gebracht werden. Diese Behindertenrechtskonvention (BRK) gibt vor, wie

die barrierefreie Teilhabe an der mehrheitlich hörenden Gesellschaft auch für gehörlose und schwerhörige Menschen umgesetzt werden soll. Vor dem Hintergrund dieser Ziele entwerfe ich im zweiten Abschnitt das fiktive pädagogische Modell einer Gebärdensprachschule. Es soll eine wesentliche Forderung der BRK, nämlich der nach Inklusion, umsetzen und alte Bildungskonzepte ablösen: Hier werden gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler gemeinsam nach bilinguaalem Vorbild unterrichtet, in welchem die Gebärdensprache gleichberechtigt neben der Lautsprache ihren Platz einnimmt.

I. Aktuelle Situation gehörloser Menschen

Die vorherrschende Sprache in unserer Gesellschaft ist die Lautsprache, damit verbunden auch die Schriftsprache. Zwar gibt es auch noch andere Möglichkeiten der Kommunikation, aber die Lautsprache ist vorherrschend. Der Wert des Kontakts zu anderen Menschen mittels direkter Kommunikation ist sehr hoch einzuschätzen, allerdings können dabei auch Probleme auftreten. Die durch die verbal-auditive Kommunikationsform bedingten Schwierigkeiten Gehörloser sollen nach der BRK durch Inklusion dieser Minderheit vollständig aufgehoben werden, sodass ihre Teilhabe am Schulalltag sowie in der Gesellschaft zur Normalität wird. Hier allerdings tritt bereits das erste Problem auf, denn die we-

¹ Gehörlose Menschen können auch Hörgeräte- und CI-Träger/-innen sein. Nach Einschätzung der Deutschen Cochlear Implant Gesellschaft e. V. wurden von 1984 bis heute ca. 22.000 Menschen mit Cochlea-Implantaten (CI) versorgt. www.taub-und-trotzdem-hoeren.de/ci-tag-unsere-ziele.htm [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 16:42 Uhr].

nigsten Menschen beherrschen die Gebärdensprache als visuelle Kommunikationsform.

Viele Gehörlose sind auf Dolmetscher angewiesen. Andernfalls kommt es immer wieder zu schwierigen Kommunikationssituationen zwischen gehörlosen und hörenden Menschen. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass die meisten Gehörlosen im Vergleich zu Hörenden eine geringere Schriftsprachkompetenz haben. Dies ist auch auf die geringe Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse bzw. die gezielte Förderung sowohl der Gebärdensprache als auch der Schriftsprache zurückzuführen. Gehörlose werden bis heute meistens nur einseitig lautsprachlich gefördert. Nach Wudtke (1993, 213) haben Gehörlose bei ihrer Einschulung einen aktiven Wortschatz von ca. 200 Wörtern, Hörende verfügen im Vergleich dazu über ca. 5100 Wörter. Van Uden (1987, 233) beschreibt sogar, dass etwa 30 Prozent der gehörlosen Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren das durchschnittliche Lesenniveau eines zehnjährigen hörenden Kindes aufweisen. Darüber gibt es zahlreiche Publikationen.² Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das bilinguale Konzept – besonders im Hinblick auf die Ergebnisse der Schulversuche – als ein erfolgreicher Ansatz zu einer altersgemäßen Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Denken gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder erwiesen hat. Es verhilft ihnen gegenüber dem Großteil der nicht-bilingual unterricht-

teten gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Schüler zur besseren Entfaltung ihrer sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Das Bildungsziel, Gehörlose in die hörende Welt zu integrieren, bleibt unerreicht, solange man ihnen den bilingualen Unterricht vorenthält. Die Beteiligung Gehörloser an der öffentlichen Kommunikation ist heute wichtiger denn je, um in dieser schnelllebigen Welt zurechtzukommen. Die Relevanz der mit Kommunikationsprozessen verbundenen Informationszugänge, die ihnen zur Verfügung stehen, darf in der Inklusionsdebatte keinesfalls unterschätzt werden.

Grundsatzklärung des ICED Vancouver 2010

An diesem Kongress habe ich persönlich teilgenommen und erlebte hautnah die historische Wende, als das ICED-Komitee die Beschlüsse vom Mailänder Kongress 1880 annullierte. Seit diesem Tag erkennt das ICED-Komitee die neuen Beschlüsse vom Vancouver-Kongress 2010 als rechtsgültig an.

„Weltweit begegnen taube Menschen in der Mehrheitsgesellschaft der Auffassung, dass

² Günther (1982): Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung. Hogger (1990): Die Initiierung des Verbalpracherwerbs bei Gehörlosen über die Schrift. Krausmann (1997): Schriftsprachkompetenz Gehörloser – eine Studie zur Faxkommunikation. Zur bilingualen Unterrichtung Gehörloser: Poppendieker (1992): Schriftspracherwerb gehörloser Kinder auf der Basis der Deutschen Gebärdensprache. Hier ist das Ergebnis deutlich besser, vgl. auch die Abschluss- bzw. -Zwischenberichte aus den Hamburger und Berliner Schulversuchen (Günther & Schäfer 2004), (Günther & Hennies 2011).

taube Menschen Behinderte seien. Dieses ‚Behinderungsparadigma‘ trägt unmittelbar zum Ausschluss und zur Abwertung aller Menschen bei, die als ‚anders‘ angesehen werden, einschließlich tauber Menschen. Daraus folgt, dass taube Menschen in vielen Ländern immer noch an der Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft gehindert und von dieser ausgeschlossen werden. Vielen von ihnen wird der gleichberechtigte Zugang zu politischen Entscheidungsprozessen, zum Arbeitsmarkt und zu einer guten Bildung verwehrt. Trotz dieses ‚Behinderungsparadigmas‘ liefern taube Menschen in Gesellschaften, die Diversität und Kreativität begrüßen, einen positiven Beitrag. Sie bereichern ihre Nationen in den Bereichen Erziehung und Bildung, Wirtschaft, Politik, Kunst und Literatur. Es ist ein unabdingbares Recht tauber Menschen, als sprachliche und kulturelle Minderheit anerkannt zu werden, als integraler Bestandteil jeder Gesellschaft. Wir möchten deshalb alle Nationen dazu aufrufen, die Teilhabe aller Menschen, und somit auch der tauben Menschen, anzuerkennen und zu fördern.“ (Pepping 2010, 565)

An diesem Zitat kann man deutlich erkennen, dass es Zeit wird, gehörlosen Menschen endlich die Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Die Erklärung bezieht sich deutlich auf den BRK-Artikel 24 sowie die Philosophie der SESB. Es wird eine vollständige Teilhabe gehörloser Menschen an un-

serer Gesellschaft forciert und eine zeitnahe Umsetzung anvisiert.

