

dfgs
forum

Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Horizonte erweitern - Wege finden

21. Jahrestagung des DFGS in Berlin

Mit Sonderheft: Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch

Inhalt

Impressum:

Ausgabe 2015

23. Jahrgang

ISSN: 0946-4646

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

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

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

Einzelverkaufspreis: EURO 10,- zzgl. Versandkosten.

Fotos: Manfred Büscher, und die Autoren/Innen
(für ihre eigenen Bilder)

Satz und Layout: Tina Schöning

Druck: PRESS GROUP Slowakei

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte
und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das
Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich
gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin
oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion
wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei
vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion erfolgen

02 Vorwort – *Paul Heeg*

forum tagungsberichte

04 Grußwort – *Paul Heeg*

05 Diskussionsrunde schwerhöriger Pädagogen/innen
– *Solveig Reineboth*

10 Die Bedeutung von „gleichbetroffenen“ Peers für
die Entwicklung hörgeschädigter Kinder in
inklusive Settings – *Johannes Hennies*
& *Manfred Hintermair*

31 Anforderungen an Fachkräfte zur Inklusion
gehörloser Kinder in Regelkindertagesstätten
– *Madlen Goppelt*

45 Sprachstandserhebungen in Gebärdensprache
– *Tobias Haug & Johannes Hennies*

53 Hörnix e.V. – *Judith Klaes*

56 Das Fach Hörtaktik – *Solveig Reineboth*

forum tagung

70 Einladung zur Mitgliederversammlung 2015

72 Anmeldung und Anfahrt

74 Tagungsprogramm

forum verbandsinformationen

76 Protokoll der letzten Mitgliederversammlungen

77 Kassenbericht 2013

forum sonderheft

84 Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen
Schulversuch
(mit eigenem Inhaltsverzeichnis)

Vorwort

Dr. Paul Heeg, 1. Vorsitzender des DFGS

Liebe Leserin, lieber Leser, das dfgs forum 2015 enthält eine - wenn auch nicht ganz vollständige - Dokumentation der vergangenen Jahrestagung 2014 in Berlin, einige Verbandsinformationen sowie das Programm der kommenden Jahrestagung in Münster.

Wie im letzten Heft bereits angekündigt, enthält das dfgs forum in diesem Jahr zusätzlich den Abschlussbericht des bilingualen Schulversuchs an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule als eingebundenes Sonderheft. Für den DFGS ist es eine Ehre, diesen Bericht veröffentlichten zu dürfen. Die Ergebnisse des Berliner Schulversuchs belegen eindrucksvoll und differenziert, dass gehörlose SchülerInnen in bilingualen Klassen sehr gute Bildungserfolge erzielen können. Auch unter Berücksichtigung der guten Rahmenbedingungen eines Schulversuchs (ein großer Anteil von Doppelbesetzung, hohe öffentliche Aufmerksamkeit, überzeugte Lehrkräften und motivierte Eltern) überzeugt der Erfolg der untersuchten Klassen: In bilingualem Unterricht beschulte Kinder erreichen Bildungsziele, die zumindest einige von ihnen in anderen Kontexten nicht erreichen würden. Der bilinguale Berliner Schulversuch geht über die Ebene einer überzeugenden Einzelfallstudie hinaus. Die dort gewonnenen Ergebnisse können als belegt und verallgemeinerbar angesehen werden. Das sollte andere Schulen ermutigen, die dort gewonnenen Erkenntnisse in ihren Schulalltag zu integrieren.

Die Jahrestagung 2015 im historischen Ber-

liner Senatssaal beinhaltete eine Reihe Beiträge, die es sich lohnt nachzulesen: Zum Beispiel erläutern Tobias Haug und Johannes Hennies den aktuellen Stand im Bereich von Sprachstandserhebungen in Gebärdensprache und Johannes Hennies und Manfred Hintermair stellen ihre Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung von „gleichbetroffenen“ Peers in der Inklusion vor.

Nicht in diesem Heft ist der beeindruckende Vortrag von Katrin Pflugfelder zum Thema „Eine Inklusionsgeschichte - Kinder-Wunsch, Eltern-Hoffnung und die Realität zeigt: es ist alles relativ“, weil für diesen Vortrag eine Veröffentlichung in übersetzter schriftlicher Form nicht die passende Gattung wäre.

Ebenfalls fehlen Beiträge zu einigen der Workshops oder Open-Space-Angebote. Es handelt sich dabei zumeist um praxisnahe Runden, für die es der Redaktion nicht gelungen ist, einen Beitrag zu erhalten.

Eine Bemerkung in eigener Sache: Das dfgs forum ist die einzige Fachzeitschrift in unserem Bereich, die rein ehrenamtlich erstellt wird und ohne angestelltes Redaktionspersonal entsteht. Sie kostet entsprechend viel Arbeit und Mühe. Der Vorstand hat deshalb auf den Mitgliederversammlungen in Berlin und Hamburg gefragt, ob sie mit einer Umstellung des forums auf ein reines online-Angebot einverstanden wären. Die Mitglieder haben hohe Wertschätzung für die Arbeit der KollegInnen gezeigt, die an der Erstellung des forums be-

teilt sind und dabei teilweise an die Grenzen der eigenen Belastbarkeit kommen. Sie haben aber auch deutlich gemacht, dass für sie eine Fortsetzung der Zeitschrift als Publikation in Papierform wichtig ist. Der Vorstand versucht, diesem Wunsch zu entsprechen und hat die Arbeit an dem Heft entsprechend aufgeteilt: Johannes Hennies wird sich ab dem kommenden Heft aus dem operativen Geschäft zurückziehen und dieses an Solveig Reineboth abgeben. Er wird aber als Schriftleiter weiter für die wissenschaftliche Begleitung des dfgs forums verantwortlich sein.

Neben der Druckfassung wird es das forum online im Mitgliederbereich geben und die Hefte, die jeweils älter als drei Jahre sind, werden für den öffentlichen Zugriff auf die Homepage des Verbands gestellt.

Leider hat sich die Erstellung des dfgs forum in diesem Jahr verzögert, so dass die Online-Version noch 2015 fertig geworden ist, die Druckfassung aber erst Anfang 2016 verschickt werden konnte.

Wir wünschen allen LeserInnen ein frohes neues Jahr!

Grußwort

Sehr geehrter Herr Dobe, Projektleiter Inklusive Schule in Berlin bei der Berliner Senatsverwaltung, liebe Kolleginnen und Kollegen von Universitäten, Schulen mit und ohne Schülerinnen und Schüler, Kindertagesstätten, Förderzentren und Beratungsstellen aller Art.

Vor einem Jahr waren wir nebenan im Audimax in etwas größerem Kreis und haben das 20-jährige Jubiläum des dfgs gefeiert. 1993 ist der dfgs angetreten für die Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache, für das Zusammengehen der Einrichtungen mit betroffenen Fachleuten und anlässlich des Austritts des BDH aus dem Dachverband Deutsche Gesellschaft. Viel wurde erreicht und es macht uns stolz, denn viele Ideen hatten ihren Ursprung auf den bisherigen Jahrestagungen des DFGS. Das Motto der Jahrestagung 2014 lautet „Horizonte erweitern - Wege finden“

Aber passt dieses Motto zu der aktuellen Situation an vielen Schulen? Etliche Stammschulen, z.B. in NRW oder in Schleswig-Holstein, sind froh, dass angekündigte Schließungen vorerst nicht vollzogen werden. Aber Klassen müssen zusammengelegt werden, gute Fachleute sind weiter Mangel. Die Einrichtungen sind oft mehr mit Umstrukturierung als mit pädagogischer Arbeit beschäftigt. Im Bereich der Inklusion entsteht zur Zeit ein Flickenteppich mit von Bundesland zu Bundesland völlig unterschiedlichen und sich widersprechenden Strukturen.

Passt zu dieser Situation „Horizonte erweitern?“ Viele Pädagoginnen und Pädagogen antworten „Nein, ich wäre froh, wenn ich überhaupt einen Horizont sehen würde!“

Also wäre es besser, wir machen eine Jahrestagung mit dem Motto: „Bewährtes erhalten - erprobte Wege müssen bleiben“?

Ja, wir müssen unsere Kompetenz verteidigen. Aber das wird uns nur gelingen, wenn wir zugleich in Zeiten des Umbruchs unsere Kreativität nutzen. Oder wie die Bindungstheorie sagt: Hörgeschädigtenpädagogik braucht einen sicheren Hafen, damit wir uns auf das Neue einlassen können. Beides gehört zusammen, Sicherheit in dem eigenen Tun und Mut etwas Neues auszuprobieren.

In diesem Sinne wünsche ich uns eine schöne, kreative und spannende Tagung.

Dr. Paul Heeg, 1. Vorsitzender DFGS

Diskussionsrunde schwerhöriger Pädagogen/innen

Solveig Reineboth

Bei der letzten DFGS-Tagung hatten meine Kollegin Olga Rogachevskaya und ich die spannende Aufgabe, eine Diskussionsrunde zu leiten. Nach der Podiumsdiskussion tauber KollegInnen aus ganz Deutschland im vorangegangenen Jahr sollten nun auch die schwerhörigen LehrerInnen zu Wort kommen.

Nachdem die Kommunikationssituation für alle Beteiligten – mit FM-Anlage, SchriftdolmetscherInnen und GebärdensprachdolmetscherInnen – befriedigend eingerichtet war, konnte es losgehen. Bei der Vorstellungsrunde stellte sich gleich heraus, dass sich hier schwerhörige LehrerInnen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen zusammengefunden hatten.

Ich selbst heiße Solveig Reineboth, bin seit dem 5. Lebensjahr schwerhörig und trage links ein Hörgerät und rechts seit 2008 ein CI. Ich bin an der Reinfeldler-Schule für Schwerhörige mit Montessori-Grundschule und arbeite sowohl in einer Integrationsklasse mit hörenden und schwerhörigen Kindern als auch im Schwerhörigenbereich tätig, wo ich Hörgeschädigtenkunde unterrichte.

Simone Brüwer ist seit ihrer Geburt schwerhörig und trägt beidseitig Hörgeräte. Sie arbeitet heute an einer Gemeinschaftsgrundschule in Köln und leitet eine 1. Klasse.

Thomas Nedden kommt aus Hamburg, ist seit dem 6. Lebensjahr hörgeschädigt und trägt Hörgeräte. Er arbeitet seit 2007 als Sonderpädagoge im Bereich Hören und Kommunikation in der Stadtteilschule Hamburg-Mitte.

Jahan Daschty ist von Geburt an schwerhörig, trägt auf der einen Seite ein Hörgerät und seit 2012 ein CI. Er arbeitet heute in der Münsterlandschule u.a. als Klassenlehrer einer 8/9. Klasse.

Eine weitere Teilnehmerin unserer Runde war Jasmin Mahler, die ein Kind gehörloser Eltern, also ein Coda ist. Sie ist leicht schwerhörig und kommuniziert sowohl lautsprachlich als auch in der Gebärdensprache. Sie unterrichtet bilingual in Deutsch und DGS in der Samuel-Heinicke-Schule in München.

Die zweite Moderatorin unserer Diskussionsrunde ist Olga Rogachevskaya. Sie ist ebenfalls eine Coda, selbst hochgradig schwerhörig und kommuniziert meist in DGS. Olga arbeitet an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose in Berlin. Sie unterrichtet Mathe, Ethik und rhythmisch-musikalische Erziehung.

Zunächst soll es um die Frage gehen, warum unsere hörgeschädigten KollegInnen den Wunsch hatten, ausgerechnet Lehrer werden zu wollen. Die Motive, den Lehrerberuf zu ergreifen und mit Hörgeschädigten zu arbeiten, ähneln sich ein bisschen. Jahan und Thomas berichten beide davon, dass sie in ihrer Schulzeit einen hörgeschädigten Lehrer hatten. Sie profitierten von dessen Erfahrungen und lernten durch sein Vorbild, was es heißt als Lehrer schwerhörig zu sein. Sie entschieden sich dazu, es ihm später gleichzutun und Lehrer für Hörgeschädigte zu werden. Nicht so Simone: die junge Frau agiert ganz im Zeichen der Inklusion und hat sich bewusst ge-

wünscht, an einer Schule arbeiten zu dürfen, an der hörende Kinder unterrichtet werden.

Und es leuchtet ein: in einer Schule, die die Inklusion lebt, können und sollten nicht nur SchülerInnen eine Behinderung haben, sondern auch die LehrerInnen. Jetzt kann Simone durch ihren offenen Umgang dazu beitragen, dass die Kinder Berührungängste gegenüber dem Anderssein abbauen können.

Simone berichtet jedoch auch davon, dass die Rahmenbedingungen für sie als Lehrerin mit Hörschädigung etwas verändert werden mussten. Während sie sich als Fachlehrerin immer wieder neu auf sehr viele verschiedene SchülerInnen einstellen musste und mit den vorhandenen Bedingungen in den einzelnen Klassen, wie z.B. der Sitzordnung, zurecht kommen musste, kann sie die Bedingungen heute als Klassenlehrerin so verändern, wie es für sie am besten passt. So hat sich in ihrer Klasse beispielsweise der Sitzkreis als eine geeignete Sozialform bewährt und von den entstehenden günstigen Kommunikationsbedingungen profitieren am Ende alle Kinder.

Der Umgang mit den realen Kommunikationsbedingungen in der Schule wird von unseren DiskussionsteilnehmerInnen ganz unterschiedlich angegangen, was z.T. einfach mit dem unterschiedlichen Hörstatus und den persönlichen Präferenzen zusammenhängt. Thomas beschreibt seine größten Herausforderungen: große Schülergruppen und insbesondere SchülerInnen mit Migrationshinter-

grund. Auch bei neuen SchülerInnen muss er sich erstmal einhören. Die dazu benötigte Zeit fordert er sich dann bei den SchülerInnen ein und klärt über seine Kommunikationsbedürfnisse auf. Wenn er in Regelschulklassen unterrichtet, kann es schon mal dazu kommen, dass er eine/n SchülerIn häufiger nicht versteht. Entstehen solcherlei Missverständnisse, dann steht er dazu und versucht, einen Weg zu finden, mit der Situation klar zu kommen. Vielleicht springt beispielsweise ein/e andere/r SchülerIn ein und „übersetzt“. Entstehen witzige Situationen, in denen die SchülerInnen über ihn lachen, dann lacht er einfach auch mal mit.

Jahan dagegen schwört auf seine FM-Anlage. Sie verfügt über mehrere Mikrofone und bietet ihm zumindest in seiner Stammschule eine gute Möglichkeit, weitestgehend optimale Kommunikationsbedingungen zu schaffen. Jahan berichtet aber auch von den Grenzen der Technik: bei seiner Arbeit für den Mobilen Dienst ist er in Regelschulen unterwegs und steht dort selbst nicht vor der Klasse, so dass er die FM-Anlage beispielsweise nicht einsetzen kann um hörende MitschülerInnen zu verstehen. Hier ist er dann wieder auf Nachfragen angewiesen. Er versucht jedoch, mit Verständnisschwierigkeiten selbstbewusst und selbstverständlich umzugehen, er erklärt, warum er schlecht hört und fungiert hier wiederum als Vorbild.

Dass die Frage der Kommunikationsform nicht immer starr festgelegt ist, zeigt sich bei

Jasmin. Im bilingualen Unterricht ist klar, dass sie DGS benutzt. In anderen Situationen passt sie sich wiederum den Gegebenheiten an und wechselt auch zwischen DGS und LBG. Jasmin ist also in der Lage, sich flexibel besonders auch im Sinne der SchülerInnen an verschiedene Kommunikationssituationen anzupassen. Dazu ist Gebärdenkompetenz natürlich die Voraussetzung.

In Schulen für Hörende kann man heutzutage natürlich noch nicht davon ausgehen, dass die Mehrheit der KollegInnen oder die SchülerInnen gebärdenkompetent sind. Es wird daher überwiegend oder ausschließlich lautsprachlich kommuniziert. An dieser Stelle erzählt Simone von ihrer Funktion als „Ruhewächter“. In Konferenzen nutzt Simone eine Klingel, die sie immer betätigt, sofern sie nicht mitkommt. Diese Idee kam von ihrer Schulleitung. Zunächst war dies für Simone unangenehm, aber ihre KollegInnen haben sie darin bestärkt, die Klingel zu nutzen. „Letztlich profitieren alle davon“ war die Argumentation.

Jasmin hebt an dieser Stelle hervor, dass sie die Rolle des „Ruhewächters“ in ihrer Schule – wenn auch ohne Klingel – gerne übernimmt. Die Fähigkeit, sich gut einfühlen zu können, zu spüren, wann auch die anderen KollegInnen mehr Ruhe für die Konzentration brauchen könnten, setzt sie gerne ein. Auch im Unterricht kommt es manchmal zu Situationen, in denen es sehr laut ist. Thomas und Simone berichten beide davon, dass es ihnen

schwer fällt, einzuschätzen, wann es zu laut wird. Ich selbst habe auch schon Situationen erlebt, in denen ich mit SchülerInnen ein Spiel oder einfach etwas turbulenter Theater gespielt habe und es dann hoch her ging. Es passierte dann auch schon, dass eine Kollegin zur Tür reinschauten und feststellte: „Ach, du bist es! Na, denn ist ja alles klar!“. Ich konnte dann auch von meinem „Bonus“, meiner Besonderheit profitieren und bekam Verständnis dafür, dass es in meinem Unterricht etwas lauter wurde. An dieser Stelle interessieren mich natürlich die Erfahrungen der anderen bezüglich einer etwaigen Sonderrolle als Selbstbetroffene. Jahan berichtet von den Vorteilen, die sich besonders bei der Arbeit im Mobilen Dienst zeigen. So wurde er beispielsweise als „Feuerwehrmann“ angeheuert, um im Fall eines Schülers, der seine Hörschädigung nicht akzeptieren und mit ihr nicht offensiv umgehen wollte, einzugreifen. Jahan führte mit ihm Gespräche darüber, welche Erfahrungen er selbst gemacht hat und wie er selbst mit der Hörbehinderung zurechtkommt. Einige Monate später berichtete die beteiligte Kollegin davon, dass der betroffene Schüler ein Referat über seine Schwerhörigkeit gehalten habe und er sich auf einem guten Weg befinde. Auch Eltern äußerten ihm gegenüber, dass sie froh darüber seien, ihn als selbstbetroffene Ansprechpartner an der Seite ihres Kindes zu sehen. Auch Thomas berichtet davon, dass er teilweise als Vorbild für die SchülerInnen fungiert, bei denen es Probleme gibt, die bei-

spielsweise ihre FM-Anlage nicht benutzen wollen. Er sucht dann offensiv das Gespräch und versucht, diese SchülerInnen als authentischer Ansprechpartner zu unterstützen. Andererseits berichtet er aber auch von einem Spagat, den er im Alltag leisten muss. Er ist zuständig für alle Belange, die die mittlerweile 54 Hörgeschädigten der Schule betreffen und kümmert sich u.a. um FM-Anlagen oder organisiert die Wohngruppen. Andererseits ist er aber auch als „normaler“ Lehrer tätig mit allen dazu gehörigen alltäglichen Aufgaben und möchte die hörgeschädigten den hörenden SchülerInnen nicht vorziehen.

Jasmin berichtet an dieser Stelle von ihrer Rolle als Fürsprecherin für die Gebärdensprache und wünscht sich, dass diese mehr Platz im Bewusstsein ihrer Mitmenschen erhält. Sie wünscht sich einen Perspektivwechsel dahingehend, dass öfter an die Bedürfnisse der gebärdenden Kinder und hörgeschädigter Lehrer gedacht wird. In ihrer Schule werden beispielsweise regelmäßig Durchsagen gemacht, die aber eigentlich übersetzt werden müssten. Hier ist das Bewusstsein für die Bedürfnisse der Gehörlosen noch nicht in den Alltag integriert. Jasmin versucht dem entgegenzusteuern, indem sie auf mögliche Stolperfallen immer wieder hinweist und z.B. Plakate mit dem Fingeralphabet aufhängt. Meine Kollegin Olga knüpft an dieser Stelle an mit einer Frage zum Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht und Jasmin kann dazu direkt aus ihrem Alltag erzählen. Sie berich-

tet vom bilingualen Deutschunterricht. Hier müssen die Kinder viel lesen und schwierige Strukturen nachvollziehen können. Den SchülerInnen ist freigestellt, welche Kommunikationsform sie nutzen wollen. Frage und Antwort müssen in derselben Modalität erfolgen. Die SchülerInnen können die Erklärungen in DGS verfolgen, im Kopf ein Bild aufbauen, um hierüber Strukturen nachvollziehen und verstehen zu können, oder sie können nur zuhören und auf diesem Wege Zugang zu den Inhalten bekommen. Bei Unterrichtsgesprächen wird auf die Einhaltung bestimmter Regeln geachtet. So sollen die SchülerInnen beispielweise in DGS gestellte Fragen auch in dieser Sprache beantworten. Ebenso verhält es sich wenn Lautsprache, Höranlage und LBG benutzt werden. Hier wird ersichtlich, dass alle Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität erlangen und anwenden. So unterschiedlich und individuell wie sich eine Hörschädigung auf die Kommunikation auswirken kann, so vielfältig muss auch das Repertoire an verfügbaren Kommunikationsmitteln sein.

Um sich eine Kommunikationsform auswählen zu können, ist es natürlich sehr wichtig, dass die Gebärdensprache als Unterrichtsfach möglichst früh angeboten wird. Da die meisten Schwerhörigen, die jetzt erwachsen sind, in der Vergangenheit nicht den Zugang zu einem fundierten DGS-Unterricht bekommen haben, verfügen sie jetzt nur selten über volle DGS-Kompetenz. Dies berichtet auch Thomas, der sich gewünscht hätte, Gebärden-

sprache von Kindheit an erworben zu haben um sie jetzt flexibel einsetzen zu können. Er wünscht sich daher für die Zukunft, dass auch schwerhörige Kinder frühzeitig Gebärdenkompetenz erwerben können. An dieser Stelle müssen wir die Diskussion aus zeitlichen Gründen leider abbrechen und Olga bringt nun eine kleine Fee ins Spiel: Stellt euch vor, ihr dürftet euch etwas wünschen, was wäre dies?

Die Antworten regen teilweise zum Nachdenken an: Jasmin wünscht sich in Zukunft mehr DolmetscherInnen, die direkt vor Ort in den Schulen abrufbar sind, damit sie als gebärdenkompetente Kollegin – wie bisher – nicht mehr so oft für Dolmetschleistungen heran gezogen wird und unvermeidbar in Rollenkonflikte gerät. Jahan wünscht sich, dass die Inklusion schneller in den Unis und in den Schulen ankommt. Eine Verbesserung der Bedingungen hält er für besonders dringend. Genial – wie eben leider derzeit auch utopisch – wäre ein riesiger Geldtopf, der über allen Schulen ausgeschüttet würde, um mehr Lehrerstunden, mehr FM-Anlagen oder eben DolmetscherInnen finanzieren zu können. Thomas ergänzt diesen Wunsch darum, dass es manchmal auch schon eine Verbesserung darstellen würde, kleinere Klassen zu bilden. Außerdem wünscht er sich, dass sich mehr Hörgeschädigte – Gehörlose wie auch Schwerhörige – trauen sollten, den Lehrerberuf zu ergreifen, damit diese ihre Erfahrungen weitergeben können. Und zu guter Letzt hätte

Simone noch den Wunsch, dass bürokratische Hürden abgebaut und Hilfsmittel schneller bereit gestellt würden.

Ich denke, diese Diskussionsrunde konnte Einblicke gewähren in die Arbeit als schwerhörige/r LehrerIn und zeigt, welche Rolle hörgeschädigte KollegInnen im Schulalltag übernehmen können und manchmal auch müssen. Wir hoffen, dieser Austausch war auch für die KollegInnen interessant und hilfreich.



Verfasserin

Solveig Reineboth

Sonderpädagogin an der Reinfeld-Schule
für Schwerhörige in Berlin

Email: s.reineboth@gmx.de

Die Bedeutung von „gleichbetroffenen“ Peers für die Entwicklung hörgeschädigter Kinder in inklusiven Settings

Johannes Hennies & Manfred Hintermair

In dem Beitrag soll auf der Basis theoretischer Überlegungen und vorliegender empirischer Befunde sowie vor dem Hintergrund einer eigenen empirischen Studie, die mit 136 einzelintegriert beschulten Jugendlichen im Zeitraum von 2013-2104 durchgeführt wurde, diskutiert werden, welchen Stellenwert Kontakte, Erfahrungen und Austausch mit gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die auch einen Hörverlust haben, für die Entwicklung hörgeschädigter SchülerInnen, die eine Regelschule besuchen, haben.

Dazu soll zunächst näher darauf eingegangen werden, welche Bedeutung sozialen Beziehungen allgemein und Peerkontakten im Speziellen für die psycho-soziale Entwicklung und Gesundheit von Menschen zukommt, bevor anschließend dann näher auf vorliegende Befunde bei hörgeschädigten Kindern eingegangen wird sowie die Ergebnisse der eigenen Studie vorgestellt werden. Abschließend werden die Konsequenzen aus den vorliegenden Befunden für die Forschung und die pädagogische Praxis diskutiert.

Funktionale soziale Beziehungen als wesentliche Quelle sozial-emotionalen Wohlbefindens von (hörgeschädigten) Kindern und Erwachsenen

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die menschliche Entwicklung insgesamt wie auch speziell für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von psychischer sowie körperlicher Gesundheit und Wohlbefinden hat seit vie-

len Jahrzehnten sowohl in der Forschung als auch in der pädagogischen Praxis zentrale Aufmerksamkeit gefunden (Rogoff 2003; Schmidt-Denter 1996). Vorliegende Studien machen sichtbar, dass soziale Beziehungen sowohl Kurzzeiteffekte als auch Langzeiteffekte auf die Gesundheit haben. Die Bedeutsamkeit sozialer Beziehungen für die menschliche Entwicklung ist in vielen aktuell relevanten psychologischen Theoriesystemen fest verankert und ihr Stellenwert mittlerweile vielfach empirisch belegt (vgl. z.B. für die Bindungsforschung Brisch et al. 2002, für die elterliche Copingforschung Scorgie et al. 1998; Yau & Li-Tsang 1999 oder für die Identitätsforschung Keupp et al. 1999). Ganz zentral für subjektiv gelingende menschliche Entwicklung ist offensichtlich die „Anerkennung, die durch Zugehörigkeit erwächst“ (Keupp et al. 1999, 99). Das soziale Netzwerk eines Menschen ist demnach ein entscheidender Prädiktor für Wohlbefinden und Gesundheit (Röhrle 1994, 72). Ein Gefühl der Zugehörigkeit zu sozialen Gemeinschaften und die innere wie äußere Verbundenheit zu Menschen in diesen Gemeinschaften stellen eine wichtige Ressource für das eigene Lebensprojekt dar (Sen 2007). Soziale Beziehungen haben schon ganz früh im Leben von Kindern einen hohen Stellenwert und diese sozialen Beziehungen differenzieren sich im Lauf des Lebens zunehmend aus; dies kann – je nach Qualität der Beziehungen – kumulative gesundheitsbezogene Vorteile als auch Nachteile mit sich brin-

gen (Umberson & Montez, 2010). In jedem Fall bestätigt die vorliegende Forschung eindrücklich, dass im Falle positiver, stärkender und unterstützender sozialer Beziehungen eindeutige Zusammenhänge zu Gesundheit und Lebensqualität aufgezeigt werden können (Cohen et al. 2000; ESRC 2013).

Da soziale Beziehungen für die menschliche Entwicklung so einen hohen Stellenwert haben und bekanntlich zu einem großen Teil über kommunikativen Austausch hergestellt und gepflegt werden, sind hörgeschädigte Kinder hier vor große Herausforderungen gestellt (Antia et al. 2011; Marschark 2007). Nicht befriedigende soziale Beziehungen haben einen nachteiligen Einfluss auf die Lernprozesse von Kindern und sind häufig mit Konsequenzen für ihre schulischen Leistungen wie auch für ihre sozial-emotionale Entwicklung verbunden.

Eine Beschreibung von Gergen (1990, 197) verdeutlicht zudem den Stellenwert sozialer Beziehungen für die psychische Entwicklung von Menschen aus einer konstruktivistischen Perspektive: „Das Selbst ist ... nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jedem von ihnen jeweils unterschiedlich definiert“.

Dabei wird die psychologische Funktion sozialer Beziehungen sichtbar; diese haben sowohl emotionale Stabilisierungsfunktion als auch identitätsstiftende Funktion. Soziale Beziehungen dienen demnach als Begleitschutz

und soziales Polster, das Menschen die subjektive Sicherheit und das Gefühl der emotionalen Eingebundenheit in die Welt gibt, ihnen Geborgenheit vermittelt und zudem Kraft schenkt. Mindestens genauso wichtig ist die identitätsstiftende Funktion von sozialen Beziehungen. Menschen können ohne soziale Beziehungen nicht existieren, wie dies z.B. Buber mit seiner Aussage „Der Mensch wird am Du zum Ich“ treffend zum Ausdruck gebracht hat. Wir brauchen also andere Menschen in allen Phasen unseres Lebens – sozusagen als Kompass, als Nische der Besinnung und des Rückzugs, als Impulsgeber, als Orientierungsraster etc. – um zur Erkenntnis zu kommen, wer wir sind, wer wir sein wollen und wie wir leben wollen.

Die Bedeutung funktionaler sozialer Beziehungen lässt sich auch in zahlreichen Studien zur Entwicklung hörgeschädigter Kinder wiederfinden. So konnte z.B. die Forschungsgruppe um Yoshinaga-Itano bei Kindern, die durch das Neugeborenen-Hörscreening (NHS) identifiziert wurden und einer frühen Förderung zugeführt werden konnten, zeigen, dass die Kompetenz der Mütter im zweiten Lebensjahr des Kindes, Beziehungen mit ihrem hörgeschädigten Kind zu gestalten, ein signifikanter Prädiktor für die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder im dritten Lebensjahr ist (Pressman et al. 1999; Pressman et al. 2000). Im Rahmen der mittlerweile zahlreichen Untersuchungen zur Theory of Mind (ToM) bei hörgeschädigten

Kindern scheint sich ebenfalls die Rolle der sprachlichen Beziehungsqualität als wichtiger Indikator für eine gelingende Theory of Mind-Entwicklung zu bestätigen (vgl. zusammenfassend Hintermair 2014, Kap. 6). Selbst bei vergleichbarem Sprachentwicklungsstand hörender und hörgeschädigter Kinder (mit und ohne CI) unterscheiden sich hörende Eltern mit hörenden Kindern in ihrem Kommunikationsverhalten von hörenden Eltern mit hörgeschädigten Kindern, indem letztere weniger mentalisierende Dialoge verwenden, was Auswirkungen auf die ToM-Entwicklung haben kann (Morgan et al. 2014). Ebenso zeigen zahlreiche Studien zum Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder an Regelschulen, dass Kinder, die z.B. im Classroom Participation Questionnaire (CPQ), einem hierfür häufig verwendeten Fragebogeninstrument, hohe Werte haben, sowohl in ihren schulischen Leistungen als auch im psychosozialen Bereich (Lebensqualität etc.) bessere Ergebnisse erzielen (vgl. zusammenfassend Hintermair 2015).

Ein weiterer Punkt in der Beschreibung von Gergen (1990), der uns dann auch die potenzielle Rolle von Peergruppen-Beziehungen sichtbar macht, handelt von der Vernetzung und Veränderung sozialer Beziehungen im Lebenslauf, d.h. dass zu bestimmten Zeitpunkten im Leben unterschiedliche Personen(gruppen) mehr oder weniger Bedeutung für einen Menschen haben. In der Literatur hat das sog. „Konvoi-Modell“ (An-

tonucci 2001) diese Veränderungen sozialer Beziehungen im Lebenslauf anschaulich beschrieben (vgl. im Folgenden Hintermair & Landerer 2010): Antonucci vergleicht die Entwicklung mit dem Bild einer ziehenden Karawane, welcher anfangs nur das kleine Beziehungssystem – meist die Kernfamilie – angehört, in das ein Kind hineingeboren wurde. Zu diesem kleinen Konvoi kommen während der frühen Kindheit stetig neue Beziehungen hinzu, zum Beispiel durch Verwandte, Nachbarn oder durch weitere Betreuungspersonen. Ab etwa drei Jahren nimmt vor allem der Kontakt zu Gleichaltrigen zu. Bis zum Alter von neun Jahren verdoppelt sich dann in etwa die Anzahl der wöchentlichen Kontakte zu „peers“, während sich der regelmäßige Kontakt zu verwandten Personen deutlich verringert. In der Spanne vom neunten bis zum 13. Lebensjahr verdoppelt sich der Gleichaltrigenkontakt erneut, was auf die zentrale Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen in der mittleren Kindheit und im Jugendalter hinweist. Röhrle (1994, 43) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bild einer sich ausweitenden sozialen Welt des Kindes [...], die von primären Bindungen immer unabhängiger macht“. Hinzu kommen durch Schulbesuch, Ausbildung etc. erste Kontakte zu Institutionen, wodurch die Beziehungen auch hinsichtlich ihrer Funktionen immer stärker differieren, wenn zum Beispiel von den Eltern Zuneigung und Fürsorge, von Lehrern praktische Hilfe und von Freunden

Geselligkeit erwartet werden. Im Jugendalter kommen Liebesbeziehungen hinzu und das Netzwerk wird hinsichtlich der Geschlechterverteilung insgesamt heterogener (Röhrle 1994, 43). Das Konvoi-Modell stellt einen anschaulichen Rahmen dar, der die dynamischen Entwicklungsprozesse sozialer Beziehungen berücksichtigt und alle relevanten Formen sozialer Beziehungen einbezieht (Schmidt-Denter 2005, 258).