An dieser Stelle möchte ich auf die Situation an den Förder- und Regelschulen eingehen, da allgemein bekannt ist, dass die meisten gehörlosen und schwerhörigen Schüler in Förderschulen und hörende Schüler in Regelschulen untergebracht werden. Nur selten werden hörgeschädigte Schüler in Regelschulen integriert. Durch die Trennung der beiden Schulformen kennen die hörenden und gehörlosen/schwerhörigen Schüler einander nicht und leben in ihrer jeweils eigenen Welt. Nachdem Deutschland die BRK ratifiziert hatte, sah ich die Möglichkeit, dass sich die hiesige Schulsituation ändern könnte – und zwar im Sinne des Artikels 24 („Bildung“) der BRK. Darüber hinaus trägt die Regierung nach der Ratifizierung die Verantwortung dafür, alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, gemeinsam zu beschulen. Dementsprechend möchte ich die gemeinsame Beschulung Gehörloser, Schwerhöriger und Hörender an einer Gebärdensprachschule nach dem Vorbild der SESB als große Chance für Deutschland darstellen. Es gibt drei Begriffe, die die Bereicherung, die unsere Gesellschaft durch die gemeinsame Beschulung erfahren könnte, für mich sehr treffend umfassen. Diese sind Mehrsprachigkeit, gemeinsame gesellschaftliche Verantwortung und interkulturelle Kompetenz.

- Mehrsprachig zu sein bedeutet, dass man

nicht nur mehrere Sprachen fließend beherrscht, sondern auch die jeweiligen Kulturen kennenlernt. Am Beispiel der Gebärdensprachschule könnte dies bedeuten, dass Gehörlose, Schwerhörige und Hörende einander im sprachlichen Kontext viel näher kennenlernen und vom Wissen ihrer Mitschüler profitieren.

- **Gemeinsame gesellschaftliche Verantwortung:** Dadurch, dass die Schüler sich in einer sprachlichen Form austauschen, der alle mächtig wären und mit der sich alle vertraut fühlen würden, könnten sie gemeinsam Aktionen planen, Angebote initiieren, sich politisch engagieren und so zu einer positiven gesellschaftlichen Entwicklung beitragen – all dies miteinander, nicht aneinander vorbei.
- **Interkulturelle Kompetenz im Zusammenhang mit Hörgeschädigten und Hörenden** bedeutet, dass die Schüler sich gegenseitig respektieren, akzeptieren und tolerieren. Hierzu gehören auch das Verstehen des „Andersseins“ und der Erwerb von Diversitätsverständnis als Grundkompetenz für das weitere Leben.

Diese drei Kompetenzen können Schüler an der Gebärdensprachschule, wo sie vielen Menschen mit verschiedenen Lebenshintergründen begegnen, erwerben. Wie diese Schule aussehen könnte, werde ich in den nächsten Abschnitten ausführen.

II. Mehrsprachige Schwerpunktschule

Eine ideale Option im Rahmen der Inklusion wäre, gehörlose, schwerhörige, hörende, gebärdensprachige³ und mehrsprachige Menschen gemeinsam an einer Schwerpunktschule, an der viele Sprachen gebärdet, gesprochen und geschrieben werden, unterzubringen. Diese Schwerpunktschule, für die ich ein fiktives Konzept erstellt habe, richtet sich nach dem Modell der Europa-Schule (vgl. Bundesnetzwerk-Europaschule 2010). An einem Ort, an dem ganz selbstverständlich in vielen Sprachen kommuniziert wird, wird auch multikulturelles Miteinander gelebt und interkulturelle Zusammenarbeit gefördert. Der Gehörlosengemeinschaft, die sich selbst als sprachliche und kulturelle Minderheit versteht, käme hier als Kulturvermittler eine besondere Aufgabe zu, damit eine gleichberechtigte und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen/Schwerhörigen möglich wird. Es wäre auch eine identitätsfördernde Arbeit mit gehörlosen und hörenden Menschen aus aller Welt möglich, da auch Schüler aus dem Ausland an dieser Schwerpunktschule lernen könnten. Auf diese Weise erfahren die gehörlosen/schwerhörigen Schüler, dass auch hörende Menschen nur einer bestimmten Gruppe von Muttersprachlern angehören, von der es eine Vielzahl in

³ Als gebärdensprachige Menschen werden Menschen bezeichnet, die auf visueller Ebene kommunizieren und die hörbehindert oder hörend sein können.

der Welt gibt. Gehörlose und hörende Schüler können durch gemeinsames Lernen voneinander profitieren und den Umgang miteinander sowie ihre „Soft Skills“ erweitern.

Alternativen und Umsetzungen

Mein Entwurf orientiert sich an dem Modell der SESB, die auf viele mit dem BRK-Artikel 24 („Bildung“) in Verbindung stehende Bedürfnisse eingeht, da die SESB seit 1992 auf eine zweisprachige und interkulturelle Erziehung hin ausgerichtet ist. Die BRK ist ein internationales Abkommen, das die Rechte der Menschen mit Behinderungen wesentlich stärken soll, und die SESB ist ebenso auf einen internationalen Konsens hin gegründet worden. In den Europa-Schulen wird bereits auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen, zum Beispiel beim bilateralen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Polen, wo es sich um ein Projekt mit geistig behinderten Schülern handelt (SESB 2011). Das zeigt, dass die SESB für Schüler mit speziellen Bedürfnissen offen ist, und es ist durchaus vorstellbar, dass ähnliche Projekte gemeinsam mit gehörlosen und hörenden Schülern organisiert werden können. Die BRK, die Beschlüsse des ICED Vancouver 2010 und die Grundsätze der SESB setzen mit ihren Vorstellungen auf Vielfalt und Chancengleichheit in unserer Gesellschaft.

Sukopp (1996) schreibt, dass in Europa die Mehrsprachigkeit immer stärker verbreitet ist, dass also „das Bewusstsein der Zusam-

mehrigkeit der Europäer wächst, um die Bindungen zwischen Völkern und Staaten, wie zwischen einzelnen Menschen und sozialen Gruppen“ fester werden zu lassen. Internationale Zusammengehörigkeit bedeutet auch, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben. Dazu gehören Mehrsprachigkeit sowie Toleranz und Akzeptanz unterschiedlichster Kulturen und der damit verbundenen kulturspezifischen Sitten und Bräuche. Aus soziologischer Sicht gehört auch die Gebärdensprach- und Gehörlosengemeinschaft mit ihrer eigenen Kultur und Sprache zu dieser multikulturellen europäischen Gesellschaft.

Fiktives Modell einer Inklusionsschule

Was meine Wahl des Modells der SESB als Vergleichsobjekt angeht, so ist der entscheidende Punkt für mich der Partnersprachenunterricht, bei dem alle Unterrichtsfächer auf Deutsch und einer weiteren Partnersprache wie z. B. Spanisch gleichrangig unterrichtet werden. Die Schüler werden im Idealfall zu 50 Prozent von deutschen Muttersprachlern und zu 50 Prozent von Muttersprachlern der jeweiligen Partnersprache unterrichtet. So würde bei gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Schülern als Muttersprache Deutsche Gebärdensprache (DGS) bzw. die deutsche Lautsprache und als Partnersprache die deutsche Schriftsprache eingesetzt. Die Schüler ohne vollständige Hörfähigkeit sind bekanntlich auf visuelle Kommunikation angewiesen, also muss der Unterricht auch in DGS gewähr-

leistet sein. Im nächsten Abschnitt werde ich näher auf dieses Unterrichtsmodell eingehen.

Nach intensiver Recherche zum Thema Inklusion unter Berücksichtigung des Modells der SESB, der beiden Positionspapiere der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten e. V. (DG 2010) und des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder e. V. (BEV 2011) ergibt sich das im Folgenden dargestellte Bild einer nach dem Prinzip der Inklusion ausgerichteten Schule. Dabei richtet sich ein besonderes Augenmerk auf die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Gehörlosigkeit/Hörbehinderung. Diese Skizzierung einer inkludierenden Schule in Verbindung mit dem Modell der SESB stellt ausdrücklich keine real existierende Schule dar und kann mit Sicherheit auch nicht vollständig in die Realität übertragen werden. Eine solche fiktive Schule kann aber zum einen eine Zieloption aufzeigen und zum anderen durch eine Gegenüberstellung mit der aktuellen Schulpraxis den derzeitigen Stand der Schulsituation widerspiegeln. Es gilt auch zu beachten, dass eine solche Schule nicht von heute auf morgen entstehen kann, sondern durch einen längeren Prozess gestaltet wird. Dazu an dieser Stelle eine Anmerkung aus der BRK, Artikel 24 (2):

„[Es muss sichergestellt werden, dass] a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [...], Kinder

mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulbesuch oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen [besteht].“

Viel Platz, kurze Schulwege

Zunächst soll die „Inklusionsschule“ ausreichend Platz bekommen, mit Räumen für Groß- und Kleingruppen, Werkstätten, Kommunikationsforen, einer Sporthalle, einem großen Pausenhof und einer Aula für größere Veranstaltungen wie Schulfeste, Vorträge etc. Hinzu kommt eine Bibliothek mit aktuellen, altersgerechten Zeitschriften, Zeitungen und Büchern. In diesen Räumlichkeiten gäbe es viele Möglichkeiten für eigenständiges und experimentelles Lernen. Die Standorte der einzelnen Schulen dieser Art sollten so geplant werden, dass möglichst viele Schüler einen kurzen Schulweg haben, was vor allem in Ballungsgebieten der Fall wäre. Die SESB ist ein gutes Beispiel für einen idealen Standort, da sie sich im Großraum Berlin/Potsdam/Brandenburg befindet.

Wenn kurze Schulwege nicht möglich sind, so könnte man stattdessen ein Gebärdensprachinternat einrichten, in dem Gehörlose, Schwerhörige und Hörende untergebracht werden. Im BRK-Artikel 24 (3) sind die

Bedingungen folgendermaßen formuliert:

„[Es muss sichergestellt werden, dass] c) gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“

Dieser Abschnitt impliziert, dass den Schülern ein Schulbesuch in Wohnortnähe ermöglicht wird. Aufgrund der geringeren Zahl an gehörlosen Schülern bedarf es hier jedoch einer Ausnahme. Ein Argument für diese Ausnahme wäre, dass in einem Gebärdensprachinternat, wo Gehörlose und Hörende gemeinsam untergebracht werden, die Schüler auch interkulturelle „Rituale“ erleben könnten. Des Weiteren können sich Gehörlose, Schwerhörige und Hörende im privaten Rahmen wie beim Sport, bei Ausflügen, beim Erledigen von Hausaufgaben etc. gemeinsam beschäftigen. Nur die Wochenenden verbringen die Schüler/-innen zu Hause.

Alle Schüler, unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen, würden in dieser Schule aufgenommen werden (vgl. Biewer 2009). Gemäß

der Förderung jedes Einzelnen würden Förderpläne zur Weiterentwicklung zusammen mit den Schülern vorbereitet werden, um Lernentwicklungen transparent zu organisieren.

Philosophie der SESB

Zur Philosophie der SESB gehört, dass Heterogenität eine Selbstverständlichkeit und die Schumatmosphäre von Respekt, Toleranz, Akzeptanz und Rücksichtnahme geprägt sein sollte. Insofern werden hier auch die Beschlüsse des ICED Vancouver 2010 und der BRK berücksichtigt. Im übertragenen Sinne würden diese Aspekte auch in den Unterricht einfließen, indem ein angeregtes Lernklima angesteuert wird, sodass die Kompetenzen jedes einzelnen Schülers für flexibles und individuelles Lernen optimal genutzt werden. Idealerweise sollte die Anzahl der Schüler einer Klasse nicht mehr als 20 betragen, damit das Lernen in Klassen, Lern- und Arbeitsgruppen oder anderen Lernarrangements funktioniert. Forschungsergebnisse legen nahe, dass für den Unterricht mit Schülern mit einer Hörschädigung positive Beziehungserfahrungen und Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt stehen sollten. Dies könnte durch Lernarrangements, bei denen das gemeinsame Lernen im Vordergrund steht, positiv unterstützt werden.⁴

Für alle Schüler würde der Unterricht in bilingualer Form mit deutscher Lautsprache und Deutscher Gebärdensprache stattfinden

⁴ Die Wochenpläne bieten die Möglichkeit, individuell verschiedene Aufgaben für die Schüler zu gestalten. Den Bearbeitungszeitpunkt kann der Schüler innerhalb einer Woche selbst bestimmen.