Die Rolle von Peers für die psycho-soziale Entwicklung

Nach dem Konvoi-Modell haben die Kontakte zu Peers im Kindes- und insbesondere im Jugendalter einen sehr hohen Stellenwert. So ist davon auszugehen, dass die Interaktion mit gleichaltrigen Peers eine entscheidende Komponente in der Entwicklung von Kindern in Bezug auf die sozialen Fähigkeiten darstellt, die notwendig sind, damit sich Freundschaften entwickeln und Bestand haben können. Nach Oerter und Dreher (2002, 310) trägt die Gruppe der Peers zur Orientierung und Stabilisierung bei und lässt emotionale Geborgenheit erfahrbar werden. Durch gute Peer-Kontakte werden die Erprobung neuer und die Erweiterung bereits vorhandener Möglichkeiten des eigenen sozialen Verhaltens und Erlebens ermöglicht. Die Peer-Kontakte stellen zudem eine wichtige Brückenfunktion im Übergang von Elternhaus für die bevorstehende Entwicklungsaufgabe der eigenen Lebensgestaltung dar. Schließlich können gute, vielfältige

und differenzierte Peer-Kontakte helfen, die eigene Identitätsfindung zu unterstützen. Sie stellen eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass junge Menschen ihre Identitätsarbeit auf einen guten Weg bringen können. Kinder und Jugendliche bedürfen besonders bei der Bewältigung entscheidender Entwicklungsschritte und Lebensübergänge der sozialen Unterstützung durch jeweils relevante Personen ihres Netzwerks und diese Unterstützung beeinflusst in hohem Maße ihre Entwicklung in verschiedensten Bereichen (wie z.B. das Sozialverhalten, die Kommunikation, die Sprache etc.). Netzwerke von Kindern weisen demnach bereits eine hohe Komplexität auf und sind „kognitiv, affektiv und sozial anregend, zugleich hilfreich bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (Röhrle 1994, 48). Zentrale Entwicklungsanstöße gehen vor allem auch von symmetrischen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen aus. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen, das Aushandeln von Regeln, die Erfahrung mit Vertrauen und Verpflichtungen und dem Blick auf sich selbst durch die Augen anderer bewirken eine notwendige Entwicklung sozialer und kognitiver Fähigkeiten und leisten einen Beitrag zur eigenen Identitätsarbeit (Schmidt-Denter 2005, 81f.). Soziale Netzwerke von Kindern sind also über traditionelle Primärgruppen hinausgehende bedeutsame Sozialisationsinstanzen.

Für Kinder mit einer Hörschädigung stellt – wie weiter oben schon erwähnt – die The-

matik der Peerbeziehungen eine besondere Herausforderung dar (Leigh 2009), weil die Gestaltung dieser Beziehungen eng an eine gut funktionierende Kommunikation gebunden ist. Es liegt zu Peerbeziehungen hörgeschädigter Kinder eine Reihe von empirischen Studien vor, wobei ein beträchtlicher Teil der Arbeiten aus der Zeit vor 2000 stammt, zu der in der Hörgeschädigtenpädagogik andere Ausgangsbedingungen anzutreffen waren als dies heute der Fall ist (Neugeborenen-Hörscreening, technische Versorgung mit Cochlea-Implantat, diversifizierende Bildungs- und Fördermodelle). Antia et al. (2011) haben die wesentlichen Erkenntnisse dieser Studien zusammengefasst. Danach haben hörgeschädigte Kinder weniger Kontakte zu hörenden Peers und in diesen Kontakten auch eine geringere Verweildauer. Die Daten zeigen weiter, dass hörgeschädigte Kinder lieber mit anderen Kindern spielen, die auch einen Hörverlust haben, wie andersherum hörende Kinder lieber mit anderen hörenden Kindern spielen. Dies ist beeinflusst von der kommunikativen Kompetenz: Hörgeschädigte Kinder mit besseren kommunikativen Möglichkeiten haben mehr und intensivere Beziehungen zu hörenden Kindern. Dass solche Peerkontakte mit hörenden Kindern entwicklungsrelevant sind, zeigen Studien, die belegen, dass diese Kontakte positive Effekte für die Spielentwicklung (insbes. für das soziale Spiel) haben. In älteren wie in neueren Studien zeigt sich, dass die Beziehungsgestaltung in größeren

Gruppen sowie die Knüpfung sozialer Beziehungen während der Adoleszenz besonders gefährdet sind. In den neueren Studien zeigt sich die Lage der sozialen Beziehungen insgesamt deutlich positiver, es werden aber grundsätzlich die gleichen neuralgischen Problemzonen wie in den älteren Studien, wenn auch noch wesentlich klarer, sichtbar. Exemplarisch hierfür seien die Ergebnisse zweier aktueller Studien vorgestellt. Martin et al. (2011) untersuchten die Peerkontakte von 10 Kindern mit einem Cochlea-Implantat und überprüften dabei (über eine sog. „peer-entry“-Aufgabe), wie die Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen gelingen, wenn ein hörgeschädigtes Kind Kontakt mit einem hörenden Kind aufnimmt. Dies wurde mit der Situation verglichen, wenn ein hörgeschädigtes Kind einen Kontakt zu zwei hörenden Kindern aufbauen will, die bereits miteinander im Gespräch sind. Die zweite Aufgabe stellte sich als deutlich schwieriger heraus. Weiter waren die sozialen Beziehungen assoziiert mit Selbstwertgefühl und sozialer Kompetenz der Kinder, d.h. die Kinder mit besseren Kompetenzen taten sich leichter, auch die Aufgabe mit drei Kindern besser zu bewältigen. Punch und Hyde (2011) untersuchten die soziale Partizipation von Kindern mit einem CI und befragten dazu 25 Eltern, 15 Lehrer und elf SchülerInnen. Es stellte sich heraus, dass Probleme vor allem in größeren Gruppen auftraten und dies auch bei Kindern mit sehr guter Lautsprachkompetenz. Als be-

sonders groß werden die Herausforderungen von Jugendlichen in der Adoleszenz geschildert. Die Autoren resümieren, dass Kontakte zu Gleichbetroffenen sowie Zugang zu Gebärdensystemen oder Gebärdensprache hilfreich sein könnten, um die Situation der Kinder zu stabilisieren.

Einige der Studien vor 2000 zeigen bereits, dass sog. Co-enrollment-Programme, in denen mehrere hörgeschädigte Kinder zusammen mit hörenden Kindern lernen, in dieser Hinsicht eine große Bedeutung haben können, weil sie beide Kontakte ermöglichen (solche Modelle entsprechen in etwa dem Außenklassenmodell in Deutschland); ein Befund, der auch von aktuellen Studien zu diesem Thema bestätigt wird (vgl. dazu Beiträge in Marschark et al. 2014).

Die Rolle von gleichbetroffenen Peers für das sozial-emotionale Wohlbefinden hörgeschädigter Kinder

Es wurde bereits an verschiedenen Stellen dieses Beitrags die potenzielle Rolle von gleichbetroffenen Peers für die psychosoziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder thematisiert. Das soll nun im Folgenden vertieft werden. Aus einer ganzen Reihe von Gründen ist anzunehmen, dass der Kontakt zu gleichbetroffenen Peers für Menschen mit einer Hörschädigung eine große Bedeutung haben kann.

Es gibt einerseits theoretische Herleitungen, wonach Kontakte mit gleichbetroffenen Peers

die Identitätsentwicklung, Resilienz und andere Aspekte einer ausgeglichenen sozial-emotionalen Entwicklung von hörgeschädigten SchülerInnen stützen (Ahrbeck 1992; Calderon & Greenberg 2003, 181; Gutjahr 2007, 238ff.; Hintermair 2001; Marschark 2007).

Diese theoretischen Annahmen und Begründungen werden in großen Teilen bestätigt durch autobiografische Selbstzeugnisse von Hörgeschädigten und ihren Eltern (z.B. Draheim & Hintermair 2009; Drolsbaugh 2007; Grebe 2005; Oliva 2004; Tsigotis & Hintermair 2010) und durch Berichte von Initiativen, die entsprechende Peerkontakte vermitteln (z.B. Blochius et al. 2008; Mangold 2008; Morgenstern 2009). So beschreibt z.B. Grebe (2005, 70) ihre Erfahrungen nach einem ersten Austausch mit Gleichbetroffenen: *„Am allermeisten geholfen hat mir, einfach mal aussprechen zu können, was man vorher ‚geschluckt‘ hat. Das tat so gut und war befreiend“*. Einzelintegriert beschulte Jugendliche, die an einem Austauschwochenende teilgenommen hatten, das von der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund organisiert worden war, äußern ebenfalls die Fragen, die sie im Zusammenhang mit ihrer Schwerhörigkeit umtreiben (Blochius et al. 2008, 23): *„Da ich nicht zu meinen Hörgeräten stehe, habe ich Probleme, anderen zu sagen, dass ich schwerhörig bin. Wie bringe ich den anderen mein Problem bei? ... Wie schaffe ich es, anderen zu sagen, dass ich schwerhörig*

bin und vom Mund absehen muss und sie bitte etwas lauter und deutlicher sprechen sollen. Ich finde es ein bisschen schwierig, weil man nicht weiß, wie die anderen mit meinem Problem umgehen werden ... Ich möchte hier andere Schwerhörige kennen lernen. Ich möchte mich mit anderen Schwerhörigen, die das gleiche Problem haben, austauschen ... Ich möchte gerne von anderen Leuten, die keine Hörgeräte tragen, wissen, wie sie sich in der Nähe von einem Hörgeschädigten fühlen?“ Woher können hörgeschädigte Jugendliche die Kraft gewinnen, sich den Herausforderungen zu stellen, die in diesen Aussagen zum Ausdruck kommen? Wie und wo können junge Menschen mit einer Hörschädigung angemessene Antworten finden auf so zentrale Fragen wie: „Wer bin ich, wer kann ich sein in dieser (vorwiegend hörenden) Welt? Was ist Normalität? Bin ich normal, wenn ich anders bin? Wen brauche ich, um zu begreifen, wo mein Platz in der Welt ist, wo ich hingehöre?“ Es gibt neben den theoretischen Überlegungen und den autobiografischen Erfahrungsberichten auch eine Reihe qualitativer empirischer Studien (Gonter et al. 2011; Gutjahr 2007, S. 261ff.; Israelite et al. 2002, 143; Kling 2012; Lindner 2007; Nußbeck et al., 2001). Zum Beispiel haben Nußbeck et al. (2001) 14 jugendliche Hörgeschädigte sowie sieben gehörlose junge Erwachsene interviewt (vgl. im Folgenden auch Becker et al. 2013, 416 f.): Die Befragten berichteten im Rückblick von deutlichen Kommunikationsproblemen

in der Schule, und zwar sowohl in der Förderals auch in der Regelschule. Sie gaben an, dass sie die kommunikativen Probleme in ganz jungen Jahren zunächst nicht bemerkt hätten, die Schwierigkeiten dann aber im Laufe der Grundschulzeit zugenommen hätten. Weiter stellten sie mit zunehmendem Alter eine Entfremdung von Eltern und hörenden Peers fest. Kling (2012) legt in einer kleinen qualitativen Studie mit drei hörgeschädigten RealschulabsolventInnen, die eine Regelschule besucht hatten, Daten zu deren psychosozialen Wohlbefinden vor. Die jungen Erwachsenen berichteten, dass sie die Grundschulzeit eher als unproblematisch erlebt hätten, was sie im Rückblick damit in Zusammenhang brachten, dass sie die kommunikativen Situationen, denen sie ausgesetzt waren, nicht hinterfragt, sondern eher passiv hingenommen hätten. Erst in der weiterführenden Schule, etwa ab Klasse 8/9 bzw. im Übergang zur Pubertät, wurde von einigen Befragten ein Bruch erlebt. Sie nahmen sich als weniger integriert wahr und wurden sich mehr und mehr schmerzhaft bewusst, welche Hemmnisse sie in Bezug auf die partizipative Teilhabe erfuhren (vgl. dazu auch die Erfahrungen von an die Sonderschule zurückgekehrten hörgeschädigten RegelschülerInnen in einer Studie von Gonter et al. 2011, in der z.T. drastische negative Erfahrungen von den Jugendlichen zum Ausdruck gebracht werden). Dass besonders Übergänge in neue Schul- und Lebensphasen (eben z.B. Pubertät) zu Veränderungen im Erleben psychosozialen

Wohlbefindens führen können, zeigen auch andere Studien wie z.B. die Untersuchung von Schmitt (2003) mit regelbeschulden hörgeschädigten Kindern an bayerischen Schulen. Auch eine amerikanische Studie von Schick et al. (2013) ergab problematischere Werte in Bezug auf die Lebensqualität älterer hörgeschädigter Jugendlicher in der Regelschule.

In vielen Studien und Erfahrungsberichten wird immer wieder die Bedeutung von Kontakten mit Gleichbetroffenen für die Bewältigung der Herausforderungen, die sich aus der Hörschädigung ergeben, herausgestellt. So berichteten die Befragten in der oben erwähnten Studie von Kling (2012), dass erst diese Begegnungen ihnen den Unterschied deutlich gemacht hätten. Sie erlebten z.B. die Beziehungen als weniger anstrengend und erfuhren mehr Wertschätzung als in ihren Kontakten mit hörenden Menschen (vgl. auch hier nochmals die Befunde von Gonter et al. 2011, die zu vergleichbaren Erkenntnissen kommen). Viele gaben an, dass diese Begegnungen zum ausschlaggebenden Erlebnis in ihrem Leben geworden sind, da sie ihnen die Augen für die eigenen Bedürfnisse geöffnet hätten, die sie vorher in ihrer Bedeutung nicht hätten einordnen können. Eine Befragte aus der Studie von Kling (2012) drückt das so aus, dass die Begegnung mit Gleichbetroffenen das Beste gewesen sei, das ihr passiert sei, und diese Beziehungen großen Einfluss auf die eigene Selbstwahrnehmung gehabt hätten (vgl. dazu auch zahlreiche autobiografische

Berichte schwerhöriger und gehörloser Menschen, z.B. Drolsbaugh 1999 oder etliche Aussagen in Draheim & Hintermair 2009). Eine Evaluation des Jugendtreffs „Hörnix“, einer Einrichtung für einzelintegrierte hörgeschädigte Jugendliche, bestätigt in vergleichbarer Weise den Stellenwert, den Kontakte mit anderen Gleichbetroffenen für einzelintegrierte Jugendliche in Bezug auf deren Selbstwahrnehmung, Identitätsarbeit und Wohlbefinden haben (vgl. Gugel et al. 2012).

Die zu leistende Aufgabe ist sicherlich nicht einfach und auch nicht über die Schaffung von Kontakten zu Gleichbetroffenen alleine zu lösen. Eine entscheidende Funktion solcher Kontakte scheint jedoch zu sein, dass hörgeschädigte junge Menschen sich ihre eigene „Normalität“ als junger hörgeschädigter Mensch nicht ausschließlich aus Erfahrungsschablonen hörender Menschen bzw. Gleichaltriger herauschneiden und zusammenfügen dürfen. Sie können vielmehr für die eigene Identitätsbildung die Erfahrungen Gleichbetroffener nutzen, aus ihnen Kraft zu schöpfen und dadurch den eigenen Lebenskompass so justieren, dass die eigenen alltäglichen Erfahrungen als Mensch mit einer Hörschädigung Resonanz finden, als wichtig erachtet werden und vor allem, dass ihnen Sinn gegeben werden kann. Die Erfahrungen von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in integrativen Settings zeigen, dass die Anerkennung von hörenden MitschülerInnen nicht immer zu bekommen ist, da sich hörende Kinder nur

schwer in die Situation des hörgeschädigten Kindes hineinversetzen können. Die psychischen Konsequenzen für das hörgeschädigte Kind sind in zahlreichen Abhandlungen ausführlich beschrieben worden und bekannt (z. B. Draheim & Hintermair 2009). Um also Zugehörigkeit zu erfahren und um sich in seiner spezifischen Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation als Mensch mit einer Hörschädigung verstanden zu fühlen, ist es für Menschen in besonderen Lebenslagen hilfreich, die eigenen Erfahrungen mit denen von Menschen abzugleichen, die sich in einer vergleichbaren Lebenssituation befinden und über entsprechende Erfahrungen verfügen und diese bereitstellen können.

Obwohl also der Stellenwert von Gleichbetroffenenkontakten sehr hoch zu sein scheint, wird die Aussagekraft dieser insgesamt beeindruckenden Anzahl von Belegen dadurch etwas eingeschränkt, dass es sich zumeist um anekdotische Berichte oder qualitativ erhobene Studien handelt. Dadurch beruhen die Ergebnisse größtenteils auf retrospektiven Betrachtungen und auf selektiven Stichproben. So kann gezeigt werden, dass die befragten Hörgeschädigten diese Kontakte als wertvoll empfunden haben; inwieweit diese für die Gesamtgruppe der hörgeschädigten SchülerInnen in inklusiven Einrichtungen von Bedeutung sind, bleibt jedoch ungeklärt. Um die Frage nach der Bedeutung gleichbe-

troffener Peerkontakte auch quantitativ in dem derzeit realisierten inklusiven Bildungssystem zu untersuchen, wurde im Zeitraum von 2013-2014 eine Fragebogen-Untersuchung mit hörgeschädigten Jugendlichen in der Inklusion durchgeführt.

Peerkontakte, sozial-emotionale Entwicklung, Lebensqualität und subjektives Integrationserleben einzelintegriert beschulter Jugendlicher mit einer Hörschädigung

Fragestellung der Studie war, wie die Häufigkeit von Peerkontakten im Zusammenhang steht mit Lebensqualität, sozial-emotionaler Entwicklung und subjektivem Integrationserleben. Dabei wurde vorab die Hypothese aufgestellt, dass die Häufigkeit von Peerkontakten positiven Einfluss auf die drei psychosozialen Indikatoren hat. Dieses vermutete Zusammenhangsmuster sollte auch entsprechend statistisch unter Verwendung eines pfadanalytischen Vorgehens überprüft werden. Wir gehen an dieser Stelle lediglich auf die wesentlichen Befunde der Studie ein.

Stichprobe

An der Studie nahmen 136 Jugendliche im durchschnittlichen Alter von 15;4¹ (13;11 bis 17;2) teil. Im Vergleich zu den aus statistischen Erhebungen und Studien bekannten Merkmalen der Gesamtgruppe der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ (zusammengefasst in Hennies 2010a, 38ff; 2010b)

1 Angabe in „Jahre;Monate“

sind Mädchen in dieser Stichprobe überrepräsentiert, SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund und Jugendliche mit einer zusätzlichen Beeinträchtigung sind dagegen deutlich unterrepräsentiert.

In Bezug auf die hörgeschädigtenspezifische sprachliche und familiäre Ausgangssituation der SchülerInnen wird deutlich, dass es einen überproportionalen Anteil von Elternpaaren gibt, von denen ein Elternteil oder beide selbst eine Hörschädigung haben (knapp 30%), aber es sich hierbei nach Angaben der Lehrkräfte überwiegend um lautsprachlich kommunizierende Hörgeschädigte handelt. Von den insgesamt 39 Jugendlichen, die ein oder zwei gehörlose oder schwerhörige Elternteile haben, kommunizieren lediglich 4 (10%) im familiären Kontext auch in LBG oder DGS. Im schulischen Umfeld werden bei keinem der Jugendlichen DGS oder LBG eingesetzt. Im Vergleich zu anderen Untersuchungen (Hennies 2010a, 49ff) sind SchülerInnen, die in der Familie auch mit Gebärden(sprache) kommunizieren, in dieser Stichprobe deutlich unterrepräsentiert, wohingegen es deutlich mehr Kinder von hörgeschädigten Eltern gibt als in der Gesamtpopulation der hörgeschädigten Kinder.

In Bezug auf hörrelevante Daten zeigt sich, dass von 121 Jugendlichen, zu denen hierzu Angaben gemacht worden sind, das Diagnosealter bei durchschnittlich 4;8 Jahren (SD: 3;3) liegt. Dies differiert erheblich in den Hörstatusgruppen, was aber für die Ge-

samtpopulation von hörgeschädigten Kindern nicht unüblich ist. Die in der Studie berücksichtigten SchülerInnen sind vor Einführung des Neugeborenen-Hörscreenings diagnostiziert worden und das jeweilige Diagnosealter entspricht in etwa den Werten, die vom Deutschen Zentralregister für kindliche Hörstörungen für die Zeit vor dem Jahr 2000 ermittelt worden sind (Finckh-Krämer et al. 1998; Finckh-Krämer et al. 2000). Allerdings sind im Gegensatz zu statistischen Daten aus schulischen Untersuchungen an Hörgeschädigtenschulen und Prävalenzdaten (zusammengefasst in: Hennies 2010a; 2010b) gehörlose SchülerInnen, insbesondere solche ohne CI(s), in der Studie unterrepräsentiert. Dies unterstützt die Hinweise, dass die Gruppe hörgeschädigter SchülerInnen in der Integration/Inklusion immer noch deutlich bessere Ausgangsbedingungen mitbringt als die Gesamtgruppe hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher (Hennies 2010a). Dies wird auch durch internationale Daten gestützt (vgl. Stinson & Kluwin 2011).

Erhebungsinstrumente

a) Schülerfragebogen zur Peer-Qualität: Dieser Fragebogen ist ein von den Autoren dieses Beitrags selbst entwickeltes Instrument. Es wurden hierzu 10 Items entworfen, mit denen sowohl die Quantität als auch die Qualität der Peerkontakte zu Gleichbetroffenen erfasst werden sollen. SchülerInnen bewerten dabei verschiedene Äußerungen

(z.B. „Mir gefällt es, wenn bei Freizeitaktivitäten (z.B. Sport) auch andere mit einer Hörschädigung dabei sind“ oder „Ich treffe oft schwerhörige/gehörlose Freunde“) mit Hilfe einer Ratingskala (1 = stimmt genau, 2 = stimmt ziemlich genau, 3 = stimmt weniger, 4 = stimmt gar nicht). Erste Untersuchungen zur Reliabilität und Konstruktvalidität der Skala ergaben zufriedenstellende Ergebnisse: So zeigte sich einerseits mit den Daten der vorliegenden Stichprobe eine hohe interne Konsistenz der Skala (Cronbach's $\alpha = .85$), andererseits ergab eine Faktorenanalyse eine Zweifaktorenstruktur, mit der sich die beiden Dimensionen Quantität und Qualität von Peerkontakten, für die die Items formuliert wurden, gut abbilden lassen. Diese Struktur erklärt 67,6 % der gemeinsamen Varianz der Items. Schließlich konnten die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse mit der Peerskala auch mit einer kleinen Stichprobe sehgeschädigter Jugendlicher in analoger Weise reproduziert werden, womit sich zeigt, dass das sprachliche Anforderungsniveau die hörgeschädigten Jugendlichen nicht überfordert hat, sondern beide Gruppen die gewählten 10 Items in ähnlicher Weise verstehen (Hennies et al. 2015). In der folgenden Darstellung wird der Wert für die Gesamtskala der Peer-Qualität verwendet.

b) Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Der SDQ ist ein valides und zugleich ökonomisches Screeningverfahren

zur sozial-emotionalen Entwicklung von SchülerInnen (Rothenberger & Woerner 2004), das auch bei SchülerInnen mit einer Hörschädigung erfolgreich eingesetzt worden ist (Berger et al. 2011; CHEERS-Studie 2006; Hintermair 2006). Der SDQ umfasst 25 Items, von denen jeweils fünf Items einen spezifischen Verhaltensbereich abbilden. Es handelt sich dabei um „Emotionale Probleme“, „Verhaltensauffälligkeiten“ (externalisierend im Sinne von „conduct problems“), „Hyperaktivität“ (und Aufmerksamkeit), „Probleme mit Gleichaltrigen“ sowie „Prosoziales Verhalten“. Die Werte in den ersten vier Skalen können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden. Die Antwortmöglichkeiten für die Items der SDQ-D-Skalen bezüglich der Verhaltensäußerungen der SchülerInnen sind dreistufig (0 = nicht zutreffend, 1 = teilweise zutreffend, 2 = eindeutig zutreffend). Das Instrument zeigt in der hier vorgestellten Stichprobe für den Gesamtproblemwert eine hohe Zuverlässigkeit (Cronbach's $\alpha = .85$).

c) Fragebogen zur Erfassung der kindlichen Lebensqualität (KINDL): Als weitere Erhebungsinstrumente sind in den Schülerfragebogen drei Subskalen des KINDL aufgenommen worden (Ravens-Sieberer et al. 2007), der ebenfalls zuvor mit hörgeschädigten SchülerInnen erfolgreich eingesetzt worden ist (Huber 2005). Die drei Subskalen umfassen die Bereiche „Psy-

chisches Wohlbefinden“, „Selbstwert“ und „Freunde“. Die SchülerInnen beurteilen die Aussagen aufgrund einer dreistufigen Ratingskala (z.B. „Nie“, „Manchmal“ oder „Ganz oft“ „... habe ich etwas mit Freunden zusammen gemacht“). Aus den drei Subskalen ist eine Gesamtskala gebildet worden, die sich in der hier vorgestellten Stichprobe ebenfalls als zuverlässig erweist (Cronbach's alpha= .78).

- d) Schülerfragen zum Integrationserleben in der allgemeinen Schule (FDI): Das Integrationserleben der SchülerInnen wird mit zwei Skalen aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern (FDI)“ von Haerberlin et al. (1989) erfasst. Die Skalen befassen sich mit der „Sozialen Integration (SI)“ und der „Emotionalen Integration (EI)“. Die Aussagen (z.B. „Ohne Schule wäre alles viel schöner“) werden von den SchülerInnen mit einer vierstelligen Ratingskala bewertet (1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=stimmt weniger, 4=stimmt gar nicht). Der Fragebogen ist für SchülerInnen der vierten bis sechsten Klasse normiert und ebenfalls bei hörgeschädigten Kindern erfolgreich eingesetzt worden, die jedoch etwas jünger waren als die in der vorliegenden Studie untersuchten Jugendlichen (vgl. Hänel-Faulhaber 2008; Klitzke et al. 2008). Die Zuverlässigkeit ist für beide Skalen in gleicher Weise gewährleistet (Cronbach's alpha = .94).

Durchführung

Es wurden nach Einholung der Untersuchungsgenehmigung mit den institutionellen Trägern des Mobilen Dienstes für SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Hören in vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) Kontakt aufgenommen. Um die dargestellten Zusammenhänge zu untersuchen, wurden pro SchülerIn jeweils zwei Fragebögen versendet, von denen einer von den SonderpädagogInnen des Mobilen Dienstes in Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften ausgefüllt wurde (SDQ, soziodemografische Daten) und einer für die hörgeschädigten SchülerInnen selbst bestimmt war (KINDL, FDI, Peersfragebogen). Der Gesamtrücklauf der Fragebögen betrug 34% in 15 teilnehmenden Einrichtungen.

Ergebnisse

Häufigkeit von Kontakten zu Peers. Die Auszählung der Häufigkeitsangaben zu den Peerkontakten der befragten SchülerInnen ergab, dass 90,7 % keine oder kaum Kontakte hatten bzw. diese als positiv erlebten und nur 9,3 % häufigere Kontakte hatten. Eine ergänzende Überprüfung, inwieweit die Kontakthäufigkeit und das Erleben dieser Kontakte mit dem Hörstatus der Jugendlichen assoziiert sind, ergab, dass SchülerInnen mit einem hochgradigen Hörverlust (90-120 dB) signifikant mehr solche Kontakte haben als SchülerInnen mit einem geringeren Hörverlust ($F = 2.50$, $df = 4,106$, $p < .047$). Offensichtlich spiegelt

sich im Hörstatus ein mögliches Relevanzkriterium für die Bedeutung von Peerkontakten wider.

Eine ergänzende deskriptive Analyse zeigt die Verteilung der Bewertungen der einzelnen Items der Peers-Skala (Tab. 1) durch die SchülerInnen. Hierzu wurden die Antworten „stimmt weniger (3) / stimmt gar nicht (4)“ zusammengefasst ebenso die Antworten „stimmt genau (1) / stimmt ziemlich genau (2)“. Die Antworten auf die Items 5, 7 und 8, die zusammen in der durchgeführten Faktorenanalyse (vgl. Instrumente) den Faktor „Qualität von Peerkontakten“ abbilden, enthalten Hinweise dahingehend, dass zumin-

dest ein Teil der befragten SchülerInnen solche Kontakte grundsätzlich als positiv erfährt (oder sich als positiv vorstellt), sie aber in der Realität eher selten bis nie erlebt (vgl. die anderen Items).

Zusammenhang von Peerkontakten mit psycho-sozialen Indikatorvariablen. Eine einfache Korrelationsanalyse zwischen der Peersskala mit den drei psycho-sozialen Indikatoren (Lebensqualität, sozial-emotionale Probleme, Integrationserleben) ergab nur zwei signifikante Zusammenhänge:

- 1) Es besteht wider Erwarten ein negativ signifikanter Zusammenhang zwischen der

Items Peerskala	Stimmt weniger / Stimmt gar nicht %	Stimmt genau / Stimmt zieml.genau %
1. Ich habe viele Freunde mit Hörgeräten/CI.	91,1	8,9
2. Ich treffe oft schwerhörige/gehörlose Freunde.	97,0	3,0
3. Ich mache in meiner Freizeit viel mit Freunden, die auch schwerhörig/gehörlos sind.	94,1	5,9
4. Ich mache an den Wochenenden vieles gemeinsam mit schwerhörigen/gehörlosen Freunden.	96,3	3,7
5. Es ist schön für mich, wenn ich mit schwerhörigen/gehörlosen Freunden zusammen bin.	64,1	35,9
6. Ich chatte im Internet gerne mit Freunden, die auch schwerhörig/gehörlos sind.	85,6	14,4
7. Mir gefällt es, wenn bei Freizeitaktivitäten (z.B. Sport) auch andere mit einer Hörschädigung dabei sind.	60,8	39,2
8. Ich mag es, wenn ich mit anderen Schwerhörigen /Gehörlosen am Wochenende etwas gemeinsam unternehme.	71,8	28,2
9. In meiner Schule sind andere schwerhörige/gehörlose Schüler.	58,9	31,1
10. In meinem Handy sind viele Nummern von anderen Schwerhörigen/Gehörlosen gespeichert.	91,9	8,1

Tabelle 1: Antwortverhalten bei der Peersskala auf Itemebene

Häufigkeit von Peerkontakten und dem sozialen Integrationserleben ($r = -.24, p < .01$). Je mehr die Jugendlichen Peerkontakte haben und diese für sich wertschätzen, umso weniger fühlen sie sich sozial in ihrer Regelschulklasse integriert. Eine differenziertere Überprüfung der Zusammenhänge durch eine Pfadanalyse bestätigte, dass unsere angenommene Zusammenhangsvermutung (nämlich eines positiven Zusammenhangs von Peerkontakten mit dem Integrationserleben, Lebensqualität etc.) sich durch die Daten nicht bestätigen lässt. Peerkontakte haben demnach wider Erwarten keinen positiven Stellenwert in Bezug auf sozial-emotionale Probleme und die Lebensqualität der Jugendlichen, sondern sind vielmehr negativ assoziiert mit dem sozialen Integrationserleben. Für das emotionale Integrationserleben zeigt sich ebenfalls eine negative Korrelation, die aber nicht statistisch signifikant ist.

- 2) Der einzige positive Zusammenhang zwischen Peerkontakten und den übrigen Untersuchungsbereichen besteht mit einer Unterskala des SDQ: Jugendlichen, die mehr Kontakte zu gleichbetroffenen Peers haben, wird von ihren LehrerInnen ein signifikant besser ausgeprägtes „prosoziales Verhalten“ in der Regelschulklasse bescheinigt ($r = -.24, p < .01$).

Diskussion

Zunächst ist festzuhalten, dass auf den ersten

Blick die gewonnenen Erkenntnisse aus der Studie den Stellenwert von Peerkontakten für die untersuchte Stichprobe in Frage zu stellen scheinen. Es ist ein deutlicher Trend bei den überprüften Merkmalen festzustellen, nach dem Peerkontakte eher negativ mit sozial-emotionaler Befindlichkeit korrelieren. Um diesen Befund umfassend zu diskutieren, muss man in einem ersten Schritt nochmals zur Kenntnis zu nehmen, dass in der vorliegenden Stichprobe gerade mal 9,3% der hörgeschädigten SchülerInnen überhaupt etwas häufigere Kontakte mit anderen hörgeschädigten Jugendlichen haben. Die genauere Analyse der einzelnen Antworten auf den Peersfragebogen hat zudem gezeigt, dass zu unterscheiden ist zwischen den eher real stattfindenden Kontakten und den Wünschen nach solchen Kontakten: Während sich die Häufigkeit der realen Kontakte zwischen 3 und 9 % bewegt, antworten bei Items, die mehr nach dem Erleben solcher Kontakte fragen („es ist schön für mich ...“, „mir gefällt es ...“ etc.), ca. ein Drittel der SchülerInnen positiv. Das lässt die Interpretation zu, dass sich für einen doch nicht geringen Teil der integrierten SchülerInnen ein Bedarf an Kontakten anzeigt, der aber offensichtlich nicht realisiert wird oder realisiert werden kann. Die Überprüfung des Zusammenhangs der Kontakthäufigkeit mit dem Hörstatus der SchülerInnen zeigt weiter an, dass dies insbesondere für hörgeschädigte SchülerInnen mit einem hochgradigen Hörverlust (90-120 dB) zutrifft. Für den Großteil

der befragten Stichprobe scheint es jedoch eher „normal“ zu sein, keine anderen hörgeschädigten SchülerInnen zu kennen und entsprechend auch keinen Bedarf nach und Sinn in solchen Kontakten für sich zu erkennen. Peerkontakte haben für diese SchülerInnen offensichtlich keine reale und damit auch keine psychologische Relevanz. Folglich kann mit den Daten dieser Studie nicht diskutiert werden, welche Auswirkungen regelmäßige und häufige Kontakte zu gleichbetroffenen Peers auf das Leben gehörloser und schwerhöriger RegelschülerInnen haben.

Wie lässt sich nun der negative Zusammenhang zwischen häufigen Peerkontakten und vor allem dem sozialen Integrationserleben in der Regelschulklasse erklären? Zum einen kann der in der psychologischen Literatur häufig beschriebene Dunning-Kruger-Effekt herangezogen werden. Kruger und Dunning (1999) zeigten auf der Basis von verschiedenen Untersuchungen, dass Menschen mit geringer Kompetenz in einem Bereich Gefahr laufen, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen und die Fähigkeiten anderer (kompetenterer) Menschen zu unterschätzen. Sind Menschen in einem Bereich weniger kompetent, neigen sie also dazu, ihre Leistungen hier kognitiv verzerrt wahrzunehmen. Übertragen auf die Ergebnisse der Studie könnte das bedeuten, dass ein hörgeschädigtes Kind die aus seiner Hörbehinderung resultierenden Einschränkungen nicht kennt bzw. nicht erkennt und folglich seine Situation zu positiv einschätzt

(vgl. dazu auch empirische Befunde zur Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten (z.B. Theory of Mind), die zeigen, dass hörgeschädigte Kinder auch bei optimaler technischer Versorgung und guten sprachlichen Entwicklungsergebnissen Rückstände in der Einschätzung und Bewertung sozialer Situationen aufweisen, vgl. z.B. Morgan et al. 2014). Solche „Verzerrungseffekte“ aus den Erfahrungen in der Kindheit werden in autobiografischen Skizzen bestätigt (vgl. Becker et al. 2013): Auswirkungen der Hörschädigung auf das Erleben in der Regelschule werden nicht als negativ wahrgenommen, vielmehr wird Ausgeschlossenheit bei sozialen Ereignissen als Selbstverständlichkeit und als „normal“ wahrgenommen (was sogar bei minimalen Hörverlusten beobachtet werden kann, vgl. Yoshinaga-Itano et al. 2008). Vielleicht ist es die kleine Gruppe von Jugendlichen, die dem „Normalitätsdruck“ in der Regelschulklasse nicht mehr standhalten kann und deshalb nach Alternativen für befriedigende soziale Beziehungen sucht, die in unserer Studie durch die vermehrten Kontakte zu gleichbetroffenen Peers bzw. durch den Wunsch danach auffallen. Da diese SchülerInnen von ihren LehrerInnen als prosozialer wahrgenommen werden, bemühen sie sich offensichtlich aktiv um ihre Einbindung in die Regelschule, ohne wiederum eine entsprechende Wertschätzung zu erfahren. Die häufigeren Kontakte mit gleichbetroffenen Peers wären dann eine Folge aus nicht zufriedenstellender

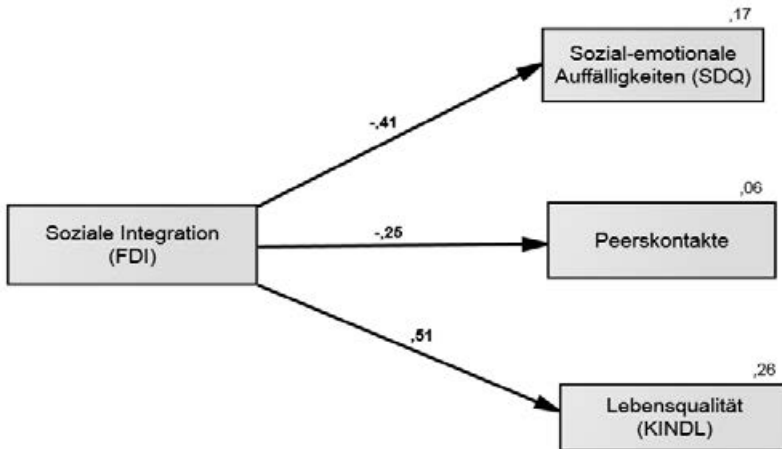


Abb. 1: Konfirmatorisches Pfadmodell zur Erklärung der Häufigkeit von Peerkontakten, sozial-emotionaler Probleme und der Lebensqualität hörgeschädigter SchülerInnen an allgemeinen Schulen durch das soziale Integrationserleben ($N = 136$, signifikante Pfade fett gedruckt)

sozialer Integration. Erst, wenn diese das Maß des Erträglichen für die Jugendlichen überschritten hat, wird dann möglicherweise die Option von Kontakten zu gleichbetroffenen Peers gewählt.

Eine alternative Erklärung (bzw. die zuvor formulierte Vermutung verstärkend) könnte auch sein, dass diejenigen hörgeschädigten Jugendlichen, die etwas häufiger Kontakte zu Peers angeben, durch die dort gemachten Erfahrungen wiederum erst merken, wie schlecht ihre soziale Integration in der Regel-schulklasse ist.

Diese Überlegungen führten dazu, dass wir unsere ursprünglich Hypothese für die von uns untersuchten Jugendlichen verworfen haben und in einem zweiten pfadanalytischen Modell die Peerskontakte nicht als unabhängige Variable gesetzt haben, sondern als abhängige Variable. Dieses veränderte Modell

wird für den Bereich des sozialen Integrationserlebens, den wir hier exemplarisch vorstellen (vgl. Abb. 1), durch die empirischen Daten in vollem Umfang bestätigt, d.h. dass die entsprechenden relevanten Kennwerte sehr zufriedenstellend sind ($CHI2 = 1.41$, $p < .70$; $CFI = 1.00$; $RMSEA = .000$). Hörgeschädigte Jugendliche an der allgemeinen Schule, die sich sozial integriert erleben, zeigen weniger Auffälligkeiten, haben eine bessere Lebensqualität und haben weniger Peerkontakte mit Gleichbetroffenen. Dies würde unsere Annahme bestätigen, dass Peerkontakte für die untersuchte Stichprobe eine Reaktion auf unbefriedigende soziale Integration in der Regelschulklasse darstellen.

Obwohl dieses neu berechnete Modell aufzeigt, dass die Qualität des sozialen Integrationserlebens der hörgeschädigten Jugendlichen dazu beiträgt, wie sehr Peerkontakte

mit Gleichbetroffenen geknüpft und gepflegt werden, können wir mit den vorliegenden quantitativen Daten nicht abschließend überprüfen, inwieweit diese Interpretation zutreffend ist. Sie sollte jedoch Anlass dafür sein, in weiterführenden Studien diese Zusammenhänge mittels qualitativer Vorgehensweisen zu analysieren und zu vertiefen. Wir wissen von den wenigen SchülerInnen dieser Studie, die von vermehrten Kontakten zu hörgeschädigten Peers berichten, nicht, wie intensiv diese wirklich sind. Deshalb wäre es sinnvoll, in Interviews mit einzelintegrierten Kindern vertiefend zu klären, welche Kontakte sie haben, wie oft diese in welcher Form (persönlich, per Internet) stattfinden, ob diese Kontakte pädagogisch begleitet/unterstützt werden, was inhaltlich in diesen Kontakten passiert, was sie daran schätzen etc.

Weiter gilt es zu klären, welche Zusammenhänge sich zwischen Peerkontakten, Lebensqualität, Integrationserleben und sozial-emotionaler Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen ergeben, bei denen nachweislich bereits langjährige bzw. sehr intensive Erfahrungen mit hörgeschädigten Peers bestehen. Die Autoren planen in Bezug auf den letzteren Aspekt, eine prospektive Studie durchzuführen, in der ein systematischer Input (an Peer-Erfahrungen) gesetzt werden soll und auf seine Wirksamkeit hin überprüft werden soll.

Als ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Studie lässt sich demnach festhalten, dass zu der Erforschung der Bedeutung von

Peerkontakten mit Gleichbetroffenen durch die vorliegenden Daten ein erster Anfang gemacht ist, so dass wir relevante und neue Ergebnisse zu dieser Fragestellung, aber keinesfalls ein umfassendes Bild präsentieren können. Es werden weitergehende Analysen und Vertiefungen benötigt, um den Stellenwert von Peerkontakten mit Gleichbetroffenen für die kindliche Entwicklung differenzierter einschätzen zu können. Die Materie scheint sich komplexer darzustellen, als dass sie mit einer ausschließlich quantitativen Vorgehensweise umfassend zu beantworten wäre.

Unsere Daten enthalten aber Hinweise dahingehend, dass solche Kontakte bei den Jugendlichen, die sie vermehrt pflegen, möglicherweise zu einer differenzierteren Bewertung der eigenen Situation führen können. Dies scheint jedoch nicht zwingend und unmittelbar zu besseren psycho-sozialen Outcomes zu führen, sondern könnte vielmehr erst einmal eine mögliche Reaktion auf schwierige soziale Integrationserfahrungen sein.

Zusammenfassung

In der psychologischen und pädagogischen Fachliteratur lassen sich übereinstimmende Hinweise dahingehend finden, dass soziale Beziehungen für die psychische Gesundheit von Menschen von großer Bedeutung sind. Ebenso liegen Befunde vor, dass in verschiedenen Stadien der Entwicklung unterschiedliche soziale Beziehungen einen besonderen Stellenwert haben. Dies trifft für Peerbezie-

hungen ab dem Kindergartenalter zunehmend zu ; sie finden ihren besonderen Stellenwert in der Adoleszenz. Für hörgeschädigte Kinder liegen inzwischen ebenfalls zahlreiche Befunde vor, die die Rolle von sozialen Beziehungen für deren Entwicklung bekräftigen. Vor allem auch Kontakte zu gleichbetroffenen Peers werden intensiv diskutiert, im Kontext der Inklusionsdiskussion insbesondere in den letzten Jahren für die hörgeschädigten SchülerInnen an Regelschulen. Die Ergebnisse einer eigenen Studie zu Peerkontakten bei hörgeschädigten Jugendlichen in der Regelschule können derzeit den (unmittelbaren) psychosozialen Benefit solcher Kontakte nicht bestätigen, sondern verweisen auf ein komplexeres Bedingungsgefüge als bisher angenommen. In nachfolgenden Untersuchungen müssten zusätzliche Variablen mit berücksichtigt werden. Zudem würde sich anbieten, die gezielten Effekte intensiver Peererfahrungen im Längsschnitt zu beobachten und zu überprüfen.

Danksagung

Die Autoren sind der Geers-Stiftung für Ihre finanzielle Unterstützung der Studie sowie allen teilnehmenden Schulen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen für ihre Mitarbeit sehr dankbar.

Literatur

- Ahrbeck, B. (1992). *Gehörlosigkeit und Identität*. Hamburg: Signum.
- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H., Metz, K.K., & Spolsky, S. (2011). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. In: M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education, volume 1, second edition* (pp. 173-187). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Antonucci, T.C. (2001). Social relations. An examination of social networks, social support and sense of control. In: J.E. Birren, & K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of the aging, fifth edition* (pp. 427-453). San Diego, CA: Academic Press.
- Becker, C., Blochius, P. & Hintermair, M. (2013). Wie verlässlich sind Aussagen, die einzelintegriert beschulte Kinder mit einer Hörschädigung in Fragebogenstudien zu ihrem psychosozialen Wohlbefinden treffen? *Das Zeichen*, 95, 416-421.
- Berger, K., Danzeisen, I., Hintermair, M., Luik, U. & Ulrich, A. (2011). Verhaltensauffälligkeiten hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 138-146.
- Blochius, P., Morgenstern, N. & Müller, J. (2008). Bitte, versteh mich doch! Hörgeschädigte Schüler schildern ihre Situation in der Regelschule. *Spektrum Hören*, 4, 22-25.
- Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Köhler, L. (2002). *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Calderon R. & Greenberg, M. (2003). Social-emotional development in deaf children: Family, school, and program effects. In: M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook on deaf studies, language, and education* (pp. 177-189). Oxford, NY: Oxford University Press.
- CHEERS-Studie (2006). Unter: http://www.barmherzige-brueder.at/site/article_list.siteswift?do=all&c=gotosectio n&d=site%2Flinz%2Fmedizin%2Fcheers_studie [ges. am 7.2.2012]
- Cohen, S., Gottlieb, B.H., & Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. In: S. Cohen, L.G. Underwood, & B.H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Draheim, J. & Hintermair, M. (2009). *Was bedeutet es, schwerhörig zu sein?* Heidelberg: Median.

- Drolsbaugh, M. (1999). *Endlich gehörlos!* Hamburg: Signum.
- Drolsbaugh, M. (Hg.) (2007). *On the fence: The hidden world of the hard of hearing.* Springhouse, PA: Handwave Publications.
- ESRC (Economic & Social Research Council) (2013). *Mental health and social relationships.* Retrieved February 07, 2013 from http://www.esrc.ac.uk/_images/ESRC_Evidence_Briefing_Mental_health_social_rel_tcm8-26243.pdf
- Finckh-Krämer, U., Spormann-Lagodzinski, M.E., Nubel, K., Hess, M. & Gross, M. (1998). Wird die Diagnose bei persistierenden kindlichen Hörstörungen immer noch zu spät gestellt? *HNO*, 46, 598-602.
- Finckh-Krämer, U.; Spormann-Lagodzinski, M.E. & Gross, M. (2000): German registry for hearing loss in children: results after 4 years. *International Journal of Pediatric*, 56, 113-127.
- Gergen, K.J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, 41, 191-199.
- Gonter, V., Hintermair, M., Hüther, A. & Melbert, H. (2011). Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 226-233.
- Grebe, M. (2005). *Die Seele in meinen Ohren: Auseinandersetzung mit einer Behinderung.* Dortmund: Behindertenarchiv.
- Gugel, J., Blochius, P. & Hintermair, M. (2012). Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus Begegnungen mit anderen hörgeschädigten Kindern – Evaluation des Jugendtreffs Hörnix. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 381-388.
- Gutjahr, A. (2007). *Lebenswelten Hörgeschädigter: Zum Kommunikationserleben hörgeschädigter junger Menschen.* Hamburg: Signum.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofner, R. (1988). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimension der Integration.* FDI 4-6. Bern: Haupt.
- Hänel-Faulhaber, B. (2008). *Außenklassen und Präventive Integration: Wege zur Integration? Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 45, 126-130.
- Hennies, J. (2010a). *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik.* Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin [E-Dissertation]. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 15.7.2010].
- Hennies, J. (2010b). *Frühförderung hörgeschädigter Kinder: ein aktueller Überblick.* *dfgs forum*, 18, 52-57.
- Hennies, J., Heyl, V., Hintermair, M. & Lang, M. (2015). Zur Rolle von gleichbetroffenen Peers für blinde/sehbehinderte Jugendliche in der Integration. *blind – sehbehindert*, 135: 2, 115-125.
- Hintermair, M. (2001). Die Bedeutung erwachsener Hörgeschädigter für die psychosoziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. *Schnecke*, 33, 8-11.
- Hintermair, M. (2006). Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder – erste Ergebnisse mit der deutschen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-D). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34, 49-61.
- Hintermair, M. (2011). Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 254-271.
- Hintermair, M. (2014). Psychosocial development of deaf and hard of hearing children in the 21st century. Opportunities and challenges. In: M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 152-186). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hintermair, M. (2015). Social relations of deaf learners. Important sources for socio-emotional well-being and academic success. In: H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf students: Creating a global evidence base* (pp. 283-310.). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hintermair, M. & Landerer, A. (2010). Die soziale Netzwerkkarte als Möglichkeit zur Erfassung sozialer Beziehungen bei hörgeschädigten Grundschulern. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 47, 53-60.
- Hintermair, M., Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen.* Heidelberg: Median-Verlag.

- Huber, M. (2005). Health related quality of life of Austrian children and adolescents with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Othrinolaryngology*, 69, 1089-1101.
- Israelite, N., Ower, J. & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 134 -148.
- Keupp, H. et al. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Kling, C. (2012). *Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Eine qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen*. Das Zeichen, 90, 124-134.
- Klitzke, K., Diller, G. & Bogner, B. (2008). Integrationsklasse und Präventive Integration. Ein Vergleich zweier Formen der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder. *HörgeschädigtenPädagogik*, 62, 6-14.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it. How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Leigh, I. (2009). *A lens on deaf identities*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Lindner, B. (2007). *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören*. LMU München [Dissertation]. Unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Britte.pdf [ges. am 16.2.2010].
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (Eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Mangold, K.(2008): Separation - Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter: Thesen aus der Praxis in Schleswig-Holstein. *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte*, 45, 119-122.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S.B. (2011). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 108-120.
- Morgan, G., Meristo, M., Mann, W., Hjelmquist, E., Surian, L. & Siegal, M. (2014). Mental state language and quality of conversational experience in deaf and hearing children. *Cognitive Development*, 29, 41-49.
- Morgenstern, N. (2009). Das Projekt „In-Ohr“ der Bundesjugend im DSB e.V. In: *Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg), Inklusion - Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen* (pp. 11-14). Heidelberg: Median-Verlag.
- Nußbeck, S., Schneider, O. & Späte, D. (2001). Kommunikative Sozialisationsbedingungen in der Beurteilung hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Jugendlicher und junger Erwachsener. *HörgeschädigtenPädagogik*, 55, 5-9.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). *Jugendalter*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim: Beltz.
- Oliva, G. (2004). *Alone in the mainstream: A deaf woman remembers public school*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- 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, 294-304.
- 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.
- Punch, R. & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 474-493.
- Ravens-Sieberer, U., Ellert, U. & Erhart, M. (2007). *Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Normstichprobe für Deutschland aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS)*. Bundesgesundheitsbl - Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz, 50, 810-818.

Röhrle, B. (1994). Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford, NY: Oxford University Press.

Rothenberger, A. & Woerner, W. (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Evaluations and applications. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, Supplement 2.

Schick, B., Skalicky, A., Edwards, E., Kushalnagar, P., Topolski, T. & Patrick, D. (2013). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 512–523.

Schmidt-Denter, U. (1996). Die soziale Entwicklung: Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schmitt, J. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs in die Sekundarstufe. Aachen: Shaker.

Scorgie, K., Wilgosh, L. & McDonald, L. (1998). Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26, 22-42.

Sen, A. (2006). Identity and violence: The illusion of destiny. New York, NY: W.W. Norton & Company.

Stinson, M. & Kluwin, T. (2011). Educational consequences of alternative school placements. In: M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, Volume 1, second edition (pp. 47-62). Oxford, NY: Oxford University Press.

Tsirigotis, C. & Hintermair, M. (Hrsg.) (2010). Die Stimme(n) von Betroffenen - Empowerment und Ressourcenorientierung aus der Sicht von Eltern hörgeschädigter Kinder und von erwachsenen Menschen mit einer Hörschädigung. Heidelberg: Median.

Umberson, D., & Montez, J.K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51 (Suppl.), S54-S66.

Yau, M. & Li-Tsang, C. (1999). Adjustment and adaption in parents of children with developmental disability in two-parent families: A review of the characteristics and attributes. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45, 38-51.

Yoshinaga-Itano, C., DeConde Johnson, C., Carpenter, K. & Stredler Brown, A. (2008). Outcomes of children with mild bilateral hearing loss and unilateral hearing loss. *Seminars in Hearing*, 29, 196-211.



Verfasser

Prof. Dr. Johannes Hennies
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
E-mail: hennies@ph-heidelberg.de



Verfasser

Prof. Dr. Manfred Hintermair
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
E-mail: hintermair@ph-heidelberg.de

Anforderungen an Fachkräfte zur Inklusion gehörloser Kinder in Regelkindertagesstätten

Madlen Goppelt

„Kindergartenassistenten gesucht“ (Taubenschlag 2013b): Anzeigen dieser Art begegneten mir in den Monaten, bevor meine Bachelorarbeit anstand, häufig. Die Aufgabenbeschreibungen waren jedoch sehr unterschiedlich und die Anforderungen bezüglich gebärdensprachlicher und pädagogischer Qualifikationen gingen weit auseinander: Von einer Assistentkraft auch „ohne pädagogische Ausbildung“ und mit „Grundkenntnisse[n] in DGS“ (ders. 2012a) bis hin zu „Diplom-PädagogIn“ und „GebärdensprachdolmetscherIn“ (ders. 2013a) reichten die verlangten Qualifikationen. Die Anzeigen enthielten integrative bis inklusive Aufträge und dementsprechend variierende Tätigkeitsbeschreibungen (vgl. ders. 2012a-b, 2013a-c). Als ich selbst praktisch mit der Aufgabe der Inklusion eines gehörlosen Krippenkindes betraut wurde, stellte ich mir zahlreiche Fragen: Wie kann die Teilhabe für das gehörlose Kind bestmöglich sichergestellt werden? Ab welchem Alter verstehen Kinder, dass jemand übersetzt? Inwiefern sollte eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden, wie die Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen gestaltet werden?

Ich beschloss, mich nach rechtlichen Vorgaben sowie fachlichen Empfehlungen zu erkundigen. Dies stellte sich jedoch als ein größeres Vorhaben heraus, sodass ich es 2013 zum Thema meiner Bachelorarbeit machte.

Dafür analysierte ich rechtliche und fachliche Dokumente sowie wissenschaftliche Arbeiten

aus dem In- und Ausland, um auf dieser Basis eine Art Leitfaden zusammenzustellen, der angehenden KindergartenassistentInnen als Orientierung in diesem recht neuen Berufsfeld dienen kann.

Direkt nach Fertigstellung meiner Bachelorarbeit begann ich selbst, ein gehörloses Kind, das die Krippengruppe eines Regelkindergartens besuchte, im Rahmen einer Inklusionsmaßnahme zu begleiten. Dabei konnte ich nicht nur die Anwendbarkeit meiner theoretisch entwickelten Schablone austesten, sondern sie auch durch praktische Erfahrungen und im Kindergartenalltag entstehende Methodenideen erweitern. Auch wurden in der Praxis viele Spannungsfelder deutlich, die vor allem durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Aufträge entstanden und in denen ich Wege einer möglichst sinnvollen Priorisierung und Aufteilung suchte. Zudem konnte ich Vor- und Nachteile der Inklusion in einer Regeleinrichtung beobachten, wobei sich viele Bedingungen abzeichneten, die für das Gelingen von Inklusion bedeutsam sind.

In diesem Artikel werde ich einige meiner Ergebnisse, Erfahrungen und Vorschläge vorstellen – einen genaueren und ausführlicheren Einblick bietet das Buch „Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Anforderungen an eine Kindergartenassistenten“ (Goppelt 2015).

Definitionen

Wenn ich in diesem Artikel die Begriffe „gehörlos“ oder „taub“ benutze, ist damit gleichermaßen wertfrei und in einem funktionalen Verständnis, wie es beispielsweise in der Definition des Deutschen Gehörlosen-Bundes vorliegt, der Personenkreis von Menschen gemeint, „die aufgrund einer Hörschädigung (Schwerhörigkeit oder Taubheit) vorwiegend in Gebärdensprache kommunizieren“ (Gehörlosen-Bund o.J.). Darüber hinaus sind auch diejenigen einbezogen, die aufgrund ihrer Hörbehinderung lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) oder lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) benutzen. Weite Teile meiner Ausführungen lassen sich für sie gleichermaßen anwenden; mögliche Abweichungen können in diesem Rahmen aus Kapazitätsgründen leider nicht durchgehend angemerkt werden.

Mit „frühkindlichen Bildungseinrichtungen“ sind Tageseinrichtungen gemeint, in denen Kinder vor ihrem Schuleintritt gebildet, betreut und erzogen werden sollen (vgl. § 22 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII). Hier werden ausschließlich Kindertageseinrichtungen thematisiert, die bisher kein sonderpädagogisches Angebot für Kinder mit Hörbehinderung bereithalten.

Bezüglich des Alters haben drei- bis sechsjährige Kinder einen Anspruch auf Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Kindertageseinrichtung (vgl. § 24 Abs. 3 SGB VIII). Seit August 2013 haben auch ein- und zweijährige Kinder diesen Anspruch oder aber al-

ternativ den Anspruch auf Förderung in einer Einrichtung der Kindertagespflege (vgl. § 24 Abs. 2 SGB VIII). Kinder unter einem Jahr haben diesen Anspruch unter bestimmten Bedingungen (vgl. § 24 Abs. 1 SGB VIII).

Rechtliche Dokumente

Bei den rechtlichen Dokumenten nahm ich mir zunächst die 2009 ratifizierte Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) vor, die Menschen mit Behinderung zahlreiche Rechte zu ihrer gleichberechtigten Teilhabe zuspricht und die in ihrem Inklusionsverständnis trotz einer fehlenden eigenen Definition die Aufgabe zur Beseitigung von Barrieren vor allem auf Seiten der Gesellschaft sieht (vgl. Wansing 2012, 94ff.).

In der englischen, amtlich gültigen Fassung fordert sie beispielsweise in Artikel 24 zur Bildung das viel diskutierte „inclusive education system“ (Beauftragte der Bundesregierung 2009, 22), ein an die Bedürfnisse eines jeden Menschen angepasstes Bildungssystem, das auf allen Ebenen geschaffen werden und lebenslanges Lernen ermöglichen soll. Da Kindertageseinrichtungen in Deutschland Teil dieses Bildungssystems sind und hierzulande, wie eben erwähnt, für Kinder ab einem Jahr ein Rechtsanspruch auf Zugang zu diesem System besteht, muss es auch für jedes Kind mit Behinderung inklusiv gestaltet werden. Dies umfasst, dass Kinder mit Behinderung nicht nur im allgemeinen Bildungssystem aufgenommen werden, sondern auch, dass „an-

gemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“ (dies., 23), deren rechtliche Reichweite aber selbst bei Einbezug der Begriffsbestimmung aus Artikel 2 vage bleibt (vgl. dies., 9). Speziell gehörlosen Kindern wird in Artikel 24 der UN-BRK zugesichert, dass die Vertragsstaaten „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen“ erleichtern (dies., 23). Ebenfalls soll insbesondere Kindern mit einer Sinnesbehinderung neben einer Inklusion in das allgemeine Bildungssystem gerade auch das Lernen in einem Umfeld, das bestmögliche Lernbedingungen bietet, ermöglicht werden (vgl. dies., 23). Daraus lässt sich schließen, dass auch im frühkindlichen Bereich neben Regelkindergärten kompetente Schwerpunkteinrichtungen zur Verfügung stehen sollen. Eltern behinderter Kinder haben in Deutschland laut Bundesgesetzen ein Wunsch- und Wahlrecht, von dem sie vorbehaltlich unverhältnismäßig hoher Mehrkosten Gebrauch machen können (vgl. § 5 Abs. 2 SGB VIII).

Ebenso sollen weitere Rechte wie beispielsweise die Meinungsfreiheit, die das Beschaffen von Informationen und ihre Weitergabe mit alters- und behinderungsgerechter Unterstützung beinhaltet, für Kinder mit Behinderung zu ihrer gleichberechtigten Teilhabe gewährleistet werden, was die von ihnen gewählten Formen der Kommunikation einschließt (vgl. Beauftragte der Bundesregie-

rung 2009, 13, 20).

Das Problematische an der UN-Konvention ist ihre Anwendbarkeit: Weil ihre Formulierungen zu wenig konkret und unbestimmt sind, lassen sich daraus schwer konkrete Rechtsansprüche ableiten. Faktisch sind die Antragsgrundlagen zur Teilhabe in einer Regeleinrichtung demzufolge noch immer in nationalen Gesetzen zu suchen, deren Ermessensspielräume – sofern vorhanden – dann entsprechend im Lichte der UN-Konvention ausgelegt werden sollen (vgl. Kotzur & Richter 2012, Palleit 2011).

Vielversprechend klingt unter den nationalen Gesetzen zunächst das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), in dem nicht nur die Gebärdensprache als eigenständige Sprache anerkannt, sondern Menschen mit Hörbehinderung auch das Recht auf die Verwendung von Gebärdensprache oder lautsprachbegleitenden Gebärden zugesprochen wird (vgl. § 6 BGG). Faktisch ist dieses Gesetz jedoch nur in wenigen Lebensbereichen direkt anwendbar.

Um für ein gehörloses Kind Leistungen zur Teilhabe zu beantragen, ist vor allem das neunte Sozialgesetzbuch (SGB) in Verbindung mit dem SGB XII als Leistungsgesetz ergiebiger, das Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung enthält. Zu diesem Personenkreis gehören per definitionem auch gehörlose Kinder (vgl. § 2 Abs. 1 SGB IX). Trotz der eher medizinisch-kurativen Färbung dieses Gesetzbuches lassen

sich einige Paragraphen wie beispielsweise § 56 zur Heilpädagogischen Frühförderung oder Absätze des § 55 anwenden, um Mittel für eine Maßnahme zur Inklusion eines gehörlosen Kindes in einem Regelkindergarten zu beantragen: Bei „Förderung der Verständigung mit der Umwelt“ beispielsweise kann nicht nur in einem integrativen Verständnis beim gehörlosen Kind, sondern auch inklusiv bei seinem Umfeld angesetzt werden (§ 55 Abs. 2 Satz 3 SGB IX). Dennoch steckt hinter den Formulierungen ein integrativer Auftrag, sodass sie für Inklusion nicht passgenau sind, aber vor dem Hintergrund der UN-Konvention in diese Richtung ausgeweitet werden können.

Ebenfalls kommt das SGB VIII zur Kinder- und Jugendhilfe in Frage, da gehörlose Kinder daneben auch diesem Personenkreis angehören. Kinder mit Behinderung haben das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu Kindertageseinrichtungen: „Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden“ (§ 22a Abs. 4 SGB VIII). Paragraph 22 Abs. 3 Nr. 3 Satz 3 des SGB VIII besagt, dass sich Bildungseinrichtungen mit ihren Bildungsangeboten auf die heterogenen Bedürfnisse aller Kinder einstellen müssen: „Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den

Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren [...]“. Diese Formulierung könnte so beinahe zur Beschreibung eines inklusiven Bildungssystems benutzt werden; eine Auslegung im Lichte der UN-Konvention ist kaum noch nötig.

Welche der genannten Gesetzbücher und Paragraphen als Antragsgrundlage für die Finanzierung genutzt werden können und wie eine konkrete Ausgestaltung möglich ist, hängt vor allem davon ab, welche Regelungen in Gesetzen und Verordnungen unterer Ränge, beispielsweise auf Landes- oder kommunaler Ebene getroffen werden. Dies hat nicht nur strukturelle, sondern auch inhaltliche Auswirkungen, deren Erörterung aber in diesem Rahmen zu weit führen würde. Ebenso bleiben weitere mögliche Elemente von Antragstellungen an dieser Stelle unberücksichtigt.

Fachliche Dokumente

Bei den fachlichen Dokumenten beschloss ich, neben der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), die mit ihrem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung alle Ansatzpunkte zur Herstellung von Teilhabe im Blick behält (Schuntermann 2009), mir zunächst Bildungsempfehlungen anzusehen, wobei ich mich beispielhaft für die Hamburger Bildungsempfehlungen entschied (Hamburg 2012). Dadurch wollte ich aufzeigen, welche Prozesse in frühkindlichen

Bildungseinrichtungen ablaufen, an denen ein gehörloses Kind teilhaben sollte.