– mit einer wichtigen Ausnahme: Es sollte darauf geachtet werden, dass im Unterricht alle in Gebärdensprache miteinander kommunizieren, sodass die gehörlosen Schüler den Gesprächsverlauf ohne Einbußen mitverfolgen können. In diesem Punkt muss ohne Kompromisse die Gebärdensprache Unterrichtssprache sein. Wird dieser Punkt nicht ausreichend berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass die gehörlosen Schüler unter Informationsdefiziten leiden. Hierzu eine Passage aus dem Brandenburgischen Schulgesetz (BbgSchulG) von 2009, Abschnitt 2 § 4 Abs. 8 „Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung“:

„(8) Die Eingliederung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler ist Aufgabe der Schule. Dem sollen insbesondere gezielte Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen dienen, damit sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden können.“

Dieser Satz besagt, dass die Schüler in den Regelschulen laut dem Schulgesetz bereits ab der dritten Klasse in einer Fremdsprache (z. B. auch der Gebärdensprache) unterrichtet werden können. Momentan beschäftigt sich das LISUM⁵ Berlin-Brandenburg mit der Ausarbeitung eines Curriculums für „Deutsche Gebärdensprache als Unterrichtsfach“ (Krausmann 2009).

Gebärdensprache und Leseverarbeitung

Welche Rolle die Gebärdensprache beim Erwerb der Schriftsprache spielt, wurde in einem Projekt erforscht, das den Leseverarbeitungsprozess gehörloser Schüler zum Thema hatte (Hänel-Faulhaber 2010). Als Grundlage diente das Wort-Fragment-Priming-Experiment. Dabei wird im Falle der Lautsprache ein Wortfragment gezeigt, das eine schnellere Erkennung des passenden vollständigen Wortes ermöglicht. Bei gehörlosen Kindern wurde ein Gebärdenfragment ohne die ganze Bewegungsausführung gezeigt. Ähnlich wie in der Lautsprachforschung, erhielt man aufgrund der Antwortdauer – also wie lange ein Kind benötigt, um die Gebärde zu ergänzen – vergleichbare Ergebnisse: Die Schüler waren eindeutig schneller, wenn sie ein Gebärdenfragment richtig beurteilt hatten, d. h. alle nachfolgenden Gebärden, die zum Fragment passten, wurden schneller verarbeitet als die unpassenden. Aus diesen Ergebnissen ließ sich also ableiten, dass in der Gebärdensprache ein vergleichbarer phonologischer Primingeffekt existiert wie in der Lautsprache.

Im nächsten Schritt wurde untersucht, ob dieses „mentale Lexikon“ im Hinblick auf Gebärdenfragmente den gehörlosen Schülern auch beim Erwerb der deutschen Schriftsprache nützt. Dabei wurde das Experiment

⁵ Landesinstitut für Unterricht und Medien Berlin-Brandenburg.

leicht modifiziert, und zwar mit bilingualer Ausrichtung: Es wurden Gebärdenfragmente gezeigt, denen entweder passende oder unpassende Wörter der Schriftsprache folgten. Auch hier stellte sich wie oben beschrieben der gleiche Priming-Effekt ein. Mit Blick auf die Leseentwicklung gehörloser Kinder ist dies ein bedeutendes Resultat, weil es zeigt, dass sich die Kinder ihre Muttersprache – also die Gebärdensprache – beim Erwerb der deutschen Schriftsprache zunutze machen. Indem sie auf ihr „Gebärdenlexikon“ zurückgreifen, leistet die Gebärdensprache wichtige Steigbügeldienste beim Verstehen des Geschriebenen. Nicht anders machen es hörende Kinder, wenn sie eine Fremdsprache erlernen und dabei auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Auf diese Weise entwickeln sowohl gehörlose als auch hörende Kinder eine Art „supramodales Lexikon“, das die Sprachverarbeitung erleichtert. Fazit: Die Ergebnisse der Lesestudie bilden einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der sprachlichen Erziehung gehörloser Schüler und bestätigen eindeutig die bilingualen Schulversuche.

Bilingualer Unterricht

Im Folgenden wird der Aspekt des Bilingualismus bei Gehörlosen näher beleuchtet. Der Bilingualismus gehörloser Schüler unterscheidet sich von dem hörender Schüler fundamental. Denn nur etwa zehn Prozent der gehörlosen Schüler haben gehörlose Eltern und erwerben die Gebärdensprache also von

Anfang an in der Familie. Für die anderen 90 Prozent müssen erst die entsprechenden Bedingungen geschaffen werden (Wisch 1990, 5). Die Eltern der meisten gehörlosen Kinder müssen zuerst einmal dafür sorgen, dass ihre Kinder die Gebärdensprache erlernen, damit sie wichtige Kontakte zu anderen gehörlosen Menschen herstellen können (Wisch 1990, 5). Weiterhin unterscheidet sich die zweisprachige Erziehung der gehörlosen Kinder von denen der hörenden insofern, als dass ein hörendes Kind bei seinem Eintritt in die Schule weitgehend auf die Beherrschung seiner Muttersprache zurückgreifen kann. Dies ist dem gehörlosen Kind nicht möglich, da die Eltern meist hörend und nicht gebärdensprachkompetent sind.

Deshalb muss sich die inklusive Schule der dringlichen Aufgabe annehmen, die gebärdensprachliche Sozialisation der Kinder zu fördern. Auf diese Weise können zumindest die Vorschulkinder im Verlauf der Schulzeit einen relativ natürlichen Spracherwerbsprozess durchlaufen und ein funktionierendes Sprachsystem aufbauen. Über die bilinguale Erziehung hinaus sollten gehörlose Kinder Umgang mit gehörlosen und hörenden Menschen gleichermaßen haben, was voraussetzt, dass im Unterricht gehörlose, schwerhörige und hörende Lehrkräfte in den Vorschulklassen sowie im Schulunterricht eingesetzt werden. Nur so kann den Kindern garantiert werden, dass die Kultur der Hörenden als

auch der Gehörlosen einen Zugang zum Unterrichtsgeschehen finden.