Natürlich nehmen dort Bildungsprozesse eine zentrale Rolle ein, bei denen Lernen nicht als einseitig-intentionaler Vorgang zu verstehen ist, sondern wechselseitige Anregungen zwischen ErzieherInnen und Kindern sowie Kindern untereinander einen Prozess der Selbstbildung ermöglichen sollen (vgl. Hamburg 2012, 12). Dafür ist natürlich eine unabdingbare Voraussetzung, dass ein gehörloses Kind sowohl mit den ErzieherInnen als auch mit den anderen Kindern barrierefrei kommunizieren kann. Sofern dies in einer Regelinrichtung aufgrund fehlender Gebärdensprachkompetenz nicht beziehungsweise noch nicht möglich ist, ist es folglich eine wichtige Aufgabe der Kindergartenassistentz, die Inhalte altersangemessen zu übersetzen. Dabei muss unbedingt berücksichtigt werden, dass Kinder laut einer Studie erst um das Alter von acht Jahren herum die Rolle einer dolmetschenden Person verstehen können (vgl. Seal 2004, 208ff.). Daraus folgt zum einen, dass bei Übersetzungen sehr deutlich gemacht werden muss, wer etwas gesagt hat und – anders als beim Dolmetschen üblich – beispielsweise Personal- und Possessivpronomina der ersten und zweiten Person in der dritten Person wiedergegeben werden müssen, wenn sie sich nicht auf die angesprochene Person selbst beziehen. Zum anderen bedeutet das fehlende

Verständnis für dieses Berufsbild, dass Kinder auf die Kindergartenassistentz das gewohnte Rollenbild einer erwachsenen Bezugsperson übertragen und die damit verbundenen Rollenerwartungen an sie stellen. Dadurch muss die Kindergartenassistentz als Teil des pädagogischen Teams einheitlich mit den weiteren Fachkräften der Gruppe im dort vorgegebenen Rahmen beispielsweise Regeln vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen, bei denen sie jedoch insbesondere die Inklusion des gehörlosen Kindes anvisiert und durch ihr gebärdensprachliches Angebot die direkte Kommunikation aller Beteiligten fördert.

Auch zur Teilhabe des gehörlosen Kindes an sozialen Prozessen, die in der Kindertageseinrichtung ablaufen, ist direkte Kommunikation ein wichtiges Ziel. Solange dies aufgrund fehlender Gebärdensprachkompetenz noch nicht möglich ist, stellt sich die Frage, inwieweit eine Fachkraft intervenieren sollte, was in der Fachliteratur unterschiedlich eingeschätzt wird (vgl. Seal 2004, 58f., Albers 2012, 76ff.). Dies muss folglich individuums- und situationsbezogen angepasst werden.

Alle Aspekte können hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden, es seien lediglich einige weitere zentrale Elemente kurz erwähnt: Weil Bindung eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse ist, sollte diese folglich zwischen der Kindergartenassistentz und allen Kindern der Gruppe hergestellt werden (vgl.

Hamburg 2012, 17, 41). Kommunikationsangebote der Kinder sollten angenommen werden, um ihre Entwicklung nicht zu gefährden – sie können für Bildungsprozesse mit dem Ziel der Inklusion des tauben Kindes genutzt werden (vgl. dies., 17). Die von den Kindern als Bezugsperson wahrgenommene Kindergartenassistentin nimmt zudem ebenso wie die ErzieherInnen eine Vorbildfunktion ein: Dies gilt nicht nur für die Vermittlung von Werten (vgl. dies., 20) und Empathie (vgl. dies., 17), sondern auch für die Sprachentwicklung (dies., 67). Dies legt nahe, dass eine hohe – besser muttersprachliche – Kompetenz in der zu vermittelnden Sprache erforderlich ist, was auch im weiteren Verlauf dieses Artikels aufgegriffen wird.

Abschließend soll ein Satz, der einen bisher wenig beleuchteten Aspekt von Inklusion enthält, nicht unter den Tisch fallen: „Inklusive Bildung bejaht die vorhandene Heterogenität und nutzt sie für Lern- und Bildungsprozesse“ (Hamburg 2012, S. 22). Auf sprachlicher Ebene beispielsweise profitieren insbesondere hörende Kleinkinder von einem Angebot mit Gebärden, die sie aus motorischen Gründen bereits früher als lautsprachliche Wörter benutzen können (vgl. Anthony & Lindert 2005). Wahrnehmungsspiele zum Thema Hören und Hörbehinderung können sowohl das Bewusstsein für die Sinne als auch die Empathiefähigkeit der hörenden Kinder steigern (vgl. Böhler-Kreitlow 2004).

Neben den Bildungsempfehlungen habe ich auch Aktionspläne und Positionspapiere von Selbsthilfe- und Fachverbänden einbezogen. Um eine knappe Zusammenfassung zu geben: Der nationale Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS o.J.) beispielsweise beinhaltet zwar viele Maßnahmen zur Förderung der inklusiven Kindertagesbetreuung, die sich aber nicht speziell auf Kinder mit Hörbehinderung beziehen und dementsprechend keine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten enthalten. Bei Dokumenten der Selbsthilfe- und Fachverbände wie dem Aktionsplan des Deutschen Gehörlosen-Bundes (2011) und den Positionspapieren der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten (2011) sowie des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder (2010) werden bilinguale Schwerpunktkindergärten vorgeschlagen, die Deutsche Gebärdensprache und Deutsch von jeweils muttersprachlichem Fachpersonal anbieten. Dies ist aus fachlicher Sicht ein sinnvolles Ziel, da bei einer solchen Konstellation mehrere Aspekte abgedeckt werden können: Es gibt muttersprachliche Sprachvorbilder, die auch als Identifikationsfiguren für die Kinder stehen können, das für Mehrsprachigkeit effektive Prinzip, eine Person mit einer Sprache zu verbinden, lässt sich gut umsetzen und die Bildung einer Peer Group von Kindern, die ebenfalls eine Hörbehinderung haben, ist wahrscheinlicher, da das Angebot gezielt für sie konzipiert wurde. Da die hörenden ErzieherInnen bei diesem Modell ebenfalls

bereits über Gebärdensprachkompetenz verfügen sollen, ist gewährleistet, dass auch das gehörlose Kind mit allen Bezugspersonen barrierefrei kommunizieren kann. Warum dann überhaupt eine Auseinandersetzung mit der Inklusion in Regeleinrichtungen und dem Berufsbild einer Fachkraft dafür erforderlich ist, werde ich im folgenden Absatz thematisieren.

Dass für diese Fachkraft nicht einfach bestehende Berufsbilder übernommen werden können, zeigt eine nähere Betrachtung der Aufgabenprofile von GebärdensprachdolmetscherInnen, ArbeitsassistentInnen und FrühförderInnen: Zwar bestehen in einigen Bereichen inhaltliche Überschneidungen, aber eine Adaption oder Erweiterung ist bei jedem Profil nötig, wodurch Neuausrichtungs- und Weiterbildungsbedarf entsteht (vgl. BGSD 2013, DGS im Job 2013, FrühV o.J., Sohns 2010, VIFF o.J.).

Berufsbild „Kindergartenassistentz“

Bei der Analyse der hier erwähnten sowie weiterer rechtlicher und fachlicher Dokumente tauchte nirgendwo die Bezeichnung „Kindergartenassistentz“ oder auch das Berufsbild einer Fachkraft, die zur Inklusion eines gehörlosen Kindes in einer Regelkindertagesstätte eingesetzt wird, auf. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass bei der Entwicklung von Gesetzen und fachlichen Empfehlungen, die für Menschen mit Behinderung allgemein gelten, die vergleichsweise kleine

Gruppe der Menschen mit Hörbehinderung, die daneben das Recht auf Verwendung der für sie zugänglichen Gebärdensprache hat, schlichtweg nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Selbsthilfe- und Fachverbände, die sich speziell auf diese Personengruppe beziehen, plädieren für die Implementation bilingualer Schwerpunkteinrichtungen, was aus fachlicher Sicht auch sinnvoll erscheint. Das Problem liegt vielmehr in der praktischen Umsetzung: Bisher gibt es nur sehr wenige solcher Einrichtungen mit entsprechend qualifiziertem Personal, was für viele gehörlose Kinder unzumutbare Wege bedeuten würde. Für eine flächendeckende Versorgung wären umfassende Weiterbildungen und Umstrukturierungen nötig – dieser gezielte Prozess dürfte viel Zeit in Anspruch nehmen und scheint bisher weitgehend auszustehen (vgl. BMAS 2011, 2015). Da in Deutschland – statistisch gesehen – auf einer Fläche von etwa 500 Quadratkilometern pro Jahrgang nur ein gehörloses Kind geboren wird, stellt sich zudem die Frage, inwieweit auch abseits von Ballungsgebieten finanzielle Mittel für den Auf- und Ausbau bilingualer Schwerpunkteinrichtungen bereit gestellt werden (vgl. Gehörlosen-Bund o.J., Statistisches Bundesamt 2013a-b). Die Tendenz, dass Kinder mit Cochlea-Implantat häufig wohnortnahe Regeleinrichtungen besuchen, verstärkt nicht nur die Brisanz dieser Frage, sondern erschwert auch die Bildung einer Peer Group von Kindern mit Hörbehinderung zusätzlich. Gerade

für Kinder mit CI oder schwerhörige Kinder wäre ein bilinguales Konzept jedoch dringend empfehlenswert und beispielsweise Kinder mit Förderbedarf in anderen Bereichen könnten ebenso von diesem Angebot profitieren. Aus fachlicher Sicht wäre es also durchaus sinnvoll, bilinguale Schwerpunktkindergärten, in denen DGS und Deutsch von MuttersprachlerInnen vermittelt wird, flächendeckend zu errichten.

Solange diese Einrichtungen aber in den meisten Regionen noch fehlen, sind viele Eltern darauf angewiesen, ihr gehörloses Kind in einer Regeleinrichtung anzumelden – oder sie entscheiden sich aus verschiedenen Gründen bewusst dafür. So entsteht ein Bedarf an entsprechend qualifizierten, räumlich flexiblen Fachkräften, der auch in den veröffentlichten Anzeigen deutlich wird.

Welche Aufgaben eine Fachkraft hat, die zur Inklusion eines gehörlosen Kindes in einer Regeleinrichtung eingesetzt wird, habe ich auf Grundlage der genannten sowie weiterer Dokumente herausgearbeitet und im abgebildeten Leitfaden zusammengestellt (folgende Seite).

Qualifikationen und Bezahlung

Beim Anblick dieser Aufgaben wird offensichtlich, dass die Fachkraft Qualifikationen in mehreren Bereichen benötigt: Zum einen sollte sie über eine möglichst hohe Gebärdensprachkompetenz verfügen, wobei davon

ausgegangen werden muss, dass mindestens 300 Stunden Unterricht absolviert sein müssen, um das Level B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu erreichen, was „fortgeschrittene Sprachverwendung“ beinhaltet und deshalb nicht unter- sondern überschritten werden sollte (vgl. GER o.J., Kubus & Rathmann 2013). Neben einer pädagogischen Ausbildung, die Wissen über frühkindliche Bildung und Entwicklung im Allgemeinen beinhaltet, sollte sie auch über sonderpädagogisches Fachwissen zur Bildung und Entwicklung von Kindern mit einer Hörbehinderung verfügen. Ebenso sind Kenntnisse über Spracherwerb und Sprachförderung eine wichtige Voraussetzung. Entsprechend dieser Qualifikationen und dem beschriebenen Tätigkeitsbereich sollte dann eine angemessene Einstufung vorgenommen werden.

Erfahrungen aus der Praxis

In der Praxis fiel mir zunächst auf, dass eine große Neugierde und Aufgeschlossenheit gegenüber Gebärden bei allen Kindern zu erleben war, aber altersabhängig große Unterschiede in der Aneignung und Benutzung von Gebärden zu beobachten waren.

Kinder im Krippenalter brauchten – genauso wie in ihrer Lautsprachentwicklung – meist mehrere Wiederholungen einer Gebärde, bevor sie sie in ihren Wortschatz aufnahmen. Sie verwendeten Gebärden gerne für Wörter, die sie noch nicht aussprechen konnten. Meist

Anforderungen an eine KINDERGARTENASSISTENZ

zur Inklusion eines tauben Kindes in einer Regeleinrichtung frühkindlicher Bildung

Taubes Kind	Hörende Kinder	ErzieherInnen
Methodisch angepasstes Übersetzen zwischen taubem Kind und noch nicht gebärdensprachkompetentem Umfeld (DGS ¹ -Deutsch und Deutsch-DGS)		
Durchgehend parallel gebärden! Situationsabhängig DGS, LBG, LUG		
Entwicklung von Namensgebärden anleiten und begleiten		
Vorbildfunktion, auch Sprachvorbild für DGS		Sprachvorbild für DGS
Stets erreichbar und ansprechbar sein	Sprachliche Fragen beantworten (z.B. Vokabeln, Grammatik etc.)	
Anregungen aufgreifen, in vorgegebenem Rahmen Bildungsprozesse unterstützen		Über Konzept informiert sein
Bei Bedarf soziale Interaktionen unterstützen		
Als Bezugsperson zur Verfügung stehen		Klären der Aufsichtspflicht
Relevante Inhalte visualisieren (Bilder, Fotos, Schrift etc.)		
Abläufe und Grenzen bei Bedarf erläutern		Über Abläufe und Grenzen informiert sein
Kompetenzen zum Umgang mit Taubheit bzw. Hörbehinderung vermitteln (Empowerment)	Wahrnehmungsspiele zum Thema Taubheit bzw. Hörbehinderung anbieten	Beratung zum Thema Taubheit/Hörbehinderung anbieten (inkl. Hilfsmittel)
Rahmenbedingungen: ggf. Anschaffung/Reparatur von Hilfsmitteln initiieren, die relevante akustische Signale in der Einrichtung visualisieren (Türklingel, Feuermelder etc.)		

Bei heilpädagogischem Förderauftrag nach § 56 SGB IX:

Zusätzliche Aufgaben siehe Frühförderungsverordnung (FrühV); bei tauben Kindern insbesondere:

- Sprachförderung (Gebärdensprache, Schriftsprache, ggf. Lautsprache)
- Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Taubheit
- Beratung und Anleitung der Eltern
- Herstellung von Kontakten zu tauben bzw. hörbehinderten Menschen

¹ „DGS“ ist die Abkürzung für Deutsche Gebärdensprache. Mit LBG und LUG sind lautsprachbegleitende und lautsprachunterstützende Gebärden gemeint.

benutzten sie einzelne oder wenige Gebärden, die zum Teil aus motorischen Gründen noch abgewandelt waren. Gebärden, die häufig benutzt wurden oder in Liedern vorkamen, wurden von den hörenden Kindern oft auch dann noch verwendet, wenn die Kinder sie schon aussprechen konnten. Dass die Kinder gezielt gegenüber dem gehörlosen Kind gebärdeten, konnte ich meist erst in den Monaten zwischen dem zweiten und dritten Geburtstag erstmals beobachten. Allerdings überwog bei den Krippenkindern im Allgemeinen nonverbale Kommunikation; Nachahmung war eines der zentralen Elemente darin.

In der Elementargruppe hingegen nahm Sprache eine schnell wachsende Rolle ein. Die Kinder schafften oft schon nach einmaligem Zeigen einer Gebärde, sie richtig umzusetzen. Auch das Benutzen mehrerer aufeinanderfolgender Gebärden war für viele von ihnen gut machbar. Zudem fragten sie häufig nach Gebärden, nutzten also die bereits vorhandenen Kompetenzen in der deutschen Lautsprache zum Erschließen neuer Gebärden. Was den Kindern dieses Alters ebenfalls erstaunlich gut gelang, war, sich auf die Kommunikationsbedürfnisse des gehörlosen Kindes einzustellen und mit ihm visuell zu kommunizieren, wofür sie zum Teil auch eigene Wege erfanden. Im Spiel war dieses Bewusstsein zwar für einige nicht immer präsent – andere hingegen übertrugen den visuellen Kommunikationsmodus auf weitere Kinder, die im

gleichen Alter wie das gehörlose Kind waren.

Methodenideen

Hier können freilich nur einige Methodenideen angerissen und kurz skizziert werden – weitere Impulse und Ausführungen sind im eingangs erwähnten Buch zu diesem Thema zu finden.

Damit das gehörlose Kind sich von Anfang an auf alle beziehen kann, sollte die Entwicklung von Gebärdennamen möglichst früh stattfinden. Dabei sollten die Kinder altersgemäß mit einbezogen werden und die gewählten Gebärden motorisch nicht zu anspruchsvoll sein.

Weil Gruppen in Regelkindergärten meist recht groß sind, kann es sinnvoll sein, sich besonders auf Kinder zu konzentrieren, die bevorzugte SpielkameradInnen des gehörlosen Kindes sind. So ist eine intensivere gebärdensprachliche Förderung möglich, um möglichst bald eine direkte Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und den häufig mit ihm in Kontakt stehenden Kindern zu ermöglichen. Dabei sollten auch eventuelle Gruppenwechsel von Kindern im Blick behalten werden und darauf geachtet werden, dass dennoch die gesamte Gruppe einbezogen wird, um eine grundsätzliche Vertrautheit mit visueller Kommunikation und den wichtigsten Gebärden sicher zu stellen.

Visualisierungen wie Gruppenplakate oder Tagesablaufpläne mit Fotos, Gebärden und Schrift bieten nicht nur dem gehörlosen Kind, sondern auch den hörenden Kindern jeden Alters anschauliche Informationen und Lern-

impulse.

Speziell bei den Krippenkindern kann es sinnvoll sein, zunächst einen kleinen Pool an Gebärden, die besonders häufig im Krippenalltag und bei der Kommunikation der Kinder untereinander benutzt werden, zusammen zu stellen. Diese können dann sowohl von den ErzieherInnen verstärkt eingesetzt werden als auch in Videoform an die Eltern der hörenden Kinder zur Anwendung zu Hause weitergegeben werden. Dies bietet mehrere Vorteile: Die ErzieherInnen können sich zu Beginn auf die wichtigsten Gebärden konzentrieren, die hörenden Kinder haben mehr Sprachvorbilder, wodurch das gehörlose Kind mehr Möglichkeiten zu direkter Kommunikation bekommt und die Eltern der hörenden Kinder können ebenfalls Teil des Inklusionsprozesses werden, wovon sie auch in der Kommunikation mit ihrem eigenen Kind profitieren.

Da Elementarkinder meist bereits über ein gutes Regelverständnis verfügen, können ihnen neben dem besonders effektiven alltagsintegrierten Sprachangebot auch visuelle Spiele angeboten werden, deren Erklärung aber in diesem Rahmen zu weit führen würde.

Spannungsfelder

Im Auftrag, die Teilhabe des gehörlosen Kindes bestmöglich herzustellen, ist zum einen enthalten, dem Kind zu ermöglichen, zu den in der Kindertageseinrichtung ablaufenden Prozessen gleichberechtigten Zugang zu ha-

ben, zum anderen aber auch, ihm bestmögliche Bedingungen für seine Entwicklung in allen Bereichen bereit zu stellen. Zudem lassen sich für einige dieser Aufgaben kurz- und langfristig sinnvolle Lösungen finden. Das alles klingt zunächst nicht gegensätzlich, führt im Berufsalltag aber durch die Gleichzeitigkeit von Aufträgen zu Spannungen, für die durch möglichst sinnvolle Priorisierung und Aufteilung Lösungswege gesucht werden müssen. Beispielhaft werden hier einige der sich in der Praxis ergebenden Fragen aufgezeigt: Mit Hörenden mit oder ohne Stimme gebärden? Übersetzen oder Anleiten? Welche Inhalte übersetzen und übertragen? Inwiefern sollte die Kindergartenassistentin eine Bezugsperson sein? Wie weit sollte sie Sozialkontakte unterstützen?

Es würde zu weit führen, in diesem Rahmen die von mir eingeschlagenen Lösungswege aufzuzeigen. Zwei Pfeiler möchte ich aber in aller Kürze benennen: Erstens sollte trotz kurzfristigen Übersetzungsbedarfs in den Situationen, in denen keine Dringlichkeit besteht, der langfristigen Anleitung gebärdensprachlicher Kommunikation Priorität gegeben werden, da diese meiner Erfahrung nach für alle Beteiligten am angenehmsten ist. Zweitens sollte bei aller Wichtigkeit der Sicherstellung der Kommunikation auch ganz besonders die sozial-emotionale Entwicklung des gehörlosen Kindes und die der anderen Kinder im Blick behalten werden und auf

möglichst förderliche Bedingungen in diesem Bereich geachtet werden, dem enorme Bedeutung zukommt.

Gelingsbedingungen

Während des Jahres, in dem ich das gehörlose Kind in einer Regeleinrichtung begleitete, wurden mir zahlreiche Faktoren bewusst, die neben der Arbeit der Kindergartenassistenz auf den Inklusionsprozess Einfluss nehmen: Charaktere der Kinder, Hörstatus des Kindes, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit aller Beteiligten, Einstellung zu Taubheit, zeitliche und kräftemäßige Ressourcen für den Inklusionsprozess, der Umfang von Fehlzeiten durch Krankheit, Schließzeiten und Ähnliches, eine altershomogene oder -heterogene Gruppenstruktur, die Beständigkeit des Teams und vieles andere mehr. Dementsprechend lässt sich kaum eine pauschale Aussage darüber treffen, ob die Inklusion in einer Regeleinrichtung als so bereichernd erlebt wird, wie es beispielsweise in dieser Konstellation der Fall war. Falls Eltern sich dafür entscheiden, ist es sinnvoll, auf möglichst förderliche Bedingungen zu achten beziehungsweise diese zu schaffen.

Insgesamt haben mich in diesem Jahr einige Vorteile wohnortnaher Inklusion beeindruckt: Die kurzen Wege zur Kita und zu Freunden aus der Kita zählen dazu ebenso wie eine große Auswahl an SpielkameradInnen, bei denen nicht immer Sprachkompetenzen,

sondern oft auch andere Gemeinsamkeiten oder Vorlieben ausschlaggebend für einen Beziehungsaufbau sind.

Dennoch ist auch der Nachteil offensichtlich, dass die Lautsprache in einer Regeleinrichtung bei dieser Konstellation die dominante Sprache bleibt und das gehörlose Kind in seiner Gebärdensprachkompetenz den hörenden Kindern weitestgehend voraus ist.

Deshalb sehe ich es als sehr wichtig an, auch in diesem Rahmen taube Fachkräfte einzubeziehen, die muttersprachliche Sprachvorbilder für alle Beteiligten darstellen, dem gehörlosen Kind eine Identifikationsmöglichkeit bieten und die ausschließlich in Deutscher Gebärdensprache kommunizieren, sodass das bewährte Prinzip „eine Person – eine Sprache“ umgesetzt und die Rolle der Gebärdensprache insgesamt gestärkt werden kann. Auf rechtlicher Ebene gibt es mehrere Möglichkeiten, eine taube Fachkraft neben einer hörenden einzubeziehen, deren Umsetzbarkeit und Umsetzungsform aber unter anderem von regionalen Regelungen, möglicher Spendenakquise und einrichtungsinternen Strukturen wie aktuell zu besetzenden Stellen abhängt. Ist eine taube Fachkraft während der gesamten Zeit im Team, kann eine bilinguale Gruppe in einem Regelkindergarten entstehen, was – sofern die hörenden Fachkräfte ebenfalls gebärdensprachkompetent sind – dem Vorschlag von Selbsthilfeverbänden als eine zeitnah umzusetzende Maßnahme in Richtung

Inklusion gehörloser Kinder entspricht (vgl. Bundeselternverband 2010, DGB 2011).

Sodann wäre es wünschenswert, eine sich sinnvoll ergänzende Zusammenarbeit gehörloser und hörender Fachkräfte, die in Gruppen von Regelkindertageseinrichtungen tätig werden nicht nur zu konzipieren, sondern auch zu evaluieren und weiter zu entwickeln. Daneben ist der Auf- und Ausbau von bilingualen Schwerpunkteinrichtungen, die neben Kindern mit Hörbehinderung auch hörende Kinder aufnehmen und eine wissenschaftliche Begleitung dieses Prozesses eine wichtige Maßnahme, um flächendeckend schon früh bestmögliche Bildungsbedingungen für Kinder mit Hörbehinderung zu schaffen.

Literatur:

Albers, Timm (2012): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Anthony, Michelle E. & Lindert, Reyna (2005): *Signing Smart with Babies and Toddlers: A Parent's Strategy and Activity Guide*. New York: St. Martin's Griffin.

Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg./2009): *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Druckerei des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

Behindertengleichstellungsgesetz (2013): *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG)*. Unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR14680002.html> [ges. am 18.8.2013].

Böhler-Kreitlow, Dagmar (2004): *Mündliche Mitteilung*

zur Thematisierung der Gehörlosigkeit. In: Kyburz, Doris: *Gebärdensprache für Gehörlose – ein vollwertiges Sprachsystem?* Unter: http://www.taubenschlag.de/cms_pics/vollwertig.pdf [ges. am 30.4.2015].

Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. (2010): *Positionspapier Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung*. Unter: <http://gehoerlosekinder.de/ueber-uns/veroeffentlichungen/positionspapier-des-bundeselternverbandes-gehoerloser-kinder-zur-verortung-der-gebaerdensprache-in-erziehung-bildung-deutsch-deutsch-gebaerden-sprachige-kindergaerten-schulen-au/> [ges. am 30.4.2015]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS o.J.): *Maßnahmenkatalog Handlungsfeld Kinder, Jugendliche, Familie und Partnerschaft*. Unter: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Vorreiter/Massnahmen/Kinder_und_Familie/massnahmen_node.html [ges. am 29.4.2015]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2011): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Unter: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN_BRK/2011_08_03_staatenbericht.pdf?__blob=publicationFile [ges. am 30.4.2015].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2015): *Beantwortung der Fragen aus der „List of Issues“ im Zusammenhang mit der ersten deutschen Staatenprüfung*. Unter: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN_BRK/LOI_Anlagenband.pdf?__blob=publicationFile [ges. am 30.4.2015].

Bundesverband der GebärdensprachdolmetscherInnen Deutschlands e. V. (BGSD, o.J.). Unter: <http://bgsd.de/kundeninformationen/> [ges. am 29.4.2015]

Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2011): *„Inklusion in der Bildung“ - Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände e. V.* Unter: <http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspapier.pdf> [ges. am 29.4.2015].

Deutscher Gehörlosen-Bund (DGB, o. J.): *Aufgaben und Ziele des Deutschen Gehörlosen-Bundes*. Unter: http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com_content&view=article&id=565%3Aaufgabenundzieledesdgb&catid=41%3Aueberuns&Itemid=53&lang=de [ges. am 26.4.2015].

Deutscher Gehörlosen-Bund (2011): Aktionsplan/Maßnahmenkatalog als Ergänzung zum Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Unter: http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/03_stg_2011_03a_aktionsplan_110516.pdf [ges. am 29.4.2015].

FrühV (o.J.): Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Unter: http://www.gesetze-im-internet.de/fr_hv/ [ges. am 28.4.2015].

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER, o.J.): Die Niveaustufen des GER. Unter: <http://www.europaischer-referenzrahmen.de/> [ges. am 30.4.2015].

Goppelt, Madlen (2015): Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Anforderungen an eine Kindergartenassistenz. Heidelberg: Median-Verlag.

Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung (Hg./2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 2. überarbeitete Auflage. Hamburg: Compact Media.

Kotzur, Markus & Richter, Clemens (2012): Anmerkungen zur Geltung und Verbindlichkeit der Behindertenrechtskonvention im deutschen Recht. In: Welke, Antje (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.

Kubus, Okan & Rathmann, Christian (2013): German Sign Language Sentence Repetition Test (DGS-SRT): Process (Preparation, Development and Implementation). Paper presented at colloquia series in Stockholm University, 20.2.2013.

Schuntermann, Michael F. (2009): Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – offene Fragen. 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg u.a.: Ecomed Medizin.

Seal, Brenda C. (2004): Best Practices in Educational Interpreting. 2nd edition. Boston u.a.: Allyn and Bacon.

Sohns, Armin (2010): Frühförderung. Ein Hilfesystem in Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.

Sozialgesetzbücher (SGB, o.J.): www.sozialgesetzbuch-sgb.de [ges. am 27.4.2015].

Statistisches Bundesamt (2013a): Gebiet und Bevölkerung. Unter: http://www.statistik-portal.de/statistik-portal/de_jb01_jahrtab1.asp [ges. am 30.04.2015]

Statistisches Bundesamt (2013b): Geburten. Unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/AktuellGeburten.html> [ges. am 30.4.2015]

Taubenschlag (2012): Kindergartenassistenz gesucht. (a) Anzeige vom 16.7.2012. (b) Anzeige vom 2.9.2012. Unter: <http://www.taubenschlag.de/Stellen> [ges. am 26.4.2015].

Taubenschlag (2013): Kindergartenassistenz gesucht. (a) Anzeige vom 6.6.2013. (b) Anzeige vom 17.7.2013. (c) Anzeige vom 7.8.2013. Unter: <http://www.taubenschlag.de/Stellen> [ges. am 26.4.2015].

Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung e.V. (VIFF, o.J.): Über Frühförderung. Unter: <http://www.fruehfoerderung-viff.de/eltern/> [ges. am 30.4.2015].

Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welke, Antje (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.

Verfasserin:

Madlen Goppelt
Studentin im Masterstudiengang
Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der
Universität Hamburg,
Frühförderin bei der
Lebenshilfe Buxtehude,
Studentische Hilfskraft bei
Prof. Dr. Hänel-Faulhaber
madlen.goppelt@gmx.de



Sprachstandserhebungen in Gebärdensprache

Tobias Haug & Johannes Hennies

1. Einführung/Überblick

Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) spielt heute sowohl im pädagogischen Bereich als auch gesamtgesellschaftlich eine immer größere Rolle; gleiches gilt für viele andere europäische Gebärdensprachen. Dadurch entstehen in einer Reihe von Anwendungsfeldern neue Bedarfe, etwa in Bezug auf die vorschulische und schulische sprachliche Förderung in Gebärdensprache. Eine wichtige Voraussetzung für sprachliche Förderung ist die Diagnostik von sprachlichen Kompetenzen, um Verzögerungen oder Störungen der sprachlichen Entwicklungen rechtzeitig feststellen und ein entsprechend sprachförderndes Angebot ausbringen zu können.

2. Bedarf und Verfügbarkeit von Gebärdensprachtests

In Deutschland hat die DGS in den letzten 20 Jahren in Gesetzen auf Bundes- und Länderebene (SGB IX, Gleichstellungsgesetze der Länder) eine rechtliche Anerkennung erfahren und ist zunehmend in der Pädagogik mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern eingesetzt worden (etwa im Rahmen von bimodal-bilingualen Förderkonzepten oder innerhalb des Fachs „Deutsche Gebärdensprache“ in mehreren Bundesländern). Diese Bedeutung ist zuletzt dadurch bestätigt worden, dass gehörlose und schwerhörige Kinder durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ein explizites Recht auf „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprach-

lichen Identität der Gehörlosen“ haben sowie darauf, dass ihnen „Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen (...), die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (Vereinte Nationen 2009, Art. 24 (2,3)). Diese Passagen lassen sich nur so interpretieren, dass diesen Kindern die Möglichkeit einer gebärdensprachlichen Förderung und damit folglich auch eine (entsprechend den Voraussetzungen möglichst) altersgemäße Sprachentwicklung in DGS offenstehen muss. Hierfür bedarf es eines hochqualitativen bilingualen Angebots, in dem DGS einen gleichwertigen Anteil neben Laut- und später Schriftsprache darstellt und das gehörlosen und schwerhörigen Kindern und ihren Familien auch als reale Wahlmöglichkeit zur Verfügung steht und nicht bloß als ein etwaiger Notfallplan bei sich nicht entwickelnder Lautsprachkompetenz. Erst dann nämlich können die betroffenen Familien das in der UN-BRK verbriefte Recht auch in Anspruch nehmen. Um dies zu ermöglichen, sind nicht nur DGS-kompetente PädagogInnen und entsprechende Frühförder-, Schul- und Unterrichtskonzepte, sondern auch eine angemessene Diagnostik gebärdensprachlicher Fähigkeiten notwendig. Dass PraktikerInnen hier einen hohen Bedarf an passenden Sprachstandserhebungsverfahren sehen, ist z.B. für Deutschland und die Schweiz schon länger empirisch belegt (Haug & Hintermair 2003; Audeoud

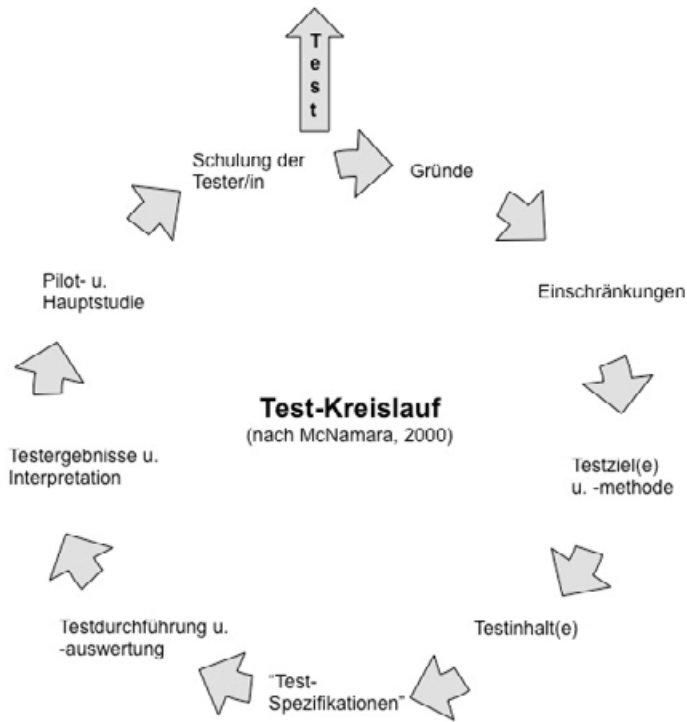


Abb. 1: Test-Kreislauf
(nach McNamara 2000)

& Haug 2008). Zugleich gibt es bisher nur wenige Tests, die den Sprachstand in DGS erheben. Das einzige bisher veröffentlichte Verfahren ist der für den schulischen Kontext entwickelte Perlesko-Test, der den Wortschatz in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache überprüft und für gehörlose Schulkinder der 4. bis 6. Klasse normiert worden ist (Bizer & Karl 2001), aber bereits bei gehörlosen ErstklässlerInnen erfolgreich zum Einsatz gekommen ist (Kremer & Wunderlich 2011). Daneben liegen bereits pilotierte, aber noch nicht abschließend normierte und für den allgemeinen Einsatz veröffentlichte Verfahren zum Bereich der Rezeption von morpho-syntaktischen Strukturen (Mann 2008; Haug 2011) für Vorschulkinder und Kinder der Primarstufe vor sowie ein Sentence-repetition-test (Satzwiederholungstest), der für Kinder ab 12 Jahren und Erwachsene geeignet ist (Ku-

bus et al. 2015). Der vorliegende Beitrag soll anhand des DGS-Verständnistests DGS-VT (Haug 2006) aufzeigen, welche Schritte in der Testadaption und – entwicklung durchlaufen werden und welche weiteren Prozesse noch folgen müssen, bis ein solcher Test der Praxis zur Verfügung gestellt werden kann.

3. Entwicklung von Tests – Ausgewählte Beispiele zum Test-Kreislauf

Der „Test-Kreislauf“, ursprünglich für die Entwicklung von Tests für gesprochene Sprachen entwickelt (McNamara 2000), zeigt die einzelnen Schritte der Testentwicklung auf. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte kurz erklärt. Mögliche Gründe für eine Testentwicklung kann ein bildungspolitischer Auftrag sein, beispielsweise abgeleitet von der Einführung des Unterrichtsfachs „Deutsche Gebärdensprache“. Bevor ein Gebärdens-

sprachtest entwickelt werden kann, gilt es zu klären, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und in welchem Zeitrahmen der Test entwickelt werden muss (Einschränkungen). Die Festlegung von Testzielen und Testmethode ist ein wichtiger nächster Schritt. Es gilt zu klären, ob ein Test für Forschungs- und/oder Praxiszwecke entwickelt werden soll. Beide Ziele zu kombinieren, stellt häufig eine große Herausforderung dar, da sich die Zielsetzung auf die Handhabung auswirken kann. Hiermit ist gemeint, dass zu Forschungszwecken ein komplexeres Auswertungsinstrument eingesetzt wird und eine detailliertere Datenauswertung gefragt ist, wofür eine intensivere Schulung und möglicherweise ein linguistischer Hintergrund notwendig ist. Während ein Test für die Praxis natürlich einer Schulung bedarf, sollte die Anwendung jedoch kein intensiveres linguistisches Fachwissen voraussetzen. Im Bereich von Gebärdensprachtests werden häufig die gleichen Verfahren sowohl für die Forschung als auch für die Praxis verwendet, was sich durch die vergleichsweise kurze Geschichte der Forschung zu Gebärdensprachen und ihrem Erwerb erklären lässt, wegen der es noch keine entsprechend deutlich differenzierten Testinstrumente für verschiedene Zwecke gibt. Um die Ziele genauer zu definieren, geht es u.a. um die Fragen, ob Gebärdensprachrezeption und/oder -produktion überprüft werden soll. Auf welche Altersgruppe zielt der Test ab und welche sprachlichen Bereiche sollen überprüft werden (z.B.

Wortschatz)? Aus den definierten Zielen leitet sich die Methode der Testentwicklung ab. Die Testinhalte ergeben sich auch aus den Testzielen: Wenn zum Beispiel das Ziel ist, die Wortschatzentwicklung gehörloser Kinder im Alter von 4-6 Jahren in DGS zu überprüfen, folgern hieraus die Testinhalte, d.h. der zu untersuchende produktive und rezeptive Wortschatz. Die Test-Spezifikationen sind als ein Dokument zu verstehen, ein Art „Blaupause“, in dem die weiteren Schritte der Testentwicklung festgelegt sind und dokumentiert werden, z.B. die Testaufgaben, Umfang des Testverfahrens usw. Nach der Entwicklung einer ersten Version von Testaufgaben, wird die Testdurchführung und -auswertung genauer beschrieben. Beispielsweise kann der/die TestteilnehmerIn bei einem Verständnistest mit einem Multiple-Choice Format jeweils eine Antwortmöglichkeit auswählen, wie dies beim DGS-Verständnistest der Fall ist. Eine relevante Überlegung im nächsten Schritt ist, wie die Testergebnisse weiterverarbeitet und wie sie interpretiert werden. Bei der Online-Version des DGS-Verständnistests (Haug et al. 2015) können die Testergebnisse automatisch weiterverarbeitet werden, in dem automatisch ein Testbericht generiert wird, der dem/der TesterIn per E-Mail zugestellt oder direkt ausgedruckt werden kann. Bei einem Produktionstest ist die Situation etwas anders. Hier kann ein Auswertungsbogen verwendet werden, anhand dessen die Testergebnisse der TestteilnehmerInnen einge-

tragen werden können. Ein wichtiges Thema ist die Interpretation von Testergebnissen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Wird bei Kindern, deren Testergebnisse unter der Altersnorm liegen, eine gebärdensprachliche Förderung eingeleitet und wie könnte diese aussehen?

Im nächsten Schritt wird eine Pilot- und Hauptuntersuchung durchgeführt. Die Ergebnisse können möglicherweise in eine Überarbeitung der Testaufgaben oder der Testanleitung einfließen (Haug 2011).

Ein bis heute auch zu wenig beachtetes Thema ist die Schulung von TesterInnen und AuswerterInnen. Es müssten grundsätzliche Kriterien für ein Kompetenzprofil von Personen, die DGS-Tests durchführen, definiert werden. Neben einer hohen DGS-Kompetenz sind natürlich auch Kompetenzen in Diagnostik und Wissen über den Spracherwerb erforderlich.

Um schließlich den Test auch in der Praxis einsetzen zu können, müssen die Ergebnisse relevante Informationen über den Sprachstand zulassen, etwa in Bezug auf individuelle Entwicklungsprofile, in denen noch zu fördernde sprachliche Bereiche deutlich werden, und idealerweise in Bezug auf Altersnormen. Diese zu finden und sie auch zu definieren, stellt eine der besonderen methodischen Herausforderungen in der Testentwicklung dar (siehe Abschnitt 4). Das Ergebnis sollte ein DGS-Test sein, der für die Praxis verfügbar ist.

4. Methodische Herausforderungen bei der Testentwicklung

Es gibt unterschiedliche methodische Herausforderungen bei der Entwicklung von Gebärdensprachtests. Die Größe der Population von gehörlosen und hörbehinderten Kindern und Jugendlichen stellt immer wieder eine Schwierigkeit dar, um (im statistischen Sinne) eine genügend große Stichprobe zu bekommen und Altersnormen berechnen zu können. Diese Schwierigkeit stellt sich vermehrt in kleineren europäischen Ländern wie der Schweiz, in der es drei nationale Gebärdensprachen gibt (Boyes Braem et al. 2012). Aber auch in vergleichsweise großen Ländern wie Deutschland ist das Zusammenstellen einer Normstichprobe für einen Gebärdensprachtest eine Herausforderung. Es gibt nämlich innerhalb der Gruppe von DGS-NutzerInnen eine höhere Variabilität verschiedener Erwerbsverläufe als etwa bei den europäischen Mehrheitssprachen (Hennies et al. i. D.): Menschen, die in ihrem Leben DGS als Erstsprache verwenden, können diese von Geburt an erworben haben, wenn sie gehörlose Eltern haben. Häufiger jedoch erwerben sie DGS erst als eine frühe oder späte sukzessive Zweitsprache im Laufe ihrer Kindheit. Es liegt auf der Hand, dass es für eine solche Gruppe nicht nur eine Altersnorm geben kann, sondern zumindest unterschiedliche Normen für Menschen, die DGS von Geburt an erwerben, und solche, die DGS früh im Rahmen der Förderung lernen.

Ein weiterer Punkt ist der Stand der For-

schung über die Struktur von Gebärdensprachen und deren Erwerb. Im Vergleich zum Forschungsstand zum Erwerb des Deutschen als Erstsprache wissen wir relativ wenig über den Erwerb der DGS als Erstsprache (Hennies et al. i. D.). Dies ist aber eine wichtige Voraussetzung, um Testaufgaben, die den DGS-Erwerbsverlauf abbilden sollen, entwickeln zu können. Aufgrund der Forschungslage wird häufig auch auf Erwerbsforschung anderer Gebärdensprachen zurückgegriffen, um Tests entwickeln zu können (Mann & Haug 2014). Dieser Ansatz ist aus der Not heraus geboren. Dabei können jedoch nicht die sprachspezifischen Aspekte von Gebärdensprache A direkt auf Gebärdensprache B übertragen werden, sondern es kann nur ein allgemeiner Eindruck über mögliche Meilensteine der Gebärdensprachentwicklung gewonnen werden (Hennies et al. i. D.).

5. Anwendungsbeispiele

Ein Anwendungsbeispiel für die DGS ist der Deutsche Gebärdensprache Verständnistest (DGS-VT, Haug 2006). Der DGS-VT ist eine Adaption des British Sign Language Receptive Skills Test (Herman et al. 1999). Die britische Vorlage zielt auf Kinder im Alter von 3-11 Jahren und besteht aus einem Vokabel-Pretest, gefolgt von 40 Testaufgaben, die receptive morpho-syntaktische Fähigkeiten der Britischen Gebärdensprache (BSL) überprüfen. Die Kinder sehen eine kurze gebärdete Sequenz auf einer DVD und können dann

anhand von vier Antwortmöglichkeiten (Bildern) eine Antwort auswählen. Der BSL-Test wurde bereits 1999 normiert und wird zurzeit in eine Online-Version übertragen.

Die DGS-Version (s. Abb. 2) verwendet ein computerbasiertes System. Der DGS-VT wurde im Rahmen einer Voruntersuchung mit 54 gehörlosen Kindern im Alter von 4-10 Jahren überprüft (Haug 2011).

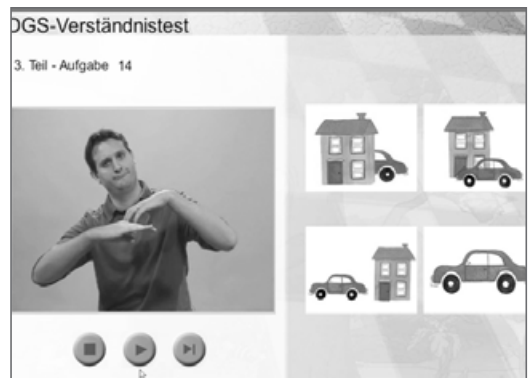


Abb. 2: Beispiel der computerbasierten Version des DGS-Verständnistests (© Haug, 2006)

Die psychometrischen Eigenschaften der DGS-Version erzielten gute Ergebnisse und zeigten auch auf, welche Bereiche des Tests überarbeitet werden müssen, bevor er normiert werden kann. Ein wichtiges Ergebnis war, dass noch komplexere DGS-Aufgaben entwickelt werden müssen, um die DGS-Entwicklung älterer Kinder (>8 Jahre alt) überprüfen zu können. Zurzeit werden und wurden neue Testaufgaben im Rahmen von Bachelorarbeiten von Studierenden von Claudia Becker, Abteilung für Gebärdensprach- und Au-

diopädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, und Annette Leonhard, Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, entwickelt. In Zusammenarbeit der beiden Autoren werden im Moment Gelder beantragt, um den DGS-Test zu normieren und den PraktikerInnen über eine Online-Plattform dezentral zur Verfügung zu stellen.

6. Gebärdensprachtests und neue Technologien

Vorhandene Gebärdensprachtests verwenden neue Technologien im unterschiedlichen Maße. Relativ wenige Tests sind beispielsweise webbasiert und können ortsunabhängig, mit der entsprechenden technischen Infrastruktur (Computer, Highspeed Internet), durchgeführt werden. Als Beispiel hierzu ist ein webbasierter Vokabeltest für BSL (Mann & Marshall 2011) zu nennen und die Online-Version des BSL- und DGS-Verständnistests. Die amerikanische Version des Tests (Enns & Herman 2011) ist auch bereits online bereitgestellt.

Durch die zunehmende Verwendung von Tablets und Smartphones, wurde das Design („responsive design“) des Online-Tests entsprechend angepasst, d.h. der Test kann auf einem Laptop aber auch auf einem Tablet durchgeführt werden (s. Abb. 3).

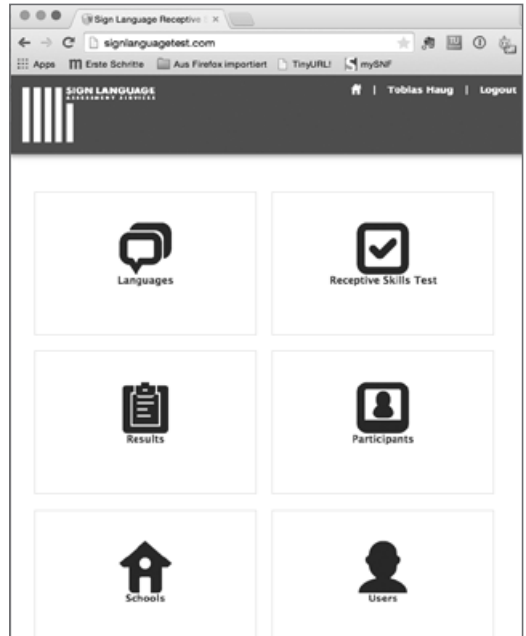


Abb. 3: Beispiel des Interfaces für die Online-Version des DGS- und BSL-Verständnistests (© Sign Language Assessment SLAS)

Zukunftsmusik für den Bereich Gebärdensprachtests ist auch die automatische Erkennung von Gebärdensprache – eine Technologie, die noch in den Kinderschuhen steckt.

7. Zusammenfassung

Mit zunehmender Bedeutung der DGS in Bildungszusammenhängen gewinnt auch die Frage von Sprachstandserhebungen und Tests in DGS immer weiter an Bedeutung. In dem vorliegenden Text sind anhand des DGS-VT (Haug 2006) die relevanten Schritte einer Testentwicklung aufgezeigt und die besonde-

ren methodischen Herausforderungen in der Entwicklung von Gebärdensprachtests beschrieben worden. Es besteht der Plan, den DGS-VT in Zukunft PraktikerInnen über eine Onlineversion dezentral und kostengünstig zur Verfügung zu stellen. In Zukunft wird in diesem Zusammenhang über neue technische Lösungen, etwa über den Einsatz von Avataren, nachgedacht werden müssen, um schneller, flexibler und ökonomischer Testformate für Gebärdensprachen entwickeln zu können.

Literatur

- Audeoud, M. & Haug, T. (2008): „Grundsätzlich wollen wir Tests, die alle sprachlichen Ebenen überprüfen!“. Eine Pilot-Studie zum Bedarf an Gebärdensprachtests für hörgeschädigte Kinder an Deutschschweizer Hörgeschädigtenschulen“. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 15-20.
- Boyes Braem, P., Haug, T. & Shores, P. (2012). Gebärdenspracharbeit in der Schweiz: Rückblick und Ausblick. *Das Zeichen*, 90, 58-74.
- Bizer, S. & Karl, A-K. (2002). Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache. Hamburg. Verfügbar unter: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881 [ges. am 4.8.2015].
- Enns, C.J. & Herman, R.C. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test Into American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3), 362-374.
- Haug, T. (2006). Deutsche Gebärdensprache Verständnistest (DGS-VT). Unveröffentlichter Test.
- Haug, T. (2011). Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test - A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old. Hamburg: Hamburg University Press. Verfügbar unter: http://hup.sub.uni-hamburg.de/purl/HamburgUP_Haug_Adaption [ges. am 4.8.2015].
- Haug, T., Herman, R. & Woll, B. (2015). Constructing an Online Test Framework, Using the Example of a Sign Language Receptive Skills Test. *Deafness & Education International*, 17 (1), 3-7.
- Haug, T. & Hintermair, M. (2003). Ermittlung des Bedarfs von Gebärdensprachtests für gehörlose Kinder. *Ergebnisse einer Pilotstudie. Das Zeichen*, 64, 220-229.
- Herman, R., Holmes, S. & Woll, B. (1999). Assessing BSL development: Receptive Skills Test. Coleford, UK: Forest Books.
- Hennies, J., Chilla, S. & Hänel-Faulhaber, B. (i.D./ erscheint 2016). Gebärdenspracherwerb. In Ulrike Domahs & Beatrice Primus (Hrsg.), *Handbuch Sprachwissen: Laut – Gebärde – Buchstabe*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Kremer, N. & Wunderlich, K. (2011). Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen“. In: Klaus-B. Günther & Johannes Hennies (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht in Gebärdensprache, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 81-91.
- Kubus, O., Villwock, A., Morford, J.P. & Rathmann (2015). Word recognition in deaf readers: Cross-language activation of German Sign Language and German. In: *Applied Psycholinguistics*, 36, 831-854.
- Mann, W. (2008). Facing the Challenge of Appropriately Assessing Deaf Childrens' Language Skills: An Investigation into German Deaf Childrens' Understanding of Reference in German Sign Language and in Written German. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Mann, W. & Marshall, C. (2012). Investigating Deaf Children's Vocabulary Knowledge in British Sign Language: Vocabulary Development in Sign Language. *Language Learning*, 62 (4), 1024-1051.
- Mann, W. & Haug, T. (2014). Mapping out guidelines for the development and use of sign language assessment: Some critical issues, comments and suggestions. In David Quinto-Pozos (Hgs.), *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorders*, S. 123-139. Bristol, UK: Multilingual Matters.

McNamara, T. (2000). Oxford introductions to language study – Language testing. Oxford & New York: Oxford University Press.

Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [ges.am 15.8.2012].

Internetquelle zu Gebärdensprachtests:

<http://www.signlang-assessment.info>

Verfasser:

Prof. Dr. Tobias Haug
Leitung Studiengang Gebärdensprachdolmetschen
Email: tobias.haug@hfh.ch
www.hfh.ch/de/die-hfh/who-is-who/tobias_haug/
www.slas.ch



Verfasser:

Prof. Dr. Johannes Hennies
Professor für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Email: hennies@ph-heidelberg.de
www.johannes.hennies.org



Der Jugendtreff Hörnix e.V.

Judith Klaes

Auf der DFGS-Tagung war ich im Rahmen des „OpenSpace“ mit einem Informationsstand zum Verein Hörnix e.V. vertreten. Was ist Hörnix e.V. und welche Verbindung habe ich zu diesem Verein? Im Folgenden möchte ich das gerne erläutern.

Mein Name ist Judith Klaes. Ich bin Förder-schullehrerin an der Glückauf-Schule in Gelsenkirchen, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Seit meiner Geburt bin ich hochgradig hörgeschädigt. Da meine Eltern hörend sind und ich mit meinen Hörgeräten Sprache verstehen kann, bin ich lautsprachlich erzogen worden und habe die Regelschule besucht. Ich hatte während meiner Schulzeit nie Kontakt zu anderen hörgeschädigten Kindern und war auch nicht daran interessiert. Dies lag daran, dass ich nicht anders sein wollte und Vorurteile gegenüber anderen schwerhörigen Kindern hatte. Ich ging davon aus, dass sie „behindert“ sind und komisch und wollte daher nichts mit ihnen zu tun haben. Erst während meines Studiums der Hörgeschädigtenpädagogik in Heidelberg lernte ich andere schwerhörige Studierende kennen. Damit eröffnete sich für mich eine ganz neue Welt. Ich erlebte intensive Gespräche ohne Kommunikationsbarrieren, Austausch über ähnliche Probleme und jede Menge Empowerment.

Von 2009 – 2012 organisierte und betreute ich zusammen mit Alexandra Trainer und Katrin Wälder, beide auch hörgeschädigte Studentinnen, die Jugendtreffen des Hörnix-Projekts

in Darmstadt. Hörnix war ein Projekt unter dem Dach der Bundesjugend im DSB e.V., und wurde zum großen Teil von „Aktion Mensch“ unterstützt. Es wurde von Petra Blochius, die selbst hörgeschädigt ist, ins Leben gerufen und geleitet und hatte insgesamt 5 Mitarbeiterinnen. Hörnix bot im 14-tägigen Rhythmus einen Jugendtreff für hörgeschädigte Jugendliche im Alter von 12-16 Jahren, die eine allgemeinbildende Schule besuchen an. Wir besuchten mit den Jugendlichen u.a. Ausstellungen, gingen zum Bowling, zum Schwimmen, organisierten Selbstverteidigungskurse und Wochenendfreizeiten, Fotoshootings und Gebärdenkurse aber auch Workshops zum Thema „Mobbing in der Schule“ oder „Hörst du noch oder verstehst du schon?“, trafen uns zum lockeren Austausch, zum Spielen, Kochen und vielem mehr. Da auch die Eltern der Jugendlichen ein großes Interesse an Austausch hatten, bot Hörnix auch Elterntreffen und Fortbildungen für die Eltern an. In größeren Abständen organisierten wir auch Treffen für jüngere Schulkinder.

Leider wird Hörnix nicht mehr durch Aktion Mensch gefördert, daher hat sich 2012 der Verein Hörnix e.V. gegründet. Seitdem organisieren engagierte Eltern monatliche Treffen für Kinder und Jugendliche, aber auch für die ganze Familie.

Mein Beitrag zur DFGS-Tagung sollte die Möglichkeit bieten sich über diesen besonderen Jugendtreff zu informieren. Auf den vie-

len Flyern von Hörnix konnten Interessierte einen Einblick in das vielfältige und abwechslungsreiche Programm seit der Gründung von Hörnix im Jahr 2009 bekommen. Gemeinsam mit den Jugendlichen hatten wir 2010 eine Broschüre mit Jahreskalender erstellt, in der viele Informationen über Hörschädigung, Hörgeräte, Hörtaktik, Gebärdensprache, Nachteilsausgleich, über die Jugendlichen bei Hörnix und das Projekt Hörnix zu finden waren. Diese und zahlreiche Zeitungsartikel über Hörnix sowie meine wissenschaftliche Hausarbeit über das Projekt waren ebenso am Stand ausgelegt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Hausarbeit über Hörnix, die von Prof. Dr. Manfred Hintermair betreut wurde, habe ich das Hörnix- Projekt im Jahr 2011 evaluiert. Dazu interviewte ich in einer qualitativen Studie 11 Jugendliche, die Hörnix regelmäßig besuchten. Ich wollte wissen, welche Auswirkungen der Besuch des Jugendtreffs auf die psychosoziale Situation der Jugendlichen hat. Fragen waren unter anderem:

- Aus welchen Gründen wurde Hörnix besucht?
- Wie wurde erlebt, dass die Betreuerinnen selbst schwerhörig sind?
- Wie wurden kommunikative Situationen bei Hörnix im Vergleich zu Situationen mit Guthörenden erlebt?
- Wie wurde Hörnix genutzt, um sich über Probleme in Schule und Alltag auszutauschen?
- Wie wird die Wirksamkeit von Hörnix in

Bezug auf die Identitätsarbeit sowie auf Änderungen im eigenen sozialen Umfeld der Jugendlichen bewertet?

Um den Besuchern einen Einblick in die Ergebnisse der Befragungen zu geben, projizierte ich eine PowerPoint-Präsentation mit ausgewählten Fragen und den aussagekräftigsten Antworten der Jugendlichen an die Wand.

„...die waren immer so nett und, und ja man versteht sich einfach sofort irgendwie und dann ist gleich dieses Verbundenheitsgefühl auch dabei, weil wir alle das gleiche Problem haben“

„Ich fühl mich bei HÖRNIX irgendwie wohler, weil alle dasselbe haben...da fühlt man sich nicht anders, weil alle so sind.“

„Man schämt sich nicht so oft nachzufragen. Also da frag ich einfach, da überleg ich nicht, da frag ich einfach, wenn ich es nicht verstanden hab.“

„Dass ich sogar meine Hörgeräte cool finde und solche Sachen halt und dass ich es einfach mehr zu schätzen weiß, dass ich hörgeschädigt bin und nicht normal hörend. [...] Weil HÖRNIX so toll ist. Weil es einfach so viele coole Hörgeschädigte gibt und ich die sonst nicht alle kennengelernt hätte. Und das wär doch sehr schade geworden. Und ich mein, ok, wenn ich normal hörend wäre, vielleicht

wär das dann in der Schule alles n´ bisschen anders gelaufen und so aber eigentlich, glaub ich, normal hörend zu sein wär jetzt für mich nicht so wirklich mein Traumziel, so jetzt halt. [...] Ja, ich hab, glaub ich, früher mich selbst bemitleidet, dass ich hörgeschädigt bin und hab mir auch mal öfters gewünscht normal hörend zu sein, aber durch HÖRNIX, denke ich eigentlich nicht mehr so viel über meine Hörbehinderung nach, sondern ich akzeptiere es glaub ich mehr.“

Außerdem zeigte ich auf der Leinwand Fotos von den Jugendlichen, die ich mit ihnen im Rahmen eines Treffens unter dem Motto „Sage nichts“ erstellt hatte. Dabei bekamen die Jugendlichen Fragen gezeigt, die sie ohne lange nachzudenken in einem Standbild beantworten sollten. Fragen waren z.B.

Wie gefallen dir deine Hörgeräte? Wie fühlst du dich in der Schule? Wie fühlst du dich bei Hörnix? Bist du gerne schwerhörig?...etc.

Dabei sind ausdrucksstarke Fotos entstanden, die zeigen, wie man sich kreativ mit dem Thema Hörschädigung auseinander setzen kann.

Natürlich stand ich für Fragen der BesucherInnen zur Verfügung und erzählte gerne von den Erfahrungen im Rahmen des Projektes. Ich hoffe, dass ich einen guten Einblick in die Arbeit des Jugendtreffs bieten und zeigen konnte, wie wichtig für SchülerInnen mit einer Hörschädigung ist, Gleichbetroffene zu treffen und sich auszutauschen.

Interessierte können sich gerne auf der Homepage www.hoernix-darmstadt.de über Hörnix informieren. Der Homepage sind die aktuellen Termine zu entnehmen, viele Infos über Inklusion, Erfahrungsberichte, Zeitungsartikel über Hörnix und meine wissenschaftliche Hausarbeit über das Projekt.

HÖRNIX ist wichtig, ...

„...weil das so Balsam für die Seele ist.“



Verfasserin:

Judith Klaes

Förderschullehrerin an der

Glückauf-Schule Gelsenkirchen

Förderschule mit dem Schwerpunkt

Hören und Kommunikation

Email: judith.klaes@klamail.de

Hörgeschädigtenkunde für schwerhörige SchülerInnen

Solveig Reineboth

Bei der letzten DFGS-Jahrestagung wurde mir die Möglichkeit gegeben, einen Open-Space-Beitrag zum Themenschwerpunkt Hörgeschädigtenkunde speziell bei schwerhörigen Schülern zu leisten.

Ich habe also mein Köfferchen gepackt und einfach mal einen Teil meiner Unterrichtsmaterialien als Anregung mitgebracht und vorgestellt. Im folgenden Text möchte die Gelegenheit nutzen und dies in schriftlicher Form festhalten. Viele Anregungen habe ich im Buch „So höre ich besser“ von Irene Mende-Bauer gefunden. Die dort dargestellten Unterrichtsideen werde ich an dieser Stelle nicht erläutern, diese können im Buch nachgelesen werden. Manche Vorschläge habe ich aber auch weiterentwickelt oder ausgebaut. Ich musste meine Auswahl leider stark beschränken und habe hier nur einige meiner Lieblingsthemen ausgewählt. Diese Unterrichtseinheiten habe ich z.T. erst ein- oder zweimal durchgeführt, daher sind besonders methodisch sicherlich noch Veränderungen nötig oder möglich. Im Folgenden möchte ich gern meine Ideen als Anregungen für die ganz praktische Arbeit in der Schule weitergeben und werde dabei theoretische Aspekte, wie beispielsweise die der Lernziele, vernachlässigen.

1) Wer bin ich und wo arbeite ich?

Mein Name ist Solveig Reineboth. Ich bin 34 Jahre alt, seit meinem 5. Lebensjahr beidseitig schwerhörig und seit 2006 rechts mit einem CI versorgt. Links trage ich ein Hörgerät. Ich

arbeite seit 2008 in der Reinfelder-Schule für Schwerhörige und Montessori-Grundschule in Berlin-Charlottenburg und bin hier einerseits als Sonderpädagogin in einer Montessori-JÜL – Gruppe 1/2/3 tätig. Andererseits unterrichte ich für je zwei Stunden pro Woche in je einer 3., 4., 5. und 6. Klasse hörgeschädigte Kinder das Fach „Hören und Sprechen“, wie es in der Studentafel für das Land Berlin genannt wird. In diesen zwei Wochenstunden führe ich natürlich auch Übungen zur Nutzung des Resthörvermögens, zur Schulung der auditiven Aufmerksamkeit bzw. Merkfähigkeit usw. durch, aber der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der Sensibilisierung der SchülerInnen für das Thema Hörschädigung und auf der Vermittlung hörtaktischen Wissens und der dazu gehörigen Fähigkeiten. Immanent liegt der Fokus – besonders auch aufgrund meiner eigenen Hörschädigung – darauf, die Einhaltung der Gesprächsregeln zu trainieren.

2) Wer sind unsere SchülerInnen?

In unserer Schwerhörigenabteilung kommen viele Kinder aus guthörenden Familien oder haben höchstens vereinzelt mal ein oder zwei ebenfalls hörgeschädigte Familienmitglieder. Die meisten wachsen also in einem rein hörenden Umfeld auf. Speziell an unserer Schule ist der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehr hoch. Eine große Rolle spielen gerade bei uns auch ungünstige soziale und familiäre Bedingungen, wie beispielsweise

se schwierige Einkommenssituationen und das Aufwachsen in Problemkiesen, die weit verbreitete Mehrsprachigkeit vieler Familien, z.B. türkisch/deutsch, arabisch/deutsch oder serbisch/deutsch. Auch kulturelle Unterschiede erschweren die Förderung der Kinder. So gibt es beispielsweise Familien, die die Behinderung ihres Kindes z.B. aus religiösen Gründen ablehnen oder die Bedürfnisse des Kindes falsch einschätzen. Eine Auseinandersetzung mit der Hörschädigung findet daher im familiären Rahmen kaum oder wenig statt.

3) Welche Themen sind mir in der 3. und 4. Klasse wichtig?

Besonders in der 3. und 4. Klasse haben unsere hörgeschädigten Kinder aufgrund der oben genannten Bedingungen und des jungen Lebensalters oftmals noch sehr wenig Bewusstsein darüber, dass sie schlechter hören als andere. Subjektiv äußern die meisten Kinder, mit Hörgeräten alles hören und verstehen zu können. Manche sagen sogar, dass sie auch ohne Hörgeräte gut hören. Zu Beginn meiner Arbeit mit den SchülerInnen in der 3. Klasse lese ich mit den Kindern daher verschiedene Bücher, die die Themen „Anders sein“, „Behinderung“ oder „Hörschädigung“ behandeln. Wichtig ist mir dabei ein offener Umgang. Ich zwingen niemanden zu sagen: „Ich höre schlecht.“ oder „Ich bin schwerhörig“, wenn dieser es selbst (noch) nicht so sieht. Dennoch hilft die Beschäftigung mit den genannten Themen, die Hörschädigung langfristig als Teil der eige-

nen Persönlichkeit wahrzunehmen. Durch die Auseinandersetzung mit den Figuren aus den Geschichten, die ich gerne als „Stellvertreter“ bezeichne, kann ich eine Sensibilisierung der Kinder dafür anbahnen, eigene Gefühle wahrzunehmen und diese in das eigene Selbstbild einzubauen. Es gibt auf dem Markt zu diesem Thema mittlerweile einiges an Literatur. Ich habe hier nur die Beispiele aufgeführt, die ich für hörgeschädigte, z.T. spracharme Kinder für empfehlenswert halte. Diese Bücher haben wir gelesen:

3.1) Bücher zu den Themen „Anders sein“, „Behinderung“ oder „Hörschädigung“

Kathryn Cave & Chris Ridell: „Irgendwie Anders“: Irgendwie Anders ist ein kleines blaues Monster, das anders ist als die anderen Tiere. Es versucht sich ihnen anzupassen, aber trotzdem schließen sie es aus ihrer Gemeinschaft aus. Eines Tages klopft das „Etwas“ an die Tür. Es sieht ebenfalls ganz merkwürdig aus. Nach anfänglicher Ablehnung werden die beiden Freunde.

Das Buch hat wunderschöne Bilder und relativ wenig Text. Der Text enthält kaum schwierige Wörter, die Satzstrukturen kann man eventuell noch etwas vereinfachen. Ich habe den Text so gelassen, da er – besonders in Kombination mit den tollen aussagekräftigen Bildern - nicht schwer zu verstehen ist. Zu dem Buch gibt es im Verlag BVK ein Literaturprojekt zu kaufen. Ich habe viele Anregungen

direkt daraus entnommen, ohne dass ich an den Materialien viele Veränderungen vornehmen musste.