Die bilinguale Erziehung und der bilinguale Unterricht (Hamburger Arbeitsgruppe 1992) beinhalten drei verschiedene Formen: die des Gesprochenen, des Geschriebenen und des Visuellen (d. h. Lautsprache, Schriftsprache und Gebärdensprache) in der Arbeit mit den Kindern unter Berücksichtigung des individuell unterschiedlichen Hörverlusts. Diese gelten in besonderem Maße in der Unterrichts-Umsetzung des bilingualen Konzepts. Beim Deutschunterricht wird das „Teamteaching“ als durchlaufende Methode verwendet. In der Bilingualismusforschung versteht man darunter, dass der Unterricht von Muttersprachlern übernommen wird. Dabei benutzt der gehörlose Lehrer die Gebärdensprache und der hörende Lehrer die Lautsprache; jeder ist also gleichzeitig Repräsentant seiner Sprache. So erfahren die Schüler beide Sprachsysteme und lernen damit umzugehen. Laut- und Gebärdensprache können auch zusammen in einer artikulierten und visualisierten Form, nämlich in den lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) ausgeführt werden, wodurch die Schriftsprache miteinbezogen werden kann. Allerdings ist LBG für Gehörlose nicht als alleiniges Kommunikationsmittel einsetzbar, da die DGS und die deutsche Lautsprache in Grammatik und Syntax voneinander abweichen. Dadurch ist das Verstehen von Inhalten, die durch LBG kommuniziert werden, für

Gehörlose nur schwer möglich.⁶ Dennoch ist LBG im Rahmen des bilingualen Konzepts ein wichtiger Bestandteil, um gebärdensprachlich erarbeitete Inhalte in die Lautsprache und deren Grammatik und Syntax zu übertragen.

Bilingual geförderte Schüler – das zeigen die Zwischen- bzw. Abschlussberichte der Schulversuche in Berlin und Hamburg – haben in der Schrift- und Lesekompetenz deutlich besser abgeschnitten als jene, die nicht bilingual unterrichtet wurden (Günther & Schäfke 2004; Günther & Hennies 2011). Die Förderung der Gebärdensprache wirkt sich also eindeutig positiv auf die Schreib- und Lesentwicklung der Kinder aus. In den bilingualen Klassen in Berlin reichte die Schreibkompetenz sogar an die der hörenden Schüler heran. In diesem Zusammenhang sollte noch erwähnt werden, dass es sich nicht um einfache Texte auf „Förderschulniveau“ handelte, sondern um Originaltexte aus der Kinder- und Jugendliteratur.

Resümee: Die Gebärdensprache ist ein Medium für den Unterricht, mit dem Inhalte vermittelt werden und gleichzeitig die Lautsprachkompetenz gefördert wird. Die anderen Fächer werden auch in Deutscher Gebärdensprache unterrichtet, um den Schülern einen uneingeschränkten Zugang zu alters-

⁶ Bei Menschen, die die Lautsprache zuerst erworben haben, wie z. B. spätaubte und schwerhörige Menschen, stellt LBG eine zusätzliche Möglichkeit dar, gesprochene Sprache besser verstehen zu können. vgl. Wisch (1990).

gemäßem Wissens- und Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Voraussetzung für diese Form des Unterrichts ist, dass die Lehrkräfte DGS-kompetent sind.

Gleichwertigkeit von DGS und Lautsprache

„In der SESB sollen die Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam lernen. In jeder Klasse begegnen die Kinder einander in zwei Sprachen, um allmählich eine zweite Sprache zu verstehen, zu lesen und zu sprechen. Ihre Muttersprachen sind gleichberechtigte Partnersprachen“ (Sukopp 1996, 4).

Der Umstand, dass die Gebärdensprache als gleichwertig zur Lautsprache angesehen wird, ist bisher in den Regel- und Förderschulen nicht der Fall gewesen und wäre eine erhebliche Neuerung. Den Schülern würde dadurch ein erheblich positiveres Selbstwertgefühl vermittelt, da die jeweiligen Muttersprachler der anderen Sprachgruppe beim Erlernen der Partnersprache als Experten beiseite stehen. Des Weiteren wird durch diese wechselseitige Hilfe das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen beiden Sprachgruppen gestärkt, was zu einem angenehmen Arbeits- und Lernklima an der Schule führt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Erlernen einer zweiten Sprache zusätzliche Lernleistungen, Lernzeiten und Konzentration erfordern. Die Kontinuität der Mehrsprachigkeit soll sichergestellt werden, damit der zweisprachige Unterricht an der

Gebärdensprachschule durchgängig bis zum Schulabschluss gewährleistet werden kann. Durch diese Kontinuität wird den Schülern das Aufbauen, Festigen und Vertiefen beider Sprachen erleichtert. Hierzu ein Ausschnitt aus BRK-Artikel 24 (3):

„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an und ergreifen geeignete Maßnahmen; unter anderem b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen.“

Ziel der Europa-Schule und auch das der Modellgebärdensprachschule ist es, bis zum Ende der Schulausbildung das Niveau der Partnersprache dem der Muttersprache so anzupassen, dass beide Sprachen annähernd gleich gut beherrscht werden. Aus meiner Perspektive würden gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler auf diese Weise eine wirkliche sprachliche und kulturelle Gleichberechtigung erfahren. Hörende Schüler würden zudem mehr Achtung und Respekt für sprachliche Minderheiten entwickeln.

Ausbildung zum Gebärdensprachpädagogen

„Die mit der Herkunft der Kinder aus verschiedenen nationalen und ethnischen Kulturen und zwei Sprachkulturen verbundenen Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht und die engen zwischenmenschlichen Be-

ziehungen der Kinder untereinander im täglichen Beisammensein ermöglichen eine Erziehung zu Akzeptanz anderer Lebensweisen, zu Toleranz sowie zu Respekt vor dem Anderen“ (Sukopp 1996, 4).