Brigitte Weninger & Eve Tharlet: „Einer für alle – alle für einen“: Fünf Freunde machen eine Reise und erleben ein Abenteuer. Jeder der fünf hat irgendein Handicap, trägt aber durch besondere Fähigkeiten in einem anderen Bereich zum Gelingen der gemeinsamen Reise bei. Mit von der Partie ist ein schwerhöriger Frosch, der aber sehr gut hüpfen und lachen kann. Das Buch hat tolle bunte Bilder und der Text pro Doppelseite ist recht kurz und nicht zu schwer formuliert. In Kombination mit den aussagekräftigen Bildern kann man die Handlung leicht nachvollziehen.

Auf der Homepage des Verlages Minedition findet man Unterrichtsmaterialien und Spielideen zum kostenlosen Download.

Nele Moost & Pieter Kunstreich: „Wenn die Ziege schwimmen lernt“: Alle Tiere gehen in die Schule. Hier gibt es Fächer wie Schwimmen, Klettern oder Fliegen, die alle Tiere besuchen müssen. Die Ente kann prima schwimmen, schafft es aber beim besten Willen nicht, den Baum hochzuklettern. Auch das Pferd quält sich in diesem Fach. Die Ziege möchte das Schwimmen lieber da üben, wo Steine im Wasser liegen, und der Elefant scheitert beim Fliegen kläglich. Am Ende des Schuljahres sind alle auch in den Fächern, in denen sie einmal sehr gut waren, nur noch mittelmä-

ßig. Die Lehrer werfen die Flinte ins Korn und plötzlich machen alle nur noch das, was sie richtig gut können. Ein tolles Buch über Stärken und die eigenen Grenzen.

Das Buch hat ebenfalls viele, tolle Bilder. Der Text ist insgesamt kurz, aber etwas schwieriger geschrieben.

Sibylle Gurtner May & Suse Schweitzer: „Ina hört anders – Vom Hören mit Hörgeräten“: Dieses Buch hat viele wunderschöne Bilder und sehr wenig Text. Es ist eigentlich noch sehr kindlich gestaltet und eignet sich sicherlich auch für kleinere Kinder. Es erzählt von dem kleinen Hundemädchen Ina, das Hörgeräte hat und ihren Alltag beschreibt. Dazu gehören die schönen Momente, wie das Vorlesen mit Mama oder das Spielen mit Freundin Moni, die sie beim Reden anschaut. Geschildert werden aber auch die Momente, in denen es Ina nicht gut geht, z.B. wenn alle durcheinander reden. Regelmäßig besucht sie eine Spielgruppe mit anderen hörgeschädigten Hunden, sie macht in der Therapiestunde Hörtraining und geht zum Hörtest. Hinten im Buch findet sich eine Broschüre mit wichtigen Informationen für den Umgang mit hörgeschädigten Kindern und Spielanregungen.

Phonak: Leo bekommt Hörgeräte /Leo bekommt FM: Geschichte eines kleinen Löwen, der im Alltag, im Unterricht und in der Schule schlecht versteht. Er geht zum Arzt und bekommt Hörgeräte.

Die Bilder sind sehr hübsch und es gibt einen gut lesbaren kurzen Text dazu. Das Buch ist beim Hörgeräte-Akustiker kostenlos erhältlich.

Beim Lesen des Buches haben wir darüber gesprochen, wie es bei den Kindern ist. Wer hat die eine oder andere Szene schon mal selbst erlebt? Wer kann erklären, wie ein Hörtest funktioniert oder wie ein Passstück gemacht wird? Was bedeuten die Kreuze, Kreise und Striche auf dem Audiogramm? Wie schlecht hört Leo? (Je nachdem, wie „fit“ die SchülerInnen sind, kann man an dieser Stelle auch gleich die Hörkurven der Kinder besprechen; ich habe das Thema allerdings nicht vertieft, weil die Kinder ganz ungeduldig waren und wissen wollten, wie es mit Leo weitergeht.)

Wenn man das Buch umdreht, kann man den anderen Teil des Buches lesen, nämlich: Leo bekommt FM. Dieser Teil ähnelt dem ersten und beschäftigt sich mit dem Einsatz einer FM-Anlage.

3.2) Wartung und Pflegemaßnahmen bei Hörgeräten und CIs

Im Buch wurde beschrieben, wie Leo mit seinen Hörgeräten umgeht. Daher bot es sich im Anschluss an das Buch an, zu schauen, wie man Batterien wechseln kann. Die meisten Kinder konnten das aber auch schon alleine. Bei einem Kind war das Batteriefach des Sprachprozessors verschlossen, sodass wir es zunächst mit einem kleinen Schraubendreher öffnen mussten. Wir haben über verschiedene

Batteriesorten und die zugehörigen Farben gesprochen, darüber, wo man Batterien kaufen kann, und natürlich auch darüber, wo man überall Reservebatterien verstauen sollte oder könnte: in der Tasche der Lieblingsjacke oder in der Schultasche, vielleicht im Federmäppchen usw.. Natürlich muss jeder Hörgeräte- oder CI-TrägerInnen wissen, wie man diese im Sommer oder nach dem Sport trocknen kann. Dazu haben wir uns Trockengeräte und Trockenkapseln angeschaut und darüber gesprochen, wie man die Utensilien verwendet. Ich habe hierzu meine eigenen Geräte mitgebracht, aber man kann sie oftmals auch beim Akustiker ausleihen.

Natürlich besprachen wir auch, was man tun kann, wenn mal ein Unfall passiert: Mir ist mal ein Hörgerät im Urlaub in die Badewanne gefallen, mein Trockengerät war leider zu Hause. In dem Fall musste ich improvisieren und habe es in Zellstoff eingewickelt und auf die moderat aufgedrehte Heizung gelegt. Möglich ist auch, das Hörgerät in Zellstoff einzuwickeln und in ein Gefäß mit grobem Salz zu legen. (Ich weiß nicht, was Akustiker zu der Prozedur sagen, aber in diesem Fall ging es um Hören oder Nicht-Hören, es musste sein und hat auch funktioniert. Zurück zu Hause hat es sich mein Hörgerät erstmal im Trockengerät gemütlich gemacht.)

Anschließend haben wir gemeinsam das Reinigen der Passstücke geübt. Manche Kinder besitzen ein elektrisches Wasserbad. Ich wünsche mir aber, dass alle Kinder – auch mit we-

nig Geld und ohne die Unterstützung der Eltern – ihr Passstück reinigen können. Daher üben wir das Verfahren mit einfachen Mitteln: Ich weiche die Passstücke gerne in einer kleinen Schale mit warmen Wasser und etwas Spülmittel ein. Dann nutze ich eine kleine Handbürste, um das Passstück von außen zu reinigen. Die kleine Öffnung erreicht man gut mit einem kleinen runden Zahnbürstchen für Zahnzwischenräume, die es in der Drogerie oder Apotheke günstig zu kaufen gibt. Dann muss man das Passstück nur noch mit Küchenpapier abtrocknen und Wasserreste aus dem Schlauch pusten. Das kann man mit dem Mund machen oder einen Pusteballon benutzen. Am Ende wird das Passstück wieder an das Hörgerät gesteckt. Bei dieser Prozedur durften AVWS- oder CI-Kinder auch mitmachen: bei einem Akustiker hatte ich mir hübsche Schau-Passstücke besorgt, die wir auch noch in einer anderen Einheit benötigten. Diese konnten dann auch geputzt werden. Dieses Verfahren in der Schule auszuprobieren hat viel Spaß gemacht und war sogar für die größeren Kinder in der 5. und 6. Klasse noch sehr ertragreich. Manche konnten den Unterschied nach dem Reinigen direkt hören.

3.3) Gestaltung von Hörgeräten und CIs

Viel Spaß hat den Kindern das „Pimpen“ (Aufmotzen) von Hörgeräten und CIs gemacht. Zunächst haben wir auf Papier verschiedene Entwürfe ausprobiert (Abb.1).

Wir experimentieren hier gerne mit Farben



Abb. 1: *Verschiedene Entwürfe für schickere Hörgeräte*

und Mustern, Motiven und Bastelmaterialien. Um Anregungen zu erhalten, ist dabei eine Sammlung von Bildern „gepimpter“ Hörgeräte und CIs hilfreich, welche ich den Kindern zunächst präsentiere. Ich kann hierzu eine Facebook-Seite empfehlen: auf „pimp my hearing aid/cochlea implant“ findet man viele tolle Anregungen für bunte, glitzernde, lustige oder einfach coole Hörgerät- oder CI-Designs. Manche lassen sich mit einfachen Mitteln umsetzen, andere sind aufwändiger gestaltet. Die Hörgeräte der Kinder direkt umzugestalten, das erscheint mir aufgrund etwaiger Schäden am Gehäuse noch zu gefährlich und für die Kinder auch schwer umsetzbar, da man dabei sehr filigran arbeiten muss. Ich denke aber, es fällt leichter, das Hörgerät oder CI als selbstverständliches Hilfsmittel anzunehmen, wenn man sieht, wie cool es aussehen kann. Man kann manche Mittel aber auch sehr leicht und gefahrlos umsetzen, z.B. kleine Anhänger am Schlauch (wie von einem Ohrring). Im Anschluss versuchen wir dann auch, eigene Hörgeräte aus Salzteig zu basteln. Hierzu



Abb. 2: Individuell gestaltete Hörgeräte aus Salzteig.

habe ich mir ein einfaches Salzteig-Rezept rausgesucht und relativ große Schablonen von zwei verschiedenen Hörgerät-Formen erstellt. Den Salzteig muss man sehr dick – ca. 4 cm, evtl. dicker – ausrollen und dann mit Hilfe der Schablone das Hörgerät ausschneiden. Die Oberfläche und die Rändern muss man vorsichtig mit den Fingern glätten. Dann sollten die Hörgeräte sehr lange trocknen, weil sie sehr dick sind. Ich habe sie ca. 3-5 Tage lang stehen lassen. Anschließend habe ich sie nach Anleitung gebacken, bis sie hart waren und schon beinahe braun geworden waren. Ich denke, das sollte jeder nach Größe der Hörgeräte nach Gefühl ausprobieren. Im Anschluss haben wir die Hörgeräte mit Acrylfarben angemalt. Leider hielt die Farbe nicht optimal, sie ging bei Berührung wieder ab. Nach dem Trocknen lackierte ich die Hörgeräte mit Klarlack (z.B. recht geruchsarmen Klarlack von Pelikan). Leider musste ich feststellen, dass bei einigen Hörgeräten die dünneren Teile leicht abbrechen oder die Hörgeräte ganz zerbrechen. Mir wurde nun für das nächste Mal Plastilin zum Lufttrocknen oder Brennen und

anschließendem Bemalen empfohlen. Aber sicherlich gibt es auch noch andere geeignete Materialien. Unserer Ergebnisse sind in Abb. 2 zu sehen.

3.4) Was mache ich, wenn es mir nicht gut geht? – Der Notfallkoffer

Dieses Thema habe ich mit Kindern der 3. und 4. Klasse besprochen, aber man kann es auch in höheren Klassenstufen bearbeiten. Die Idee habe ich bei einem Workshop von Frau Mende-Bauer gesehen und gleich in der Schule ausprobiert. Es ist wichtig, dass die Kinder lernen, auf die Signale ihres Körpers zu hören und Strategien entwickeln, um mit negativen Gefühlen, die sie tagtäglich haben können, bewusst umzugehen. Dazu gehören z.B. Erschöpfung nach einem langen Tag mit vielen Höreindrücken, die Wut oder die Enttäuschung nach einem Streit oder aufgrund eines Missverständnisses oder die Trauer darüber, wenn man bspw. die Tischgespräche in der Familie nicht verfolgen kann.

Als Einstieg erzähle ich eine kleine Geschichte von mir, in der ich nach einem langen Ar-

beitstag noch zu einer Fortbildung muss und danach ganz erschöpft nach Hause komme. Ich erkläre ausführlich, dass mein Kopf vom vielen Zuhören weh tut und ich mich gar nicht mehr konzentrieren kann. In meiner Geschichte bin ich mit dem Fahrrad nach Hause gefahren und fühle mich danach gleich besser. (Das tue ich tatsächlich öfter, sodass die SchülerInnen mir bestätigten: „Ja, du fährst immer Fahrrad. Ich hab dich schon oft mit dem Fahrrad gesehen.“) Dann schauen wir in den Koffer. Darin sind Dinge oder Bilder von Tätigkeiten, die man nutzen kann, um sich besser zu fühlen, wenn man erschöpft, traurig oder wütend ist. In meinem Koffer liegen folgende Dinge oder Bilder: eine Tafel Schokolade, ein Sachet Badesalz, eine Duftkerze, ein Buch, eine Musik-CD, ein Bild mit einem durchgestrichenen Hörgerät/CI als Zeichen für eine Ruhepause, ein Bild von einem Sofa und ein Bild von einem Fahrrad. Dann folgt ein Unterrichtsgespräch darüber, was die Kinder tun können, wenn sie erschöpft, traurig oder wütend ist. Die Ideen stellen sie dann auch zeichnerisch – auf einem Arbeitsblatt mit einem Koffer – dar. Ich denke, man könnte die Kinder auch einen Koffer basteln lassen, z.B. aus einem Schuhkarton, und diesen befüllen – mit Bildern oder Dingen. Zu Hause kann dieser Koffer dann immer bereit stehen, wenn man Trost, Ablenkung oder einfach nur eine Pause braucht.

4) Welche Themen sind mir in der 5. und 6. Klasse wichtig?

Den Einstieg bilden in der 5. Klasse die Themen „Aufbau des Ohres“ und „Hörvorgang“. Dazu gibt es bereits zahlreiche Materialien, z.B. für den Biologieunterricht, die man gut benutzen kann. Obligatorisch schließt sich das Thema „Ursachen, Arten und Grade von Hörschädigung“ an. (Wichtig ist dabei, das Thema AVWS mit einzubeziehen.) Die Kinder sollen im Rahmen dieses Themas auch ihre eigene Hörbiographie – z.B. durch die Eltern – in Erfahrung bringen und erzählen. Die Hörkurven der Kinder werden besprochen und wir analysieren, wer wie hört.

Im Anschluss machen wir ein Rollenspiel.

4.1) Wie „oute“ ich mich und erkläre meine Hörschädigung? - Rollenspiel

Den möglichen Ablauf sieht man hier:

Rollenspiel: „Ich bin schwerhörig“

1.) *Stell dir vor: Du bist im Urlaub, zum Beispiel am Strand. Dort gibt es andere Kinder in deinem Alter. Ein Junge oder ein Mädchen spricht dich an. Es spricht sehr schnell und leise. Du verstehst nichts. Du möchtest dich aber gerne unterhalten. Was kannst du machen?*

Mögliche Antworten: Warte mal! Ich verstehe dich nicht! Ich bin schwerhörig. Ich höre schlecht.

2.) *Der Junge oder das Mädchen spricht viel, viel lauter (oder schreit): „Hörst du mich jetzt?“ Was kannst du sagen?*

Mögliche Antworten: Bitte schrei mich nicht an. Bitte sprich ganz normal laut. Bitte sprich

langsam und deutlich. Bitte schau mich beim Sprechen an!

3.) *Der Junge oder das Mädchen wundert sich und sagt: „Aber du hast doch ein Hörgerät! Dann musst du doch normal hören! Warum hörst du nicht normal?“*

Was kannst du sagen?

Mögliche Antworten: Das Hörgerät ist nur eine Hilfe für mich. Ich kann damit nicht alles hören.

Aber es hilft mir beim Hören! Ich schaue auf deinen Mund und sehe, was du sagst. Dann verstehe ich besser.

4.) *Der Junge oder das Mädchen spricht jetzt langsam, laut und deutlich. Er oder sie schaut dich auch an und du kannst ihn oder sie verstehen. Aber er oder sie ist verwundert und fragt: „Warum bist du schwerhörig?“ oder „Warum hörst du schlecht?“*

Mögliche Antworten: Ich bin mit ... Jahren schwerhörig geworden./Ich bin schon schwerhörig geboren. Zum Beispiel: Ich war als Baby krank und hatte Fieber. Dadurch ist mein Ohr kaputt gegangen. Oder: In meiner Familie sind (fast) alle schwerhörig oder taub. Das ist bei uns so.

Am Ende fragt dich der Junge oder das Mädchen: „Wollen wir zusammen Fußball spielen oder ein Eis essen gehen?“ Was sagst du?

Die möglichen Antworten habe ich hier hin-

zugefügt. Auf dem ursprünglichen Arbeitsblatt sind sie nicht dabei, sondern werden mit den SchülerInnen in ähnlicher Art und Weise erarbeitet. Zur Vorbereitung auf das Rollenspiel sprechen wir auch darüber, wie sich ein Mensch fühlt und wundert, der noch nie einen Schwerhörigen getroffen hat und nicht weiß, wie man mit ihm umgeht. Dazu gibt es ein Merkblatt. Ein weiteres Merkblatt gibt es für den Schwerhörigen. Während des Lesens entwickelt sich meist ein Unterrichtsgespräch über eigene teils skurrile Erfahrungen mit Guthörenden, über Missverständnisse oder auch Enttäuschungen. Daran anknüpfend spielen wir eine auf dem Merkblatt aufgeführte Beispielsituation oder eine eigene Situation nach, in der sich der/die schwerhörige SchülerIn „outet“ und erklärt, also die Kommunikationssituation moderiert.

4.2) Was sage ich, wenn ...?

– Moderieren schwieriger Kommunikationssituationen

Zu diesem Thema finden sich auch wieder tolle Anregungen und Materialien in dem Buch von Frau Mende-Bauer, auf welches ich hier noch einmal hinweisen möchte. Sie stellt Bilder schwieriger Kommunikationssituationen bereit, wie z.B. eine laute Umgebung oder schwierige Lichtverhältnisse. Diese habe ich mit den Kindern bereits in der 4. Klasse besprochen und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet. Alle Kinder durften diese Situationen im Rollenspiel nachspielen, was allen ganz

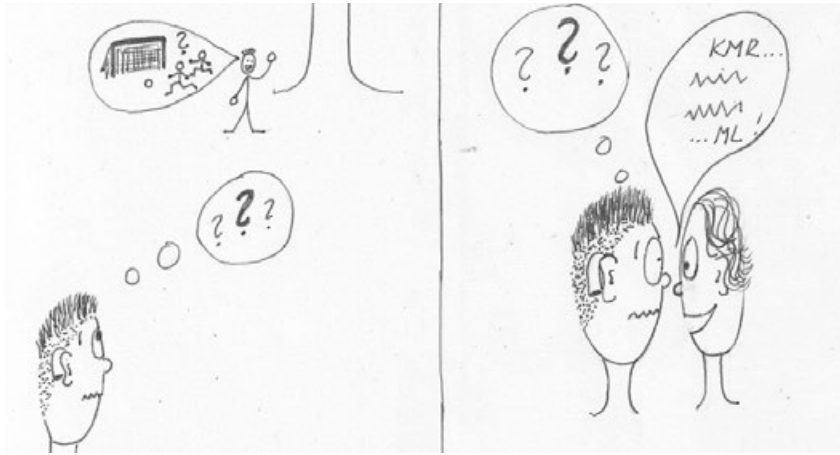


Abb. 3: Der falsche Abstand (zu weit/zu nah) erschwert das Absehen!

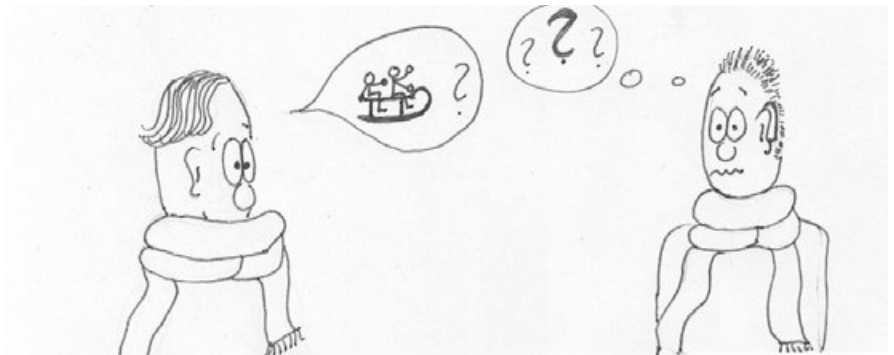


Abb. 4: Der Schal verdeckt das Gesicht!



Abb. 5: Bitte dreh dich zu mir, wenn du mit mir sprichst!

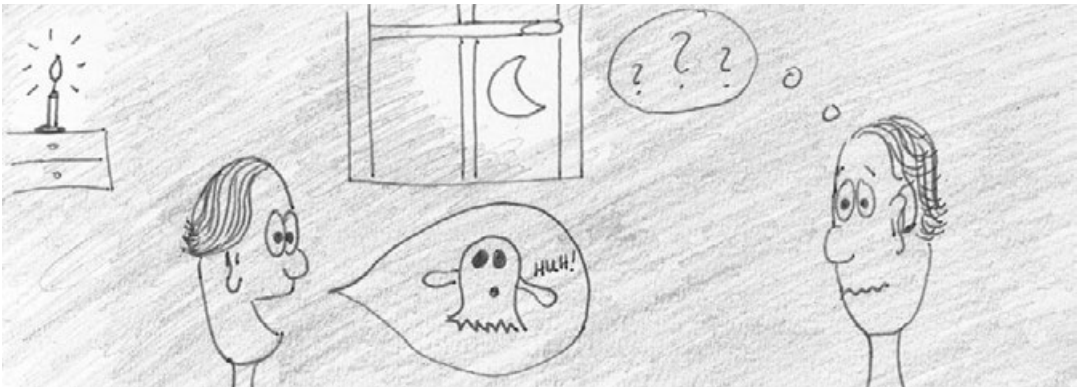


Abb. 6: Im Dunkeln kann man nicht gut absehen!

besonders viel Spaß bereitete und einen hohen Lerneffekt implizierte. Ich habe das Repertoire schwieriger Situationen noch um den Punkt „Absehen“ erweitert, der ebenfalls in der 4. Klasse behandelt werden kann. Ich habe es aber zunächst in der 5. Klasse ausprobiert. Ich habe dazu Bilder verschiedener günstiger und ungünstiger Absehbilder präsentiert. Man sieht auf den Bildern einen Mann mit Vollbart, einen Mann mit sehr vielen Piercings, eine Frau, deren Pony/Bobfrisur stark ins Gesicht fällt, eine Frau, die nur im Profil zu sehen ist, und eine Person, deren Gesicht im Dunkeln/im Schatten verborgen ist. Dazu gesellen sich Bilder von Gesichtern, von denen man gut absehen kann, d.h. von vorne und gut beleuchtet. Wir besprachen, welche Gesichter aus welchen Gründen gut absehbar sind und welche nicht und wie man in den verschiedenen Situationen reagieren könnte. In der darauffolgenden Stunde präsentierte ich selbst angefertigte Zeichnungen

von weiteren Beispielen für schwierige Absehbilder, hier jedoch mit Situationen, die man in jedem Fall beeinflussen kann (siehe Abb. 3-6).

Diese kann man vielfältig nutzen: zunächst kann man die Situation analysieren, Handlungsmöglichkeiten finden und ganz konkret Sätze bilden, die man in der Situation sagen könnte. Für das anschließende Rollenspiel kann man – wenn nötig – die Sätze in gut lesbare Sprechblasen (A4) schreiben und zu den Bildern an die Tafel hängen. Im Unterrichtsgespräch könnte man ähnliche Situationen aus dem Alltag der Kinder sammeln und auch diese nachspielen.

4.3) Die eigene Lebensgeschichte aufschreiben

Je nach Stand der Lese- und Schreibfähigkeiten beschäftigen wir uns in der 5. oder in der 6. Klasse mit der Lebensgeschichte anderer hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher

um anschließend selbst einen kleinen Text über die eigene Person zu schreiben. Zuerst lesen wir Texte anderer Kinder und Jugendlicher. Diese habe ich in einer Veröffentlichung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (2006) mit dem Titel „Momentaufnahmen – Gehörlose und schwerhörige Menschen erzählen aus ihrem Leben“ entnommen. Im Unterricht lesen wir dann mehrere ausgewählte Texte. Bei der Textauswahl ist es mir wichtig, sowohl schwerhörige als auch gehörlose Kinder und Jugendliche als auch solche mit oder ohne Gebärdensprachkenntnisse einzubeziehen. Beim Lesen muss jedes Kind auf einen ganz bestimmten Fakt, z.B.

Name, Alter, Wohnort, Familie, Hörschädigung, Schule usw. achten und ihn unterstreichen. Wir sammeln die Fakten in einem Cluster an der Tafel. Ich ergänze die Sammlung unterschiedlicher Lebensgeschichten immer durch eine selbstgeschriebene Geschichte eines Kindes mit AVWS, so dass auch diese SchülerInnen sich in diesem Thema wieder finden können. Danach schreiben alle SchülerInnen einen Text über sich selbst. Dafür bekommt jeder einen Arbeitsbogen mit Fragen und Satzbausteinen für mögliche Antworten an die Hand. Mit Hilfe dieses Leitfadens schreiben sie relativ selbständig oder mit kleinen Hilfestellungen einen Text über sich

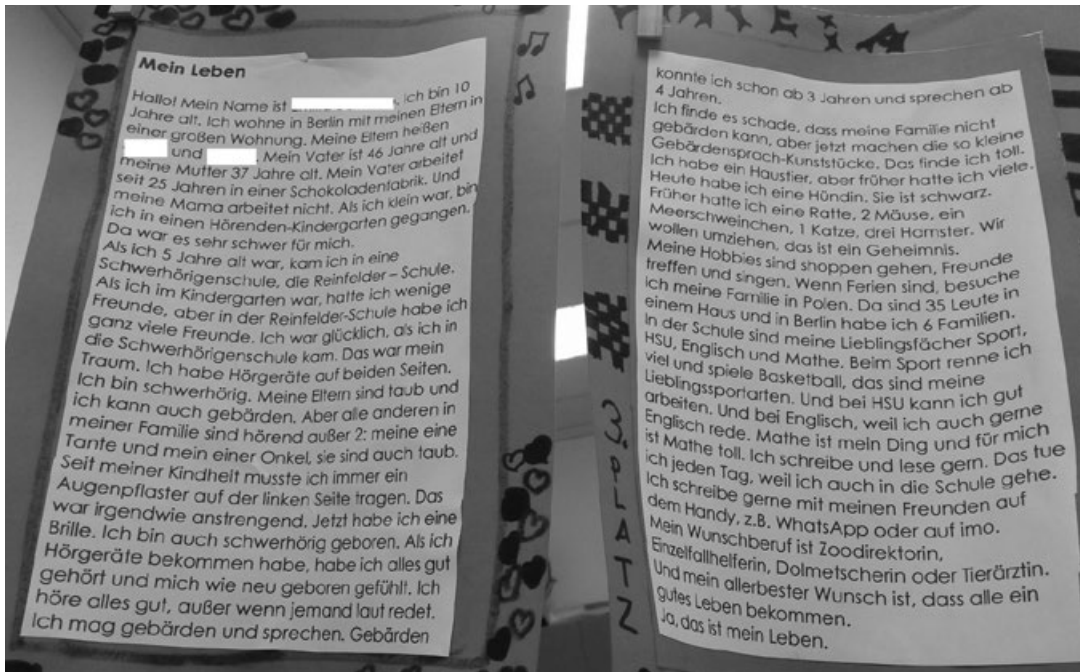


Abb. 7: Texte über das eigene Leben

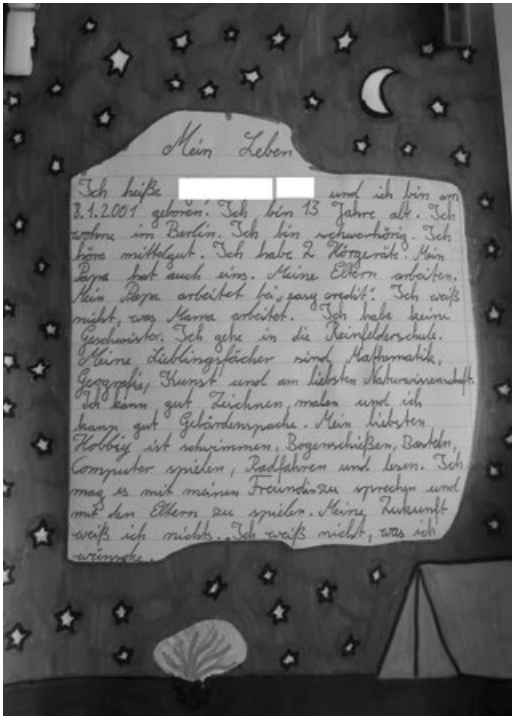


Abb. 8: Texte über das eigene Leben

selbst. Nach der Korrektur schreiben sie den Text sauber ab, gestalten ein Schmuckblatt und tragen den Text am Ende der Klasse vor (Abb. 7 und 8).

4.4) Welche berühmten Hörgeschädigten gibt es? - Präsentation

Die Identifizierung mit der eigenen Hörschädigung fällt den Jugendlichen meist leichter, wenn sie sehen, dass es auch schwerhörige oder gehörlose Stars gibt. Hier nur einige Beispiele: Die amerikanische Schauspielerin Halle Berry ist auf einem Ohr fast taub, ihre

Kollegin Jodie Foster trägt ein Hörgerät und auch der amerikanische Schauspieler Leslie Nielsen (bekannt bspw. aus „Die nackte Kanone“) ist seit seiner Jugend schwerhörig. Der Kung-Fu-Star Jackie Chan ist seit einem Unfall bei einem Filmdreh auf einem Ohr taub. Die deutschen Schauspieler Mario Adorf und Christoph Waltz tragen Hörgeräte, so auch der Comedian Michael Müller (bekannt aus „Switch“). Dazu gesellen sich gehörlose Künstler: ganz berühmt ist Ludwig van Beethoven. Bekannt ist die amerikanische taube Schauspielerin Marlee Matlin, die sogar an einer Tanzshow im amerikanischen Fernsehen teilgenommen hat. Eher in der Gehörlosenszene bekannt sind bspw. der finnische Gebärdensrapper Signmark, die taube Percussionistin Evelyn Glennie, und die gehörlose Tänzerin Sarah Neef. Vor einigen Jahren wurde der Tänzer Tobias Kramer durch eine deutsche TV-Show sehr bekannt.

Zu den genannten Personen habe ich im Internet Informationen recherchiert und teilweise vereinfacht zugefasst. Die SchülerInnen dürfen sich eine Persönlichkeit aussuchen und erhalten von mir das Material. Aus der vorangegangenen Unterrichtseinheit, in der sie einen Text über sich selbst geschrieben haben, kennen sie bereits Kategorien, die für die Vorstellung einer Person bedeutsam sein könnten, z.B. Name, Alter, Wohnort, Familie, Hörschädigung (Wie stark? Warum?) Schulbildung. Anhand eines Aufgabenblattes erläutere ich das Vorgehen für die Vorbereitung ei-

ner Präsentation zu dem gewählten Star – von der Sichtung des Materials bis zum Üben der Präsentation. Hier sind auch mögliche Kategorien noch einmal aufgeführt und ergänzt. Vor Arbeitsbeginn zeige ich dann am Beispiel, wie man ein Plakat aufbauen und interessant gestalten kann und lasse an dieser Stelle die möglichen Kategorien mit einfließen.

Abb 9 zeigt ein Beispiel für eine mögliche Gestaltung. Die Schüler arbeiten dann an ihren Plakaten und zeigen ihre Präsentation am Ende der Klasse (Abb. 10-11).

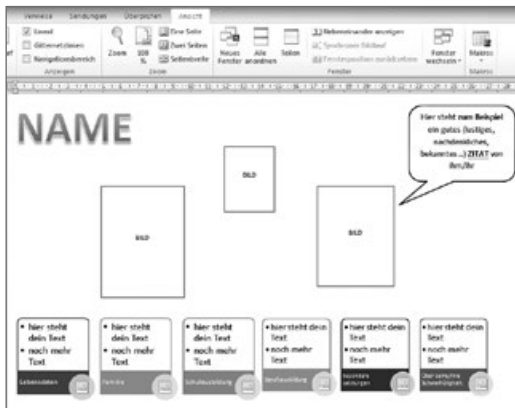


Abb. 9: Ein ögliches Raster für die Gestaltung des Plakats



Abb. 10: Vortrag zu Leslie Nielsen



Abb. 11: Vortrag Jackie Chan

5) Ideen für ältere SchülerInnen

Manchmal entdecke ich bei meinen Recherchen Materialien, die für die Alters- bzw. Zielgruppe, die ich derzeit unterrichten darf, nicht geeignet sind. Ein Beispiel hierfür ist z.B. das Buch „Traumfrequenz“ von Elisabeth Gänger (ältere Ausgaben gibt es unter dem Titel „Soundcheck“). Die Hauptfigur dieses Buches ist ein Mädchen, das integrativ beschult wird. Im Buch wird geschildert, wie es ihr im Alltag ergeht. In der Schule verpasst sie oft, was der Lehrer sagt und ist auf die Hilfe ihrer Tischnachbarin angewiesen. Deren – nicht nur für Schwerhörige kaum zu durchschauenden – von Missverständnissen, Missgunst und Eifersucht getriebenen Intrigen führen dazu, dass eine zart beginnende Freundschaft des Mädchens zu einer neuen Mitschülerin zu zerbrechen droht.

Sprachlich und strukturell ist das Buch sehr anspruchsvoll. Es hat viele Sprünge in Ort und Zeit und könnte vielleicht im Unterricht der Klassen älterer Jahrgangsstufen (ab 8./9.

Klasse) besonders in der Integration gelesen werden. In jedem Fall empfehle ich es jedem Erwachsenen, der sich in die Gefühlswelt von hörgeschädigten IntegrationsschülerInnen einfühlen möchte.

Ein weiteres Buch, das den Alltag von Schwerhörigen beschreibt, jedoch auch eher für ältere Schüler und Erwachsene geeignet ist, heißt „Taube Nuss“ und ist von Alexander Görsdorf. Der Autor beschreibt eigene Erfahrungen, die ein Leben als hörgeschädigter Mensch unter lauter „Flotthörigen“ bereithält.

Viele Themen, die auch wichtig und bedeutsam für die Identitätsentwicklung als Schwerhöriger sind, musste ich in diesem Bericht aus Platzgründen auslassen. Für deren Vorstellung wird sicherlich an anderer Stelle der Rahmen sein. Materialien können per Mail bei mir angefordert werden. Auch über Hinweise oder Fragen freue ich mich.

Literatur:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006): „Momentaufnahmen. Gehörlose und schwerhörige Menschen erzählen aus ihrem Leben. Ein Projekt der Fachkommission zur Überprüfung von Lehr- und Unterrichtsmitteln für den Förderschwerpunkt „Hören“ der KMK für die Bundesländer in Deutschland“. München. Unter: http://www.fachkommission-hg.de/index.php/projekt.html?file=tl_files/kmk-sonstiges/momentaufn.pdf [ges. am 4.8.2015].

Cave, Kathryn & Chris Ridell (Jahr): Irgendwie Anders. Ort: Verlag.

Gänger, Elisabeth (2005): Traumfrequenz. München: dtv

Görsdorf, Alexander (2013): Taube Nuss: Nichtgehörtes aus dem Leben eines Schwerhörigen. Reinbek: Rowohlt.

Gurtner May, Sibylle & Suse Schweitzer (2007): Ina hört anders – Vom Hören mit Hörgeräten: Zürich: Atlantis

Moost, Nele & Pieter Kunstreich (2010): Wenn die Ziege schwimmen lernt. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Phonak (2014): Leo bekommt Hörgeräte /Leo bekommt FM. Stäfa, Schweiz: Phonak

Weninger, Brigitte & Eve Tharlet (2005): Einer für alle – alle für einen. Bargteheide: Minedition.



Verfasserin:

Solveig Reineboth
Sonderpädagogin, Reinfelderschule, Berlin
Email: s.reineboth@gmx.de

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 20. November 2015
um 18.30 Uhr im
Johanniter Gästehaus,
Weißenburgstr. 60-64, 48151 Münster

Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der letzten beiden Mitgliederversammlungen
(veröffentlicht in dieser Ausgabe)
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Kassenbericht
- TOP 5: Bericht der Kassenprüferinnen
- TOP 6: Neuwahl des Vorstands
- TOP 7: Jahrestagung 2016
- TOP 8: Verschiedenes

gez. Paul Heeg

1. Vorsitzender



Die Jahrestagung 2014 fand in der Berliner Humboldt-Universität statt

DFGS- Jahrestagung

VOM
20.11. -
21.11.2015
in Münster

Anmeldung
unter
www.dfgs.org

Deutscher Fachverband für Gehörlosen-

DFGS

und Schwerhörigenpädagogik e.V.





22. Jahrestagung des DFGS in Münster

Beratung – Vernetzung – Kooperation

Programm:

Freitag, 20. November 2015

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußworte	Dr. Paul Heeg, 1. Vors. DFGS; Martina Wolff, Schulleiterin der Münsterland-Schule
16.30 Plenum	Beratung und Kooperation	Prof. Dr. Thorsten Burger, Katholische Hochschule Freiburg
17.30 Plenum	Diskussionsrunde von Ambulanz- lehrer/innen	Heide Lorenzen (Kassel), Jens Schüler (Berlin), Kati Baumgarten (Schleswig), Evi Ueding (Bamberg), Lutz Pepping (Berlin) Moderation: Sieglinde Lemcke & Dr Paul Heeg
18.15 Pause		
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend	

Samstag, 21. November 2015

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 Plenum	Veränderungen im Berufsbild von HörgeschädigtenpädagogInnen	Prof. Dr. Thomas Kaul, Universität Köln
10.00	Kaffeepause	
10.15 - 11:45 Kleingruppen	Berufsberatung	Oliver Rien, Würzburg
	Supervision	Lisa Eidens, Erziehungshilfe e.V. Hamburg
	Zusammenarbeit von Beratungsstelle und Schule	Angelika Karrasch / Team IFD Münster
	Sensibilisierung	Isa Werth, RWTH Aachen
12.00	Mittagspause	
13.30 -14.30 Kleingruppen	Empowerment in der Beratung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler	Dr. Oliver Rien
	n.n.	n.n.
	Junge Menschen mit Hörschädigung im Übergang von Schule zum Studium LBG/DGS mit Schriftdolm.	Zoë Böhlen, Hamburg
	Psychosoziale Beratung LBG/DGS	Dr. Eszter Jókay, München
	Beratung und Netzwerkarbeit in der Frühförderung	Kristin Hofmann, Universität Erfurt
14.45-15.45 Plenum	Elternarbeit	Yvonne Opitz, Bremen
16:00 Foyer	Große Kaffeepause und geselliger Abschluss	
17.00	Ende der Tagung	

Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, 21. November 2014 um 18.30 Uhr,

im Senatssaal der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

TOP 1: PROTOKOLL DER LETZTEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG

Das Protokoll der Mitgliederversammlung 2013 wird ohne Anmerkungen angenommen.

TOP 2: FESTSTELLUNG DER BESCHLUSSFÄHIGKEIT

Die Beschlussfähigkeit der Versammlung wird festgestellt.

TOP 3: BERICHT DES VORSTANDES

a) Jahrestagungen 2013 und 2014:

Zunächst wird die Tagung 2013 ausgewertet: Es gab erfreulicherweise viele TeilnehmerInnen an der Jubiläumstagung, jedoch auch viel Kritik an der Organisation. Es wird als vorteilhafter angesehen, einen festen Tagungsort ab 2015 zu haben. Notwendige Wechsel zwischen den Räumlichkeiten werden als unvorteilhaft angesehen. Darüber hinaus wird bemängelt, dass die Heizung defekt war.

Im Anschluss wird über die Tagung 2014 gesprochen: In der Vorbereitung gab es zwei Treffen mit dem gesamten Vorstand und zwei Treffen zwischen dem Vorsitzenden und der Stellvertretenden Vorsitzenden. Es wird erwartet, dass der Tagungsablauf wie 2013 sein wird, jedoch wird es nun Verbesserungen im organisatorischen Bereich geben.

In diesem Jahr gibt es weniger Anmeldungen. Das kann daran liegen, dass es an diesem Wochenende weitere parallele Veranstaltungen gibt. Dr. Paul Heeg erreichten viele persön-

liche Entschuldigungen mit der Bitte um Nachsicht angesichts der Terminkollisionen und der beruflichen Belastung. Aufgrund der geringeren Einnahmen im Zusammenhang mit den geringeren Anmeldezahlen werden Maßnahmen zur Kostensenkung ergriffen: Der Vorstand zieht sich aus dem Hotel zurück, das kostspieligere Büffet wird in eine Sparvariante umgewandelt. Statt des Audimax ist es dank des Engagements von Sylvia Wolff gelungen, den kleineren Senatssaal zu bekommen. Gleichzeitig wird die nun kleinere Jahrestagung als Chance für einen intensiveren Austausch der Mitglieder untereinander gesehen. In 2015 wird die Tagung nun in einem richtigen Tagungshaus stattfinden und zwar im Johanniter Tagungshaus in Münster. Für 2016 wurde der Tagungsort Hannover ausgewählt und ebenfalls Räumlichkeiten in einem Tagungshaus reserviert.

b) Änderung der Anschrift:

Durch den Wechsel im Vorstand hat sich die Adresse des DFGS geändert. Die Geschäftsstelle des DFGS befindet sich nun in der Arsenalstr. 2-10, 24768 Rendsburg. Die Sekretärin Frau Dobbert unterstützt die Arbeit des 1. Vorsitzenden.

c) Das neue Logo des DFGS:

Das neue Logo des DFGS wird vorgestellt, erhält positive Resonanz von den Mitgliedern und ist somit angenommen.

d) Eintragung in das Vereinsregister:

Die Eintragung des seit einem Jahr amtierenden Vorstands in das Vereinsregister ist noch nicht erfolgt. Das Antragsverfahren liegt beim Registergericht Berlin-Charlottenburg. Es gibt noch Fragen zur Satzung.

e) Umstellung auf SEPA-Verfahren:

Für die Umstellung auf das SEPA-Verfahren bittet der Vorstand alle Mitglieder um eine schriftliche Einwilligungserklärung (=Lastschriftmandat). Voraussetzung für die Umstellung ist weiterhin der Eintrag ins Vereinsregister. Die Lastschrifteinzüge können somit erst später erfolgen. Der Vorstand entschuldigt sich bei den Mitgliedern für die Verzögerung.

f) Antrag auf Gemeinnützigkeit:

Wenn die Satzung beim Vereinsregister anerkannt ist, kann ein Antrag auf dauerhafte Gemeinnützigkeit gestellt werden.

g) Veränderungen auf der Homepage des DFGS:

Die Homepage hat bereits kleine Veränderungen erfahren. Es gibt jetzt einen passwortgeschützten Bereich für die Mitglieder. Jedes Mitglied kann hier auf die eigenen Daten zugreifen und diese ggf. ändern. Darüber hinaus ist jetzt eine Deutschlandkarte verfügbar, auf der man einen Überblick über Einrichtungen für Hörgeschädigte in Deutschland erhält.

Es ist für die Zukunft vorgesehen, die Homepage ggf. mit professioneller Hilfe zu überarbeiten. Die erforderliche umfangreiche Beratung und Planung von Veränderungen am Layout ist für das nächste Jahr geplant.

h) Teilnahme von Vorstandsmitgliedern an Veranstaltungen:

Taube PädagogInnen: Sieglinde Lemcke berichtet davon, dass das deutschlandweite Treffen tauber PädagogInnen in diesem Jahr aufgrund von Terminkollisionen ausfallen musste.

Bundesdirektorenkonferenz in Leipzig am 25.-28. Mai 2014. Dr. Paul Heeg berichtet von dem Treffen. Er hat einen Kurzbericht für den internen Bereich der Homepage geschrieben.

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen des Landes Baden-Württemberg in Bad Wildbad am 18.12.2013: Prof. Dr. Johannes Hennies war bei dieser Veranstaltung vor Ort. Dort wurde über den Einsatz von Deutscher Gebärdensprache in der Schule gesprochen.

Tagung des Psychosozialen Netzwerks für Berater und Therapeuten im Hörgeschädigtenbereich in Coesfeld am 8.3.2014. Prof. Dr. Johannes Hennies hat bei dieser Veranstaltung zu „Peer-Kontakten gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen in der Inklusion“ referiert. Forum Inklusion in Berlin am 08. 10. 2014:

Solveig Reineboth war beim Forum Inklusion anwesend. In Berlin wurden bisher die Inklusionskonzepte für die einzelnen Förderschwerpunkte unter Einbeziehung von Selbstbetroffenen erarbeitet und fertig gestellt. Nun hat ein Abschlussplenum zu den Schwerpunktschulen und zu den Beratungs- und Unterstützungszentren mit VertreterInnen aller Förderschwerpunkte stattgefunden. Die Ansprüche der Beteiligten wurden gehört und integriert, die Ergebnisse der Diskussionen wurden weitergeleitet. Schlussendlich ist die Umsetzung allerdings an den Finanzierungsvorbehalt geknüpft.

Norddeutsche Direktorenkonferenz in Berlin vom 11. bis 14.11.2014: Dr. Paul Heeg berichtet von der Norddeutschen Direktorenkonferenz. Insbesondere im Bereich der Inklusion gibt es von Bundesland zu Bundesland völlig unterschiedliche Rahmenbedingungen und Systeme.

Zusammenarbeit mit dem BDH: Dr. Paul Heeg berichtet von seinen Kontakten zum BDH. Die BDH-Vorsitzende Susanne Keppner und der Vorstand des BDH sind sehr an einer Zusammenarbeit interessiert. Frau Keppner hätte gerne auf dieser Jahrestagung ein Grußwort gesprochen, ist aber verhindert, weil sie auf der zeitgleich stattfindenden Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft den Antrag auf Wiederaufnahme stellt. Der DFGS unterstützt diesen Antrag. Es besteht ein aus-

gesprochen positiver und offener Kontakt der Verbände untereinander.

Deutsche Gesellschaft: Die Tagung der Deutschen Gesellschaft findet parallel zur DFGS-Jahrestagung statt. Prof. Dr. K.-B. Günther ist dort als Vertreter des DFGS anwesend.

An dieser Stelle gibt es einen Zuruf aus dem Publikum mit einer Frage zur Zukunft des DFGS: Der Anlass für die Gründung des DFGS war 1994 der Austritt des BDH aus der Deutschen Gesellschaft. Was bedeutet der Wiederaufnahmeantrag des BDH in die Deutsche Gesellschaft für den DFGS? Aufgrund von Zeitmangel wird diese Diskussion verschoben.

TOP 4: KASSENBERICHT

Birgit Jacobsen stellt den Kassenbericht vor. Im letzten Jahr hat der Verband 1.200 Euro, in 2013 5.000 Euro Überschuss erzielt. Die Finanzen des Verbandes sind somit saniert. Die Einziehung der Mitgliedsbeiträge über das SEPA-Verfahren kann derzeit noch nicht erfolgen. Durch die geringe Zahl der zahlenden TagungsteilnehmerInnen in diesem Jahr wird der Verband wahrscheinlich einen Verlust von ca. 1.000-2.000 Euro verzeichnen, was aber leicht zu verkraften sein wird.

TOP 5: BERICHT DER KASSENPRÜFER

Der Kassenprüfer Manfred Büscher berichtet, dass die Kasse korrekt geführt wurde. Teil-

weise gibt es noch fehlende Beiträge, die z.B. aufgrund fehlerhafter Kontodaten nicht einbezogen werden konnten. Bis zum Jahresende wird noch die Fahrtkostenabrechnung von ReferentInnen und Vorstandsmitgliedern erfolgen. Manfred Büscher beantragt die Entlastung des Vorstands, welche durch die Mehrheit der Mitglieder ohne Gegenstimmen und bei Enthaltung des Vorstandes erteilt wird. Darüber hinaus wird beschlossen, dass langjährige säumige ZahlerInnen des Mitgliedsbeitrages von der Mitgliedsliste gestrichen werden.

Es werden anschließend neue KassenprüferInnen gewählt. Es stellen sich Anke Chmella und Evelin George-Kuhnert zur Verfügung und werden einstimmig ohne Gegenstimmen unter Enthaltung des Vorstandes gewählt.

TOP 6: DFGS-FORUM

Die Fertigstellung des DFGS-Forum hat sich in diesem Jahr verzögert. Der Versand beginnt in der Woche nach der Mitgliederversammlung. Der Vorstand erläutert, dass die Arbeit am Forum sehr aufwändig, arbeitsintensiv und kostspielig sei.

- Der Vorstand stellt zur Diskussion, ob die Mitglieder das Forum als Verbandsorgan weiterhin wünschen.
Die Mitglieder wünschen ausdrücklich, dass das Forum bestehen bleibt.
- Der Vorstand fragt, ob es Online-Variante des Forums geben soll. Grundsätzlich befürworten die Mitglieder, wenn das

Forum online erscheint. Um allerdings die Qualitätsstandards halten zu können, brauchen insbesondere nichtwissenschaftliche Autoren LektorInnen.

Dies könnte durch einen Werkvertrag mit einem/r professionellen LektorIn erfolgen.

- Der Vorstand fragt, ob die Online-Variante das gedruckte Heft ersetzen soll. Die Mitglieder, die sich äußern, geben zu bedenken, dass Exklusivität und Strahlkraft des forums nicht aufgegeben werden sollten.

Für das nächste Jahr wird beschlossen, dass das Forum in alter Form bleiben, möglichst jedoch früher erscheinen sollte. Das Thema sollte im Vorstand weiter gründlich diskutiert werden.

TOP 7: ZIELE UND AUFGABEN DES DFGS

Dieser Punkt wird verschoben.

TOP 8: JAHRESTAGUNG 2015

Im kommenden Jahr tagt der DFGS vom 20.11. – 21.11. 2015 im Johanner-Tagungshaus in Münster. Im Jahr 2016 tagt der Verband in Hannover.

TOP 9: VERSCHIEDENES

Es wird über die finanzielle Situation des Deutschen Gehörlosenbundes berichtet. In den letzten Jahren gab es eine Diskrepanz zwischen geringeren Einnahmen und höheren Ausgaben. Das neue Präsidium um den

neuen Vorsitzenden Helmut Vogel bittet um finanzielle Unterstützung.

Nach Diskussion beschließt die Mitgliederversammlung eine Spende an den DGB in Höhe von 1.000 Euro (keine Gegenstimme, 7 Enthaltungen).

Gedächtnisprotokoll: Solveig Reineboth
und Dr. Paul Heeg



Tagung 2014 – vor dem Senatssaal



Tagung 2014 – Blick aus dem Senatssaal

Außerordentliche Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 13. Januar 2015 um 13:45 Uhr,

in der Elbschule Bildungszentrum Hören und Kommunikation, Holmbrook 20, 22605 Hamburg

TOP 1: FESTSTELLUNG DER BESCHLUSSFÄHIGKEIT

Die Tagesordnung wird einstimmig angenommen. Frau Finkelmeyer wird einstimmig zur Protokollantin gewählt. Feststellung der Beschlussfähigkeit:

- Der DFGS hat 180 Mitglieder.
- Es sind 20 Mitglieder anwesend.
- Die außerordentliche Mitgliederversammlung ist beschlussfähig.

TOP 2: ANTRAG AUF ÄNDERUNG DER SATZUNG

Der Antrag betrifft folgende Punkte:

- § 4.4 Streichung des Wortes „abschließend“
Beschluss: Der Antrag wird angenommen mit 20 Ja-Stimmen, keinen Nein-Stimmen und keinen Enthaltungen.
- § 7.1 Streichung der Worte: „den Vorsitzenden“
Beschluss: Der Antrag wird angenommen mit 20 „Ja-Stimmen, keinen Nein-Stimmen und keinen Enthaltungen.
- § 8.3 Einfügung des Wortes „schriftlich“
zwischen „Tagesordnung“ und „einberufen“
Beschluss: Der Antrag wird angenommen mit 20 Ja-Stimmen, keinen Nein-Stimmen und keinen Enthaltungen.
- § 8.5 Änderung des letzten Satzes in:
„Die zweite Mitgliederversammlung muss in einem Zeitraum zwischen vier und zwanzig Wochen nach der ersten Mitgliederversammlung stattfinden.“
Beschluss: Der Antrag wird angenom-

men mit 20 Ja-Stimmen, keinen Nein-Stimmen und keinen Enthaltungen.

TOP 3: VERSCHIEDENES

Es wird darauf hingewiesen, dass in der Satzung ausschließlich die männliche Form verwendet wird.

Rückblick: Jahrestagung in Berlin im November 2014:

- Es gab sehr wenige Anmeldungen bis kurz vorher, der Vorstand sah sich gezwungen die Kosten zu senken.
- Positiv, dass viele Schwerhörige anwesend waren und auf der Podiumsdiskussion von eigenen Erfahrungen berichtet haben über ihren Weg zum/zur Hörgeschädigtenlehrer_in.
- Erfahrungsbericht von Frau Pflugfelder war beeindruckend.
- Schade, dass Oliver Rien nicht kommen konnte.
- Open Space müsste konzeptionell überdacht werden, es hatte eher die Form eines Jahrmarktes.
- Paul Heeg hat Fotos von der Tagung auf die Homepage gestellt.
- DFGS-Tagung 2015 in Münster vorgeschlagene Themenschwerpunkte: Didaktik oder Beratung / Vernetzung.
Tagung / Übernachtung mit Verpflegung wird in einem Haus stattfinden.

Kostenbericht 2013

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

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

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

Kontoberechnung Stand 30.12.2013

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

Offene Forderungen

Bezeichnung	Anzahl Mitglieder	gesamt Wert	Termin
Mitgliederbeiträge	196	1.788,00 €	
Tagung 2013		- €	
Forum		- €	

Johannes Hennies & Klaus-B. Günther (Hg.)

**Abschlussbericht zum Berliner
Bilingualen Schulversuch
(DFGS forum - Sonderheft)**

Inhalt

- 86** Abschlussdokumentation zum Berliner Bilingualen Schulversuch: Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick – Johannes Hennies & Klaus-B. Günther

Ergebnisse

- 108** Texte von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen lesen, analysieren und würdigen – Johannes Hennies
- 126** „Was passiert denn da?“ Einblicke in die bilinguale Entwicklung gehörloser LernerInnen – Carolina Plaza Pust
- 143** „Sprachgebrauch bei tauben Schulkindern – Eine Studie zu simultanen Ausführungen in Deutscher Gebärdensprache (DGS) - Bengt Förster

Didaktik

- 161** Deutschunterricht im bilingualen Schulversuch in der Sekundarstufe I – Beate Krausmann
- 179** Englischunterricht in der Klasse 7/8 - Aya Kremp

Perspektiven

- 184** Rückblick auf den bilingualen Schulversuch – Versuch einer Standortbestimmung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule – Ulrich Möbius
- 197** Berufsorientierung und Duales Lernen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule am Beispiel der Arbeit in den Schülerfirmen – Claudius Falkenberg

Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch: Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Johannes Hennies & Klaus-B. Günther

Der vorliegende Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch schließt einerseits das konkrete Projekt der Begleitforschung ab, andererseits findet damit eine 20jährige fachliche Auseinandersetzung in der Hörgeschädigtenpädagogik einen symbolischen Schlusspunkt. In deren Fokus hat die Frage gestanden, ob ein bimodal-bilingualer Ansatz, also der Unterricht unter gleichberechtigtem Einsatz von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache, eine zulässige und möglicherweise gewinnbringende Beschulungsform für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen darstellt. Nach der fachlich und politisch stark umstrittenen Einführung des Hamburger Schulversuchs Anfang der 1990er Jahre (vgl. Wempe 1993; Günther & Hennies 2011a) und den positiven Ergebnissen der dazu durchgeführten Begleitforschung (Günther 1999; Günther & Schäfke 2004) ist 2001 an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule ein zweiter Schulversuch unter verbesserten Ausgangsbedingungen etabliert und ebenfalls erforscht worden. Hier haben die Daten der Grundschulzeit die positiven Effekte des bimodal-bilingualen Unterrichts noch einmal ausdrücklich bestätigt (Günther & Hennies 2011b; Hennies 2010a), so dass fachpolitisch die Frage als geklärt gelten kann, ob ein bimodal-bilingualer Ansatz in der Bildungslandschaft für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen seinen Platz hat: Er hat nicht nur nachgewiesenermaßen keine nachteiligen Wirkungen auf die SchülerInnen, sondern

eröffnet ihnen in vielen Bereichen Entwicklungschancen, die sie so in einem monolingualen Unterricht mit Konzentration auf Hören und Lautsprache alleine (oder mit nur geringer LUG/LBG-Unterstützung) nicht gehabt hätten. Der vorliegende Beitrag fasst diese 20jährige Auseinandersetzung zusammen (vgl. auch Günther & Hennies 2011a) und stellt die zentralen Ergebnisse der Begleitforschung des Berliner Bilingualen Schulversuchs kurz vor.

Seit die SchülerInnen des Schulversuchs in der Sekundarstufe sind, hat es keine „Schulversuchsklasse“ im engeren Sinn mehr gegeben, weil die Jugendlichen ab siebter Klasse in eine kombinierten Haupt-/Realschulklasse und in eine Mehrfachbehindertenklasse aufgeteilt und mit anderen SchülerInnen der Schule gemischt worden sind. Zwei SchülerInnen haben zudem die Schule aus persönlichen Gründen ganz oder zeitweilig verlassen. Innerhalb der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule hat sich zeitgleich das Leitbild und die Organisation verändert (vgl. auch Möbius i.d.B.): So hat sich die Schule ein „offen-bilinguales Konzept“ gegeben, in dem der Grundsatz gilt, dass jeder das Recht habe „zu verstehen und verstanden zu werden“, womit die Frage der bimodal-bilingualen Förderung nicht auf die SchülerInnen der Schulversuchsklasse beschränkt geblieben ist. Die notwendigen personellen Ressourcen, um die SchülerInnen der Schulversuchsklasse auch in der Sekun-

darstufe bilingual zu unterrichten, sind jedoch von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung weiter zur Verfügung gestellt worden. Zugleich ist in diesem Zusammenhang auch die Anregung an die Schule herangetragen worden, die bimodal-bilingualen Kompetenzen nicht nur in Hinblick auf die sprachliche Entwicklung, sondern auch für die berufliche Vorbereitung zu entwickeln, weshalb die Schule aus dem Schulversuchsprojekt heraus verschiedene Schülerfirmen gegründet hat, in denen sprachliche und berufspraktische Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden (siehe Falkenberg i.d.B.). Für die Begleitforschung war ebenfalls eine Finanzierung für die Jahre 2008 bis 2013 über den Träger „Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft ASIG e.V.“ vorgesehen; der entsprechende Vertrag ist aber 2010 aufgrund der Einstellung des Trägerprojektes recht kurzfristig und außerordentlich gekündigt worden. Folglich gab es von diesem Zeitpunkt an keine Finanzierung der Begleitforschung mehr und die in dieser Abschlussdokumentation zusammengetragenen Ergebnisse konnten vor allem aufgrund des persönlichen Engagement der Beteiligten erhoben und dokumentiert werden. Der bereits erschienene Zwischenbericht (Günther & Hennies 2011b) stellt also den tatsächlichen Abschlussbericht der öffentlich finanzierten Begleitforschung dar.

1. 20 Jahre bilingual-bimodale Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher: eine Erfolgsgeschichte

Vor dem Hintergrund der sich über die gesamten 1990er Jahre hinziehenden massiven Auseinandersetzungen um die Einrichtung und Durchführung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs ist die Erfolgsgeschichte des bimodal-bilingualen Ansatzes keine Selbstverständlichkeit. Diese bezieht sich keineswegs nur auf die beiden Schulversuche in Hamburg und Berlin, sondern besteht in einer zunehmenden Offenheit für den Einsatz von DGS in der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder in allen Förderzeiträumen, d.h. von der Frühförderung bis zur beruflichen Bildung, und spiegelt sich auch in den Studienangeboten für Hörgeschädigtenpädagogik der fünf deutschen Hochschulstandorte wider.

Manche dieser Prozesse sind unmittelbare Folge der beiden Schulversuche, andere davon nur mittelbar beeinflusst oder von anderen Faktoren deutlich mitbestimmt worden, insbesondere von der linguistischen und rechtlichen Anerkennung der DGS sowie der Empowerment-Bewegung der Gehörlosengemeinschaft. Ohne die erfolgreiche pädagogische Arbeit in den Schulversuchsklassen und die Dokumentationen durch die Begleitforschung wäre die Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland aber bestimmt noch nicht so weit in Bezug auf die Anerkennung und den Einbezug von DGS in Förder- und Unter-

richtskonzepte wie heute. Deshalb markiert die Verabschiedung der ehemaligen Stammgruppe des Berliner Schulversuchs im Herbst 2012¹ auch den symbolischen Abschluss einer fachpolitisch bewegten Ära. Weitere bimodale bilinguale Schulversuche an deutschen Hörgeschädigtenschulen wird es mit Sicherheit in dieser Form nicht mehr geben, weil sich das Modell als so erfolgreich erwiesen hat, dass es in vielen anderen Schulen Nachahmer findet und mittlerweile als etablierte Form der Bildung gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen in Deutschland gelten kann. Wie diese Entwicklung in die Hörgeschädigtenpädagogik der letzten 30 Jahre eingeordnet werden kann, welche fachlichen und fachpolitischen Auswirkungen die Etablierung der Schulversuche in Deutschland gehabt hat, wie die Ergebnisse zusammengefasst aussehen und welche Perspektiven sich für die Weiterentwicklung ergeben, soll im Folgenden kurz skizziert werden. Zunächst sollen dabei die

Hintergründe erläutert werden, die zu der Forderung nach bilingualer Erziehung und zu den Auseinandersetzungen gegen Ende des 20. Jahrhunderts führten.

1.1 Die Diskussion um den Stellenwert von Laut- und Gebärdensprache bei der Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen in der BRD^{2,3}

Die deutsche Gehörlosenpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg ist wesentlich durch Clemens Schuy (o.J.) und den „Euskirchener Kreis“⁴ beeinflusst worden, die mit dem Konzept des „Systematischen Sprachaufbaus“ als spezifische Variante der oralen Methode den Unterricht an den westdeutschen Hörgeschädigtenschulen bis in die 1980er Jahren dominierten.⁵ In der Konsequenz wurde dabei die Lautsprache in einer Art Baukastensystem von „Einzellauten“ (vgl. Schulte & Schlenker-Schulte 1983), „einfachen Ganzwörtern und Sätzchen“ (vgl. Schulte & Ding 1969) zu immer komplexeren Wortformen und Satzstrukturen „aufgebaut“ (vgl. Braun et al. 1979). Die offensichtlichen Probleme des oralen Konzepts in der Vermittlung einer adäquaten Lautsprachkompetenz gehörloser Kinder sollten durch „Systemergänzte Artikulation“ (Schulte et al. 1980) verbessert werden, etwa durch das Hinzuziehen des PMS (Phonembestimmtes Manu-alsystem, Schulte 1974; 1980) und technischer Hilfsmittel zur taktischen und visuellen Repräsentation von Lautqualitäten (z.B. Fonatoren und Sprach-Farbbildtransformatoren).

1 vgl. <http://www.taubenschlag.de/meldung/8013>

2 Auf die Entwicklung in der DDR wird hier nicht eingegangen, da von der dortigen Hörgeschädigtenpädagogik keine Impulse zur Laut-/Gebärdensprach-Diskussion ausgegangen sind.

3 Vgl. a. die als Nachfolge für das Münchner Gebärdpapier (Braun et al. 1982) von der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen (1998) herausgegebene Schrift „Hörgeschädigte Kinder – gehörlose Erwachsene“.

4 Zu nennen sind hier besonders die späteren Professoren Georg Alich (Köln), Heribert Jussen (Köln) und Klaus Schulte (Heidelberg) sowie der langjährige Leiter der Essener Gehörlosenschule und Vorsitzender des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer (ab 1990 Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen) Johannes Tigges.

5 Den besten Überblick über die orale Methode in Westdeutschland findet man in dem von Jussen und Kröhnert (1982) herausgegebenem Handbuch der Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen.

Trotz dieser systematischen Weiterentwicklungen und Ergänzungen geriet rund hundert Jahre nach dem Mailänder Kongress die orale Methode in eine globale existentielle Krise, weil ihr angeblicher Erfolg zunehmend sowohl von Seiten der erwachsenen Betroffenen und ihrer Eltern als auch von Teilen der Hörgeschädigtenpädagogik hinterfragt wurde. Es ist sicherlich kein Zufall, dass dieser Prozess relativ zeitgleich mit dem Erstarken der Behindertenbewegung (vgl. Köbsell 2012, 9ff.) verlaufen ist: Eine Methode, die auf das äußerst anfällige Ablesen vom Munde und die letztendlich immer hörgeschädigtenpädagogisch mediatisierten Sprechfertigkeiten gehörloser Menschen fußte, konnte sich vermutlich in den geänderten politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der 1970er und 1980er Jahre nicht mehr behaupten. In einem ersten Schritt wurden daher zunächst unterschiedlichen Formen lautsprachbezogenen Einsatzes von Gebärden entwickelt und entsprechende Lexika erstellt. Hier ist bspw. das vom WFD (1975) herausgegebene internationale Gebärdenlexikon *GESTUNO*⁶: *International Sign Language of the Deaf* mit parallelen englischen und französischen Worteinträgen zu nennen, das etwa 15.000 Einträge führt. Dieses wurde nur zwei Jahre später in Deutschland durch das Lexikon *Die Gebärden der Gehörlosen*⁷ von Starcke und Maisch (1977) adaptiert, indem zahlreiche internationale Gebärden sowie die Präsentationsform mit Schwarz-weiß-Fotogra-

phien und eingezeichneten Bewegungspfeilen übernommen wurde. Dieses stellte zehn Jahre lang die Grundlage für westdeutsche Kurse in lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) dar und wurde dann von dem neuen von Maisch und Wisch (1987-1994) herausgegebenen vierbändigen *Gebärdenlexikon* abgelöst (vgl. Günther 1989). Die Bedeutung beider LBG-Lexika wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass von dem ersten Gebärdenlexikon in zehn Jahren 8.000 Exemplare verkauft wurden, vom dem ersten Bandes des neuen Lexikons *Grundgebärden* in acht Jahren nach Erscheinen bereits 16.000. Tatsächlich war das neue Gebärdenlexikon bis weit in die 1990er Jahre hinein das umfassendste und verlässlichste Nachschlagwerk auch für den DGS-Bereich.