Um diese Bildungs- und Erziehungsziele zu erfüllen, müsste die Lehrerausbildung verändert sowie verbindliche Weiterbildungsmaßnahmen eingeführt werden. Die Lehrer müssten in der Praxis Unterstützung erhalten, z. B. für Beratungsgespräche für Eltern und Schüler. Auch kann nicht ein Lehrer allein eine Klasse unterrichten, sondern der Unterricht muss grundsätzlich im Team von zwei Lehrern geplant und durchgeführt werden. Das Ziel dieser fiktiven Inklusionsschule wäre es, für alle Schüler interkulturelle Bildungschancen auf einem hohen qualitativen Niveau anzubieten und sich dabei an den Ressourcen der Schüler zu orientieren. Hierzu heißt es im BRK-Artikel 24 (4):

„Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderung, die in Gebärdensprache (...) ausgebildet sind und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für die Behinderung und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation so-

wie pädagogische Verfahren und Materialien (...) ein.“

Die Lehrer der Gebärdensprachschule benötigen einwandfreie Kenntnisse der Deutschen Gebärdensprache sowie eine fundierte Wissensgrundlage über die Kultur gehörloser Menschen und ihrer Gemeinschaft, um in den bilingualen Klassen in zwei Sprachen unterrichten zu können. Bis Mitte 2002 erwarben sich die Lehrer diese Kenntnisse über Gebärdensprachkurse, Fortbildungsmaßnahmen und diverse Veranstaltungen im universitären Bereich (z. B. Gehörlosenpädagogik) an fünf deutschen Hochschulen: Berlin, Hamburg, Heidelberg, Köln und München. Seit dem Wintersemester 2002/2003 bietet die Humboldt-Universität zu Berlin den neu gestalteten Studiengang „Gebärdensprache und Audiopädagogik mit Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ an. Das Interessante an diesem Studiengang ist, dass die Lehre der Gebärdensprachpädagogik bundesweit einzigartig angeboten wird und damit die bisherige Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ein wenig zur Seite drängt.

In der Lehre der Gebärdensprachpädagogik wird den Studierenden vom ersten Semester an DGS als Fremdsprache angeboten, sodass die zukünftigen Gebärdensprachpädagogen für eine Gebärdensprachschule mit bilingualem Unterricht für Gehörlose, Schwerhörige und Hörende gut ausgebildet werden.

Im Hinblick auf die rechtliche Grundlage steht in der BRK, Artikel 1, dass „*die Vertragsstaaten ein [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel [gewährleisten], c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen [wirksamen]⁸ Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen*“. Dies setzt voraus, dass die Ausbildung zum Gebärdensprachpädagogen die Befähigung zur gemeinsamen Beschulung von hörenden und gehörlosen Schülern vermittelt. Hintermair & Voit (1990, 102) betonten bereits vor über 20 Jahren, dass gehörlose Lehrer/-innen „*die andere Sprachgemeinschaft nicht nur vertreten, sondern [die Schüler/-innen] bewusst in sie einführen*“ sollten.

Teamarbeit im Unterricht

Wichtig ist die Doppelbesetzung im Unterricht mit gehörlosen und hörenden Gebärdensprachpädagogen. Dies bezeichnet man auch als „Teamteaching“. Der partnerschaftliche Umgang der Lehrkräfte miteinander hat für die Schüler wichtigen Vorbildcharakter. Da die Lehrkräfte Muttersprachler sind, wird gewährleistet, dass die Schüler Sprachvorbilder haben, nach denen sie ihre eigene Sprachproduktion, ganz unabhängig von DGS oder

deutscher Lautsprache, ausrichten können. Denn bei der bilingualen Arbeit geht es darum, die beiden Sprachen gleichwertig gegenüberzustellen. So erleben die Schüler den Wechsel zwischen den beiden Sprachformen, das „Code-Switching“⁹, und werden zu einer selbstverständlichen Verwendung beider Sprachen geführt. Im bilingualen Unterricht werden die strukturellen, grammatischen und semantischen Unterschiede beider Sprachen gegenübergestellt. Das bedeutet, dass beide Lehrkräfte den Schülern zeigen, wie die Äußerung in der jeweiligen Sprache aussieht. Dabei benutzt der/die hörende Lehrer/-in LBG mit Stimmeinsatz und die DGS. Bei der Textbearbeitung und -produktion helfen beide Lehrer den Schülern, die gebärdensprachlichen Äußerungen in die Schriftsprache zu übertragen. Genauso geht es beim Leseverständnis darum, das Gelesene in DGS zu übertragen.

Da die Teamarbeit im deutschen Schulwesen allgemein sehr selten und bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Europa-Schulen, einige bilinguale Schulen) nicht selbstverständlich ist, müsste diese Art von gemeinsamem Unterricht schon im Studium gelehrt werden. So würden die Studierenden von Anfang an lernen, wie man beim Teamteaching miteinander umgeht. Zu den Vorteilen gehören die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie Teambesprechungen, um das Lehrerverhalten im doppelt besetzten Unterricht zu reflektieren und sich darüber auszutauschen.

7 NETZWERK ARTIKEL 3. Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V. (2009): Schattenübersetzung. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 1-29. www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/046_schattenubersetzung-endgs.pdf [Zuletzt aufgerufen am 29.06.2011 um 13:40 Uhr]

8 ebd.

9 Deutsche Übersetzung: Sprachwechsel im bilingualen Unterricht

Ausblick auf die Lehrerausbildung

Aus der pädagogischen Perspektive stellt sich nun die Frage, ob die Gebärdensprachschule mit gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Schülern gleiche Bildungschancen für alle bietet. Ich bin überzeugt, dass sich das Modell der Gebärdensprachschule, auch wenn noch viele Details unklar sind, in naher Zukunft teilweise durchsetzen wird, z. B. durch einen gemeinsamen (bilingualen) Gebärdensprachunterricht. Auch ein gemeinsamer Sportunterricht, in dem viel mit Blickkontakt als Kommunikationsmedium gearbeitet wird, lässt sich durchaus bilingual organisieren. Darüber hinaus befürwortet die BRK im Artikel 24, dass künftig ohnehin eine gemeinsame Beschulung, wenn auch nicht explizit nach dem Modell der Gebärdensprachschule, stattfinden soll.

Für die ersten Schritte wird viel Fingerspitzengefühl erforderlich sein. Aber der Wille innerhalb der Gehörlosen- und Hörgeschädigtengemeinschaft, eine Gebärdensprachschule zu etablieren, ist jedenfalls da, wenn man die Positionspapiere und Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten e. V., des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder e. V., des Deutschen Gehörlosen-Bundes etc. betrachtet. Zudem erfordert dieses Modell eine intensive Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern und ist letztlich abhängig von der öffentlichen Finanzierung. Auch ist zu bedenken, dass sich

die Ausbildung der Lehrer den neuen pädagogischen Konzepten, der Kooperation der Institutionen oder den neuen Rahmenbedingungen an den Schulen anpassen müsste. Die Trennung nach verschiedenen Lehrämtern in der Lehrerausbildung müsste aufgelöst werden. Stattdessen sollten spezielle Module wie Gebärdensprachpädagogik angeboten werden, die sich mit der Situation an solchen Modellschulen beschäftigen. Wichtig wäre, dass in der Lehrerausbildung mehr Zeit und Raum für eine individuelle Gestaltung des Studiums geschaffen wird und die Entwicklung der zukünftigen Lehrkraft im Mittelpunkt steht.

Damit die Ausbildung zum Gebärdensprachpädagogen nur Personen absolvieren, die sich den neuen Herausforderungen und Belastungen des Berufes auch wirklich stellen wollen, sollte der Zugang über Motivationschreiben und persönliche Gespräche ablaufen. Zudem wird in der BRK gefordert, dass im Lehrerberuf möglichst viele Menschen mit Behinderungen, in diesem Fall also auch gehörlose und schwerhörige Menschen mit Gebärdensprachkompetenz, ausgebildet werden. Gehörlose und schwerhörige Lehrer können mit gehörlosen/schwerhörigen Schülern und hörenden Schülern von gehörlosen Eltern (da sie mit der Gebärdensprache aufgewachsen sind) in der gemeinsamen Muttersprache kommunizieren. Dadurch werden Kommunikationsprobleme vermieden und die Schüler würden in einem wichtigen Teil ihrer

Persönlichkeit gestärkt, nämlich in ihrer gebärdensprachlichen Ausdrucksweise.

Frühe Identitätsfindung

Mittlerweile verfügen wir über vertiefte Gebärdensprach-Erkenntnisse sowie über moderne medizinisch-technische, pädaudiologische und pädagogische Möglichkeiten der Hör- und Spracherziehung. Szagun (2001) vertritt die Meinung, dass der Erstspracherwerb bei einem gehörlosen Kind, egal ob Laut- oder Gebärdensprache, entscheidend ist. Das Wichtigste bei diesem Erstspracherwerb sei die reibungslose Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und seinen Eltern. Hänel-Faulhaber (2005) stellt in ihrer Dissertation fest, dass bei gehörlosen Kindern der Erstspracherwerb in Form der Gebärdensprache erfolgen müsste. Der Vorwurf, der Gebärdenspracherwerb könne den Lautspracherwerb behindern, wird heute durch neurolinguistische und neuropsychologische Untersuchungen sowie durch die Ergebnisse von Helen Neville et al. (1998) widerlegt.

Aus meiner Sicht sollten gehörlose Menschen so früh wie möglich ein fundiertes Sprachsystem erlernen, nämlich die Gebärdensprache. Alles Weitere, das parallel oder nach dem ersten Erwerb dieses Sprachsystems folgt – möge es die deutsche Lautsprache, die Schriftsprache oder eine andere Fremdsprache wie American Sign Language (ASL) sein –, können sowohl gehörlose als auch hörende

Menschen „nebenbei“ erwerben. Die Kinder würden in diesem Falle mehrsprachig aufwachsen, Erfahrungen mit anderen Kulturen machen und diese kennenlernen. Im Umgang mit Menschen mit Behinderungen könnten auch gezielt Vorurteile abgebaut werden. Dies käme der Identitätsentwicklung zugute, da gehörlose Kinder sich schon früh mit ihrem „Handicap“ auseinandersetzen, das sie nicht als wirkliches Hindernis oder Defizit empfinden. So kann auf andere Ressourcen und Möglichkeiten wie der bilingualen Erziehung zurückgegriffen werden, um den Bildungshorizont in der zukünftigen inklusiven Gesellschaft zu erweitern und eine eigene Identität zu entwickeln. Dies beschreiben die Modelle von Keupp (2002) und Hintermair (2005) präzise und machen darüber hinaus noch einmal deutlich, dass Identitätsfindung nicht als ein abschließender Prozess betrachtet werden kann, sondern dass Identität ein sich ständig veränderndes System ist, weshalb man sie auch „Patchwork-Identität“ nennt.

Plädoyer für die Europa-Schule

Die SESB ist ein guter Ort für Kinder, um sich mit den verschiedenen Ansprüchen, die an sie gestellt werden und die sie an sich selbst stellen, auseinanderzusetzen. Dort, wo gehörlose, schwerhörige und hörende Menschen zusammen lernen, kann man an der jeweils anderen Kultur teilhaben. So können Schüler schon in frühen Jahren dank des interkulturellen Anspruchs der SESB lernen, miteinander zu

leben und zu kommunizieren, egal, ob jemand eine andere Sprache spricht, aus einer anderen Kultur stammt oder gehörlos, schwerhörig oder hörend ist.

Insgesamt zeichnet sich ein positives Bild für die Chancen von Inklusion ab. Durch die gemeinsame Beschulung Gehörloser, Schwerhöriger und Hörender ließen sich viele Probleme, denen wir uns momentan gegenübersehen, lösen. Doch noch gibt es viele offene Fragen aufgrund mangelnder Erfahrungen. Ungeklärt wären zum Beispiel die Finanzierung oder auch die Lehrpläne, in denen die Lernstandserhebungen immer größeren Raum einnehmen. Autoren und Initiatoren der UN-Konvention, die von diesem Konzept überzeugt sind, geben an, dass Inklusion ein Prozess ist, in dem es viel zu bedenken gebe, sodass es am sinnvollsten sei, möglichst viele Menschen mit unterschiedlichen Blickwinkeln in die Weiterentwicklung mit einzubeziehen.¹⁰ Gemeint sind hier Lehrer, Schüler, Vertreter von Behindertenverbänden, Politiker und Forscher. Dieser Austausch ist umso wichtiger, als mit der Inklusions-Richtlinie zunächst nur Rahmenbedingungen geschaffen werden, die in der Praxis nicht für die Umsetzung eines guten Unterrichts ausreichen. Konkretere Konzepte wie der in dieser Arbeit von mir beschriebene bilinguale Unterricht oder kooperative Lernformen sind hier eine Chance, im Rahmen von Inklusion guten Unterricht und damit eine gute Bildung für alle

zu ermöglichen.

Prinzipiell befürworte ich die Richtlinien der BRK, weil die Schüler an einer Gebärdensprachschule Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit erwerben, gemeinsam gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Zum Abschluss möchte ich betonen, dass dieses Konzept noch sehr viele Fragen offenlässt, z. B. was die genaue Umsetzung des Team-Teachings im Unterricht anbelangt, oder auch die Frage nach dem Willen, das deutsche Schulsystem tatsächlich in solcher Weise von Grund auf neu zu konzipieren. Positiv anzumerken ist jedoch, dass wir uns heute in einem Zeitfenster befinden, in dem wir uns bemühen, gemeinsam Wege einzuschlagen, um Inklusion und Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen.

Literatur:

Ahrbeck, Bernd (1997): Gehörlosigkeit und Identität. Hamburg: Signum.

Bundeselternverband gehörloser Kinder e. V. (2011). Positionspapier. Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung. In: Das Zeichen 88, 313-319.

Biewer, Gottfried (2008): „Von Integration zu Inklusion.“

¹⁰ Beauftragter der Bundesregierung, Mitglieder des Inklusionsbeirats. www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/Beirat/DieMitglieder/Mitglieder_node.html [Zuletzt aufgerufen am 04.08.2011 um 8:34 Uhr]

Begriffliche und konzeptionelle Veränderungen in der internationalen Bildungsdiskussion“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3, 100-105.

Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. (2010): „Inklusion in der Bildung - Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V.“ In: *Das Zeichen* 84, 80-86.

Doyé, Peter (1996): *Untersuchung des zweisprachigen Unterrichts an der Staatlichen Europa-Schule Berlin*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Günther, Klaus-B. (1982): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung u. Funktion für Sprachaufbau u. Entwicklung*. Heidelberg: Julius Groos Verlag (Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 9).

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke 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.

Günter, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): *Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.

Hamburger Arbeitsgruppe zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Erziehung und Bildung (1992): „Konzept zur Zweisprachigkeit als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs“. In: *Das Zeichen* 22, 430-448.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2005): *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache. Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS*. Tübingen: Narr.

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

Hintermair, Manfred (2005): „Identitätsarbeit hörgeschädigter Menschen als individuelle Konstruktions- und Veränderungsleistung im Kontext sozialer Anerkennung, personaler Stärkung und kultureller Zuordnungsoptionen“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 196-202.

Hintermair, Manfred & Helga Voit (1990): *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. Argumente für eine veränderte Entwicklungs- und Förderperspektive in der Erziehung gehörloser Kinder*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Hogger, Birgit (1990): „Die Initiierung des Verbalspracherwerbs bei Gehörlosen über die Schrift“. In: *Frühförderung interdisziplinär* 9, 120-125. Hamburg: Rowohlt

Keupp, Heiner (2002): *Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg.

Krausmann, Beate (2009): „DGS-Rahmenlehrplan entsteht in Kooperation dreier Bundesländer“. In: *Das Zeichen* 82, 273-275.

Krausmann, Beate (1997): *Schriftsprachkompetenz Gehörloser – eine Untersuchung anhand der Faxkommunikation. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen*. Berlin.

Johnson, Robert E.; Scott K. Liddell & Carol J. Erting (1990): *Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: Signum.

Mangold, Klaus (2008): „Separation – Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter. Thesen aus der Praxis in Schleswig“. In: *hörgeschädigte kinder – hörgeschädigte erwachsene* 3, 119-122.

Neville, Helen J.; Daphne Bavelier; David Corina; Josef P. Rauschecker; Avi Karni; Anil Lalwani; Allen Braun; Vince Clark; Peter Jezzard & Robert Turner (1998): *Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. Proceedings of the National Academy of Sciences* 95:3, 922-929.

Pepping, Lutz (2011): *Identitätstheoretische Aspekte Gehörloser – Eine Diskussion basierend auf Artikel 24 der Konvention der Vereinten Nationen von Menschen mit Behinderungen*. Universität Hamburg [unveröff. Examensarbeit].

Pepping, Lutz (2010): „Die Beschlüsse von Vancouver Kongress 2010 – eine historische Wende in der Erziehung und Bildung tauber Menschen“. In: *Das Zeichen* 86, 562-565.

Poppendieker, Renate (1992): „Schriftspracherwerb gehörloser Kinder auf der Basis von deutscher Gebärdensprache“. In: *Das Zeichen* 6, 171-179.

Sacks, Oliver (1998): Stumme Stimmen: Reise in die Welt der Gehörlosen. Hamburg: Rowohlt.

Szagun, Gisela (2001): Wie die Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Oldenburg: Beltz.

Stecher, Markus (2009): „Guter Unterricht mit hörgeschädigten Schülern – Folge 1. Dialogische Lernarrangements planen und erfolgreich durchführen“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3, 105.

Sukopp, Inge (1996): Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB). Pädagogische und grundlegendidaktische Grundlagen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Klasse 1-4). Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

van Uden, Antonius (1987): Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung. 3. Auf., Heidelberg: Julius Groos Verlag (Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 5).

Wisch, Fritz-Helmut (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum Verlag, Hamburg.

Wudtke, Hubert (1993): „Schriftspracherwerb: Schreibentwicklung gehörloser Kinder (Teil 1)“. In: Das Zeichen 24, 212-223.

Internetquellen:

Brandenburgisches Schulgesetz: [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2011 um 13:34 Uhr]

www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de#4

Bauftragter der Bundesregierung. Mitglieder des Inklusionsbeirats. www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/Beirat/DieMitglieder/Mitglieder_node.html [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2011 um 13:34 Uhr]

Deutscher Schwerhörigenbund e. V. (2008): Schulische Integration hörbehinderter Kinder. Stellungnahme des Deutschen Schwerhörigenbundes e. V. (DSB) und der Bundesjugend im DSB, 3. www.schwerhoerigen-netz.de/bundesjugend/MEINUNG/meinung_integration-2008.pdf. [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 13:34 Uhr]

Frischte, Olaf: Gehörlos – Was heißt das? www.visuelles-denken.de/Gehoerlos.html [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 16:10 Uhr]

Gehörlosenverband Brandenburg. Forderung. www.gl-brandenburg.de/wp-content/uploads/2009/05/Forderung-MB-JS-Seite-3-26-05-2010-Uwe-final.pdf [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 13:40 Uhr]

NETZWERK ARTIKEL 3. Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V. (2009): Schattenübersetzung. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, S. 1-29. www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/046_schattenuebersetzung-endgs.pdf [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 13:40 Uhr]

Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) (2011). www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/ [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 15:52 Uhr]

Staatliche Europa-Schule (SESB) 2011. www.berlin.de/rbmskzl/europa/schule/sap2011.html [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 16:42 Uhr]



Verfasser:

Lutz Pepping,
Vorstandsmitglied des DFGS e.V.
Email: lutz.pepping@googlemail.com