Das (wegen seiner Umschlagfarbe) auch als *Blaues Buch* bekannte erste deutsche Gebärdenlexikon markiert einen grundlegenden Wechsel und wird in seiner Bedeutung erst im Rückblick erfassbar. Zum ersten Mal in der westdeutschen Nachkriegs-Hörgeschädigtenpädagogik geht eine wegberreitende Initiative, hier die zur Wiedereinführung von Gebärden in den Bildungsprozess von Gehörlosen, nicht vom Bund Deutscher Taubstummlehrer (BDT) und den ihm nahestehenden Professoren aus, sondern vom Leiter (Starcke) und

⁶ Kunstwortbildung aus: *gesture* und *UNO*.

⁷ Von diesem Lexikon gibt es auch eine ungarische Version, in der die gleichen Gebärdenabbildungen mit ungarischen Wörtern versehen wurden.

Lehrer (Maisch) einer Gehörlosenschule (in Hamburg).

Die akademische und berufsständische Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland wäre ihrerseits zu einem solchen Schritt nicht in der Lage gewesen, da sie sich seit dem Ende des zweiten Weltkriegs auch im internationalen Vergleich als extrem ablehnend gegenüber dem Einsatz von Gebärden oder gar Gebärdensprache gezeigt hatte und weitgehend bei einer klassisch oralen Herangehensweise verblieben war. Konsequenterweise taucht selbst 1979 in dem knapp 300-seitigen Sprachcurriculum des BDT (Braun et al. 1979) keine Rubrik für Gebärden und schon gar nicht für Gebärdensprache auf und auch die die Förderung des Hörens wird mit 2½ Seiten sehr schmal abgehandelt. Die Gebärdensprache der Gehörlosen wird ohne jeglichen Beleg als ungrammatische und schlechtere Kopie der Deutschen Lautsprache verstanden.

In dem drei Jahre später veröffentlichten 20-seitige Münchner Gebärdenpapier (Braun et al. 1982) wird dann erstmals von Vertretern der akademischen Hörgeschädigtenpädagogik und des BDTs der Einsatz von lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) offiziell wieder befürwortet, wobei die grundlegende Ablehnung gegenüber der Gebärdensprache der Gehörlosen bleibt: „In dieser Schrift werden nur lautsprachorientierte Gebärden behandelt, nicht ein geschlossenes gebärdensprachliches System. Ein solches besteht bisher

nachweislich im deutschen Sprachraum nicht, allenfalls sind Ansätze dazu vorhanden.“ (Braun et al. 1982, 6). Gleichwohl war mit dem Münchner Gebärdenpapier ein entscheidender Schritt zur Reintegration zunächst von Gebärden und längerfristig von Gebärdensprache in den Bildungs- und Erziehungsprozess gehörloser Kinder getan. Zwar wurde das Papier u.a. auch vom BDT mitausgearbeitet und unterzeichnet, aber die weitere Entwicklung offenbarte, dass dies eher aus taktischen Gründen geschah, um die Kontrolle über die Diskussion weiter behalten zu können. Denn tatsächlich waren es seinerzeit nur wenige Gehörlosenschulen in Deutschland, die sich konsequent für den Einsatz von LBG im Unterricht gehörloser SchülerInnen als Unterstützung für Kommunikation und Spracherwerb der deutschen Lautsprache einsetzen. Die jährlich tagende „Bundesdirektorenkonferenz“ der Leiter der Hörgeschädigtenschulen in den deutschsprachigen Ländern setzte bspw. erst 1991 in Münster das Thema LBG auf die Tagesordnung, als der geplante Hamburger Bilinguale Schulversuch bereits heftig diskutiert wurde.

Ausgehend von Prillwitz et al. (1977), die die dramatischen Folgen einer „Kommunikation ohne Sprache“ klassisch oral geförderter gehörloser Kinder im Familienalltag aufgezeigt hatten, entwickelte sich eine Kooperation zwischen dem Linguisten Prillwitz, dem Grundschuldidaktiker Wudtke und Hamburger Gehörlosenlehrern, insbesondere Maisch

und Wisch. Hieraus entstand 1984 der Elternratgeber „Früherziehung gehörloser Kinder in Lautsprache unter Einbeziehung der Gebärde“ mit einem ersten LBG-Videokurs (vgl. Wudtke et al. 1984). Aufgrund der positiven Erfahrungen im Früherziehungs- und Vorschulbereich im Schuljahr 1986/87 wurde seitens der Hamburger Gehörlosenschule entschieden, beginnend mit einer ersten Klasse das LBG-Projekt im Schulbereich weiterzuführen (vgl. Wudtke 1986; Prillwitz 1989). Anfang der 1990er Jahre dürfte die Hamburger Gehörlosenschule in Deutschland diejenige gewesen sein, die das LBG-Konzept am konsequentesten umsetzte.

Um die Ergebnisse des LBG-Projektes in der Früh-/Vorschulerziehung empirisch zu dokumentieren, führten Prillwitz und Wudtke (1988) „zehn Fallstudien zur kommunikativsprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter“ durch, die seit dem Kleinkindalter mit LBG gefördert worden waren. Das Bemerkenswerte an den in der Hörgeschädigtenpädagogik kaum rezipierten Ergebnissen war, dass schon der frühe Einsatz von LBG zu einer deutlichen Verbesserung von Kommunikation und Entwicklung der deutschen Sprache führte. Dem Gesamtüberblick über alle Kinder der LBG-Studie von Prillwitz und Wudtke (1988, 79) ist zu entnehmen, dass mit 6½ Jahren selbst die mehrfachbehinderten Kinder ungefähr 750 Gebärden und die gehörlosen Kinder hörender

Eltern durchgängig mehr als 1400 Gebärden in der LBG-Modalität erreichten, während die gehörlosen Kinder gehörloser Eltern in DGS auf einen nicht mehr im Einzelnen erfassbaren Gebärdenschatz kamen, der mit dem lautsprachlichen Wortschatz hörender Kinder vergleichbar war.

Letzteres ist ein deutlicher Hinweis, warum sich der lautsprachbezogene Gebärden-Ansatz trotz durchaus nennenswerter Erfolge notwendigerweise zu einem bilinguale Gebärden-, Laut- und Schriftsprache integrierenden Konzept weiterentwickelte. Damit rückte die Frage nach dem Sprachcharakter von Gebärdensprachen der Gehörlosen in den Fokus, der von der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik immer negiert worden war. Prillwitz hatte sich schon Mitte der 1970er über die „Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache“ am Germanistischen Seminar der Universität Hamburg (Vorläufer des späteren Instituts für Deutsche Gebärdensprache) mit der Erforschung der DGS beschäftigt (Prillwitz 1986a). Dabei hat er von Anfang an Gehörlose gleichberechtigt in die Forschung einbezogen und mit den *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache* (Prillwitz 1985) eine erste, wenn auch notgedrungen vorläufige Orientierungsgrundlage geschaffen. Darin ist die von Stokoe (1960) für die amerikanische Gebärdensprache (ASL) formulierte Erkenntnis, dass Gebärdensprachen eigenständige Sprachen sind, erstmals

für DGS belegt worden. Auch werden in den 1980er Jahren die ersten DGS-Kurse aufgebaut und angeboten (vgl. Zienert 1986; Fries & Geissler 2012).

Auch wenn in den Arbeiten von Prillwitz und MitarbeiterInnen wie auch der GehörlosenpädagogInnen auf dem Internationalen Kongress zur Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser in Hamburg (s. Prillwitz 1986b) bimodal-bilinguale Förderung nicht explizit genannt wird, stand bereits die Möglichkeit im Raum, dass nicht nur LBG, sondern auch Gebärdensprache in den Unterricht gehörloser Kinder zurückgeholt wird. Dies scheint für die etablierte, oral orientierte deutsche Hörgeschädigtenpädagogik unannehmbar gewesen zu sein. Es lohnt sich aus historischen Gründen, die gebärdensprachkritische Literatur, die um 1985 vermehrt veröffentlicht worden ist, in diesem Zusammenhang noch einmal zusammenzufassen. Schließlich wird dort ja von nahezu allen VertreterInnen der akademischen Hörgeschädigtenpädagogik der Einsatz der DGS in den Schulen vehement abgelehnt und vor den massiven negativen Folgen eines solchen Schrittes gewarnt. Dabei wird zumeist der Sprachcharakter der DGS grundsätzlich geleugnet und die Sprache als nicht entwicklungsfähig beschrieben (z.B. die Beiträge in Breiner 1986a; van Uden 1986, 1987 mit einem ergänzenden Buchteil von Löwe 1987). Wenn der Sprachcharakter der DGS anerkannt wird, gilt er letztlich doch

als unvereinbar mit der deutschen Lautsprache und damit als vermutlich negativ für deren Erwerb (z.B. Kröhnert 1989; Schulte 1989, 1993). Einen Kulminationspunkt findet diese Auseinandersetzung bei einem zweitägigen Kolloquium im Juni 1987 am „Institut für deutsche Sprache“ zu Fragen von „Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose“ (Bausch & Grosse 1989), an dem u.a. die Professoren von verschiedenen Standorten der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik Jussen, Schulte und Kröhnert, der langjährige BDT-Vorsitzende Tigges und der Mediziner Plath auf der oralen Seite und Prillwitz sowie Rammel auf der gebärdensprachlichen Seite teilnahmen. In Bezug auf die Gebärdensprache-/Lautsprachthematik zitieren wir Jussen (1989, 25f.):

„a. Gehörlose Kinder können wegen ihres fehlenden Gehörs die lautsprachlichen Zeichengestalten nicht erkennen und nachahmen.

b. Da ihnen die Zeichenträger nicht verfügbar sind, erschließen sich ihnen auch nicht die zugehörigen Bezüge.

[.....]

Die eigentliche Tragik gehörloser Menschen besteht darin, dass ihnen kein [...] geschlossenes Zeichensystem voll verfügbar ist: einerseits übernimmt die Lautsprache für die prälingual Gehörlosen [.....] lediglich die Funktion eines medialen Mittels oder eines ‚bloßen Werkzeuges‘ der Verständigung (Schuy [...]).

Andererseits verfügen Gehörlose nicht über ein auf optischen Zeichenträgern beruhendes differenziertes Sprachsystem, das ihren Wahrnehmungsfähigkeiten entsprechen könnte. Die Gebärdenkommunikation ist – verglichen mit der differenzierten morphosyntaktischen Strukturierung der Lautsprachen – lautsprachlichen Darstellungsmöglichkeiten kaum vergleichbar.“

Den Äußerungen von Jussen wären noch die Hinweise von Kröhnert (1989, 39ff.) hinzuzufügen, der den LBG-orientierten Entwurf für eine ‚Effektivierung des Lautsprachunterrichtes‘ in der Grundschulstufe der Hamburger Gehörlosenschule von Prillwitz (1987, hier nach Kröhnert 1989, 42) wegen nicht genannter empirischer Unzulänglichkeiten scharf kritisiert, gleichzeitig aber das „Münchner Gebärdenpapier“ als Grundlage für einen „flexiblen Einsatz von Lautsprache und Gebärde“ für die gehörlosenpädagogische Praxis empfiehlt. Es fällt heute schwer, die in dieser Zeit formulierten in sich widersprüchlichen Ausführungen der Gegner der Gebärdensprache nachzuvollziehen. Die neueren Ergebnisse der Gebärdensprachforschung, insbesondere aus den USA, wurden dabei entweder vollständig ignorierten oder der eigenen Argumentation unterzuordnen versucht. Neben dem Leugnen des Sprachcharakters der DGS werden große Sorgen über die möglichen Auswirkungen der DGS auch von denen geäußert, die deren Sprachstatus durchaus anerkennen. So warnt Schulte (1989, 261) vor den „**Probleme(n)**

(...), die aus einer einseitigen Forderung nach gebärdensprachlicher Bildung Gehörloser mit DGS (...) entstehen können“ (Herv. im Original) und Breiner (1986, 23) führt aus: „Die Deutsche Gebärdensprache beeinflusst so das Sprachverständnis, das Denken, ja die Weltansicht der mit ihr lebenden Menschen in einer ganz eigenen Weise, die mit derjenigen der vorherrschenden Sprachgemeinschaft nicht übereinstimmt.“

Aus dieser kurzen Rückschau auf die gebärdensprachkritische Fachliteratur kurz vor Beginn des Hamburger Bilingualen Schulversuchs wird deutlich, dass die einflussreichsten deutschen Hörgeschädigtenpädagogen bis in die 1990er Jahre sowohl von der Diktion als auch von der Argumentation den VertreterInnen der oralen Methode seit dem Mailänder Kongress 1880 weitgehend folgten; manche der Argumente könnten mit leicht veränderter Wortwahl und Orthographie direkt aus der gebärdensprachkritischen Schrift von Rößler (1868) stammen.

Dass die führenden VertreterInnen der akademischen Hörgeschädigtenpädagogik den Sprachsystemstatus der Gebärdensprache und ihre Vereinbarkeit mit der Lautsprache in Frage stellten, erklärt die grundsätzliche Ablehnung gegenüber neuen bilingualen Methoden. Die Heftigkeit der Auseinandersetzungen um die Planung und Durchführung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs lassen sich dadurch nur jedoch nur unzurei-

chend begründen. Es gibt auch im internationalen Vergleich keine Parallele zu einer solch umfassenden fachlichen Spaltung, die von dem Einsatz der Gebärdensprache in einer Schule ausgeht. Vielmehr scheint es so, als ob die Einführung von DGS in die Hamburger Hörgeschädigtenschule viele FachvertreterInnen auch in weiter entfernten Regionen in ihrem eigenen pädagogischen Selbstverständnis und ihrem Menschenbild fast existenziell in Frage gestellt hat.

Für die Rückschau aus heutiger Perspektive lohnt es sich, zwei Punkte festzuhalten: Zum einen haben sich die Prognosen von massiven negativen Folgen einer bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung bei hochgradig hörgeschädigten und gehörlosen SchülerInnen, die damals fast unisono von führenden VertreterInnen der Hörgeschädigtenpädagogik geäußert wurden, nicht erfüllt, sondern es konnten vielmehr Entwicklungsvorteile festgestellt werden. Zum anderen haben die Abwehrreaktionen der etablierten Hörgeschädigtenpädagogik die Grundlage für deutschlandweite massive Auseinandersetzungen bereitet, die um die Einrichtung des Hamburger Schulversuch geführt worden sind (Wempe 1993, Günther & Hennies 2011a). So hat die Etablierung des Hamburger Schulversuchs zu Verbandsaustritten geführt (u.a. der „Bundesdirektorenkonferenz“ und des BDH aus der „Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten (DG)“, dem Dachverband der Selbsthilfe- und

Fachverbände). Desweiteren folgten hieraus Neugründungen von Verbänden (u.a. des DFGS als Reaktion auf diesen Austritt und der „Liga für Hörgeschädigte“ als Gegenverband zur DG) und es gab erhebliche persönliche Verwerfungen innerhalb der an sich ja recht überschaubaren Welt der Hörgeschädigtenpädagogik. Dieser Teil der Fachgeschichte kann mit den Wiedereintritten der „Bundesdirektorenkonferenz“ und des BDH in die DG in den Jahren 2012 und 2014, die vom DFGS ausdrücklich begrüßt worden sind und von guten persönlichen und fachlichen Beziehungen zwischen den drei Verbänden begleitet wird, ebenfalls als historisch abgeschlossen angesehen werden.

1.2 Methodendifferenzierung als neue Perspektive für die Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder seit den 1980er Jahren

Im Laufe der 1980er sind als Reaktion auf die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse der oralen Methode nicht nur LBG-Ansätze entwickelt und bimodal-bilinguale Konzepte angedacht worden, sondern es hat auch eine – wie wir es seinerzeit bezeichnet hatten – „Entdeckung des Hörens“ gegeben. Die „aurale Methode“, die im Deutschen auch als „hörgerichtete Methode“ bezeichnet wird, beruhte auf den Fortschritten in der Frühdiagnostik und elektroakustischen Versorgung, die verbesserte Möglichkeiten einer zumindest partiellen Entwicklung auditiver Wahr-

nehmungsfähigkeiten auch von hochgradig hörgeschädigten Kindern möglich machten.

War die orale Methode im Prinzip multisensorisch angelegt, stellte die aurale Methode ein unisensorisches Konzept dar, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass durch die modernen Diagnosemöglichkeiten und die technische Versorgung ein Hörenlernen und ein Spracherwerb auf natürlichem Wege möglich sind. Dabei wurde bewusst von den oralen Methoden Abstand genommen: „Hörgerichtetheit geht vor Abseherichtetheit“ lautete eine von auraler Seite in den 1990er häufig verwandte Formel. In der radikalen Ablehnung des Einsatzes von Gebärden und Gebärdensprache hingegen wurde die Vorstellungswelt der oralen Methode weitergeführt, indem postuliert wurde, dass ein visuell-sprachliches Kommunikationsangebot den Aufbau der Hörfähigkeit gefährdet. Auch aktuell wird in diesem Zusammenhang noch gelegentlich vertreten, dass es speziell bei einem intensiven Einsatz von Gebärden(sprache) zu einer visuell dominierten Veränderung der neurale Verarbeitung kommt (vgl. Diller 2012 und die Kritik von Günther 2013). Mittlerweile zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass eine rein-aurale Förderung zwar (fast) allen gehörlosen und schwerhörigen Kindern Zugang zu einem gewissen Ausmaß des Hörens ermöglicht, aber nicht notwendigerweise zu einem altersgemäßen natürlichen Lautspracherwerb führt. Trotz der beeindruckenden Entwicklungen in Be-

zug auf die Entwicklung von digitalen Hörgeräten, des CIs und der frühen Diagnose (Neugeborenen-Hörscreening) verbleibt die Quote der Kinder mit hochgradiger Hörschädigung mit nicht altersgemäßer Lautsprachentwicklung bei ca. 50 % mit großen Streuungen (Gers 2006; Szagun 2010; Niparko et al. 2010). Während also die offiziellen VertreterInnen eines auralen Konzeptes dem Einsatz von Gebärden und Gebärdensprache noch lange grundsätzlich kritisch oder ablehnend gegenübergestanden haben (Diller et al. 2000, Diller 2009; Batliner 2012), ist es vielen PraktikerInnen schon länger nicht einsichtig gewesen, warum sich Hörenlernen sowie der Erwerb der Lautsprache auf der einen Seite und Einsatz von Gebärden und Gebärdensprache auf der anderen Seite eigentlich ausschließen sollten. So hat sich in der pädagogischen Praxis der letzten 20 Jahre ein Nebeneinander von rein lautsprachlichen und primär lautsprachlichen Ansätzen mit Einbezug von manuellen Kommunikationsmitteln bis hin zu explizit die DGS einbeziehenden und im engeren Sinne bimodal-bilingualen Konzepten in der Hörgeschädigtenpädagogik entwickelt, das sich auch in entsprechenden fachinternen Erhebungen wiederfindet: So gab es in der Schule für Hörgeschädigte zur Jahrtausendwende bereits eine Mehrzahl von knapp 60% der Klassen, in denen neben der Lautsprache „manuelle Kommunikationsmittel“ eingesetzt worden sind (Große 2003, 48, für eine Interpretation der Zahlen siehe Günther & Hennies

2011a) und auch in der Frühförderung zeigen verschiedene Erhebungen seit jener Zeit eine Zunahme an gebärdensprachlichen und bimodal-bilingualen Angeboten (Hennies 2010b). So erweist sich die Entwicklung von auralen Konzepten auf der einen Seite und der zunehmende Einbezug der DGS in die Förderung auf der anderen Seite, die seit den 1980er Jahre zu beobachten sind, nur aus einer ideologischen Perspektive als widersprüchlich. In der pädagogischen Praxis hat sich in dieser Zeit bereits vielfach eine Methodendifferenzierung entwickelt, in der die verschiedenen sprachlichen und sensorischen Zugänge nicht mehr nur als konkurrierend, sondern auch als sich potentiell ergänzend gesehen werden.

1.3 Folgen für den Berliner Bilingualen Schulversuch und die Bildungslandschaft für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche in Deutschland

Trotz der geschilderten äußerst schwierigen Rahmenbedingung des Hamburger Schulversuchs konnte nach den ersten fünf Jahren vor allem für das in der Sache zerstrittene Kollegium der Hamburger Gehörlosenschule selbst gezeigt werden, dass entgegen allen vorherigen diffusen Befürchtungen mit dem bimodal-bilingualen Konzept erfolgreich gearbeitet werden kann (vgl. Günther 1999), was dann durch den Abschlussbericht und weitere wissenschaftliche Arbeiten aus dem Umfeld der Begleitforschung (Günther & Schäfke 2004) differenzierter belegt werden konn-

te und zu einer allmählichen Befriedung der fachlichen Auseinandersetzungen führte. Der im Schuljahr 2001/2002 einsetzende Berliner Schulversuch konnte sich „im Windschatten“ des umkämpften Hamburger Projektes entwickeln, frei von der Last der permanenten Auseinandersetzungen und grundsätzlichen Verteidigung des bilingualen Ansatz, die sich in den beiden Berichten zum Hamburger Schulversuch niederschlugen. Der Berliner Zwischenbericht (Günther & Hennies 2011b) hat sich daher bei seinen Untersuchungen bereits wesentlich intensiver auf zentrale Lern- und Unterrichtsfelder im bilingualen Setting konzentriert. Noch deutlicher wird dies in dem hier vorgelegten Abschlussbericht, der sich auf wenige Unterrichtsbereiche konzentriert, die aus unserer Sicht zeigen, wie bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe aussehen und wie eine Kompetenzentwicklung in den beteiligten Sprachen beschrieben werden kann.

Während es heute in den deutschsprachigen Ländern nicht notwendig erscheint, ein weiteres Mal nachzuweisen, dass erfolgreicher bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut-, Schriftsprache möglich ist, gibt es in der internationalen Diskussion vermehrte Zweifel an dem Erfolg von bimodal-bilingualen Fördermethoden. Dies lässt sich zuletzt in dem aus evidenzbasierter Perspektive verfassten Sammelband von Marschark et al. (2014) erkennen. Die Sichtung der entsprechenden

Beiträge zeigt jedoch, weshalb in manchen internationalen Vorreiterländern des bimodal-bilingualen Unterrichts die wissenschaftlichen Ergebnisse unklarer ausfallen als in den beiden Schulversuchen (für eine ausführliche Kritik des Bandes siehe Günther & Hennies 2015): Zum einen besteht keine einheitliche Definition, wobei es sich bei einem bimodal-bilingualen Unterricht eigentlich handelt, so dass in einzelnen Bereichen Studien herangezogen werden, in denen Kinder offenbar keine der beteiligten Sprachen vollständig erworben haben. Zum anderen bezieht sich offensichtlich an vielen internationalen Standorten die Idee der bimodal-bilingualen Methode auf einen zunächst rein gebärdensprachlichen Unterricht mit sukzessiver Schriftsprache und weitgehend ohne Vermittlung der Lautsprache. Dies ist ein so radikal unterschiedliches Konzept gegenüber dem gleichwertigen Einbezug von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache von Anfang an, dass es eigentlich nicht sinnvoll ist, beide Ansätze unter einem Begriff zu fassen. Der gebärdensprachliche Bilingualismus, wie er klassisch in Skandinavien verbreitet gewesen ist, stellt eher das historische Gegenstück zu der oralen Methode dar, weil er sich auf eine Situation bezieht, in der Lautspracherwerb über das Hören für hochgradig hörgeschädigte Kinder ausgeschlossen erscheint. Eine solche Methode ist jedoch in Zeiten von früher Diagnose und technischer Versorgung nicht mehr angemessen. Es wäre sicherlich angesichts des ho-

hen öffentlichen und fachlichen Drucks zu Beginn des Hamburger Schulversuchs gar nicht möglich gewesen, ein völlig lautsprachfreies Bilingualismuskonzept zu entwickeln, es war aber damals von den BefürworterInnen des Schulversuchs auch nicht erwünscht. Letztlich hat aufgrund der Voraussetzungen der SchülerInnen im Hamburger Schulversuch die Lautsprache eher eine untergeordnete Rolle gespielt (Günther & Hennies 2011a, 40). Im Berliner Schulversuch hat jedoch von Anfang eine explizite Förderung der Lautsprache stattgefunden, die sowohl über das Hören wie in einem auralen Konzept als auch über artikulatorische Methoden wie in einem oralen Konzept vermittelt worden ist, wobei letzteres Vorgehen spielerisch in eine DGS-Kommunikation eingebunden worden ist. Entsprechend der individuellen Voraussetzungen gibt es in der Klasse eine große Bandbreite an Kompetenzen: Es finden sich sowohl lautsprachlich relativ starke als auch primär gebärdensprachlich kommunizierende Kinder, so dass sich die reelle Bandbreite von auditiven und lautsprachlichen Möglichkeiten, wie es sie heute in Klassen an Hörgeschädigten-schulen gibt, fast idealtypisch in dem Berliner Schulversuch abbilden, ohne dass jedoch dadurch der Zugang zu Bildung bestimmt wird (vgl. Günther et al. 2011). Dadurch, dass alle drei Sprachen und Modalitäten, also Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache, von Anfang an Teil des Konzeptes gewesen sind, erweist sich das deutsche Bilingualismuskonzept of-

fensichtlich als robuster gegenüber den Veränderungen der Schülerschaft als zahlreiche der internationalen Beispiele aus dem genannten Sammelband von Marschark et al. (2014).

2 Ergebnisse des Berliner Bilingualen Schulversuchs

Die Ergebnisse am Ende der vierten Klasse sind im Zwischenbericht (Günther & Hennies 2011b) und entsprechenden Qualifikationsarbeiten (z.B. Hennies 2010a, Plaza Pust i.d.B., Förster i.d.B.) festgehalten. Zusammengefasst zeigt die Klasse in zentralen sprachlichen Bereichen bessere Ergebnisse als nicht-bilingual geförderte gehörlose Kinder. Dies wird am eindrucklichsten belegt durch eine schulweite Leseuntersuchung an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule, bei der alle Klassen 4 bis 9 mit einem identischen Instrument und Vorgehen untersucht worden sind und zwar mit einer Vergleichsarbeit für die vierte Klasse. Die bilingualen ViertklässlerInnen erreichen dabei ein besseres Ergebnis als die anderen, zumeist höheren Klassen (Hennies 2010a, 171f.). Drei der vier besten SchülerInnen der Schule stammen in dieser Untersuchung aus der bilingualen Klasse und nur ein einziger Schüler befindet sich unterhalb des Schulmedians (Hennies 2010b, 172). In dieser Untersuchung sind, entsprechend den Vorgaben der Vergleichsarbeit, SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen nicht beteiligt gewesen.

Neben dem starken Abschneiden der bimo-

dal-bilingual geförderten SchülerInnen gegenüber hörgeschädigten Vergleichsgruppen kann die Begleitforschung auch individuelle Erwerbsverläufe in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache der SchülerInnen in der Schulversuchsklasse von der ersten Klasse an belegen (vgl. Günther 2011, Plaza Pust i.d.B., Hennies 2010b, Hennies i.d.B. u.a.). Beispielfähig sollen hier noch einmal Daten zur Wortschatzentwicklung in den ersten vier Jahren des Schulversuchs vorgestellt werden. Hierfür sind die Werte, die in der Klasse mit Hilfe des Perlesko-Wortschatztests (Bizer & Karl 2002) erhoben worden sind, einer weiterführenden Analyse unterzogen worden (für die erste Darstellung der individuellen Werte siehe Kremer & Wunderlich 2011, für eine erste Einbindung in die gesamte Datenlage des Schulversuchs siehe Hennies 2010b, 284ff.). In dem Test wird der rezeptive Wortschatz in Gebärden-, Schrift-, und Lautsprache gemessen und kann mit einer Eichstichprobe von gehörlosen Dritt-, Viert- und beginnenden FünftklässlerInnen verglichen werden. Der Vergleich geschieht mittels eines Prozentrangs, der anzeigt, welchen „Anteil der Eichstichprobe (...) die Testperson mit ihrer Leistung übertroffen hat“ (Bizer & Karl 2002, 307). In der Schulversuchsklasse ist der Test bereits von der ersten Klasse an durchgeführt und dann im Jahresabstand dreimal wiederholt worden. Da es im Schulversuch eine „gedehnte“ erste, sich auf zwei Schuljahre erstreckende Klasse gegeben hat, entsprechen diese vier Untersuchungs-

zeitpunkte den Klassen 1.1, 1.2, 2 und 3. In der dritten Klasse zeigen alle SchülerInnen ohne einen zusätzlichen Förderschwerpunkt in allen Sprachen einen Prozentrang von 90 oder höher. Die Kinder mit zusätzlichen Beeinträchtigungen haben in DGS ebenfalls hohe Prozentränge von 86-92, erreichen etwas niedrigere Werte in der Lautsprache mit Prozenträngen von 66-90 und deutlich niedrigere Werte in der Schriftsprache mit Prozenträngen von 50-76 (Kremer & Wunderlich 2011, 88; Hennies 2010a, 287). Das bedeutet, dass auch in der Gruppe der bimodal-bilingualen SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen selbst der niedrigste individuelle Wert besser als die Ergebnisse von 50% der Eichstichprobe (in der die Kinder zum Teil höhere Klassen besuchen und vermutlich keine zusätzlichen Beeinträchtigungen haben).

Die Perlesko-Daten sind darüber hinaus interessant, weil sich an den Rohwerten der Verlauf des Erwerbs in den drei Sprachen und Modalitäten beschreiben lässt. Dabei lassen sich drei Untergruppen unterscheiden, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen:

In der Untergruppe A findet sich bei den meisten SchülerInnen in der ersten Klasse eine klare Verteilung der Rohwerte, und zwar bereits eine vergleichsweise hohe Punktzahl in der Gebärdensprache (GS), deutlich geringere Ergebnisse in der Lautsprache (LS) und noch einmal geringere Werte in der Schriftsprache (SS). Diese Ergebnisse in allen drei Modalitäten wachsen im Laufe der ersten vier Schul-

jahre kontinuierlich an, wobei die Werte in LS und SS in der dritten Klasse ähnlich oder gleich hoch sind wie in der GS. In Abb. 1 sind die Mittelwerte von vier SchülerInnen abgebildet, deren lexikalischer Erwerb diesem Profil entspricht. Ihr lexikalischer Erwerb lässt sich damit gut mit dem ursprünglichen Modell des bimodalen Bilingualismus erklären, dem zufolge die Gebärdensprache als Basissprache dient, auf deren Grundlage sich die Kompetenzen in Schrift- und, mit moderner Hörtechnik, auch Lautsprache entwickeln kann.

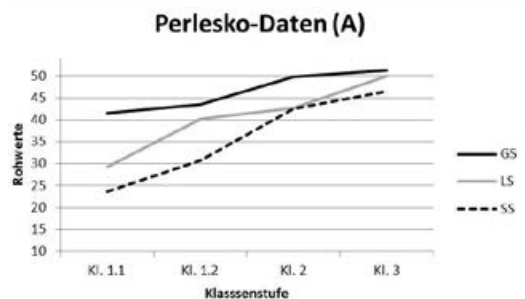


Abb. 1: Erwerb des Lexikons in der Untergruppe A

Untergruppe B umfasst zwei SchülerInnen, die mit ihren Hörhilfen vergleichsweise gute Ergebnisse erreichen (digitale Hörgeräte und CI). Bei diesen beiden Kindern ergibt sich von Anfang an ein hoher Wert in Gebärdens- und Lautsprache und die Schriftsprache zieht im Laufe der ersten drei Schuljahre an, wie der Mittelwert aus den Ergebnissen dieser beiden SchülerInnen in Abb. 2 zeigt. Dies zeigt, dass sich offensichtlich Gebärdens- und Lautspra-

che nicht gegenseitig behindern, sondern auch kombiniert als Grundlage des Erwerbs des schriftsprachlichen Lexikons dienen können. Zur Untergruppe C gehören die beiden Schü-

Laut- und Schriftsprache reduziert, würden sie ein deutlich geringeres Lexikon zur Verfügung haben.

Als letzter Beleg für den Erfolg des Ham-

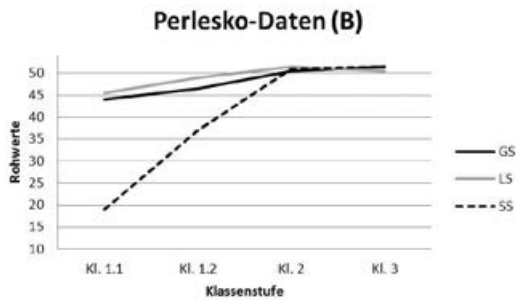


Abb. 2: Erwerb des Lexikons in der Untergruppe B

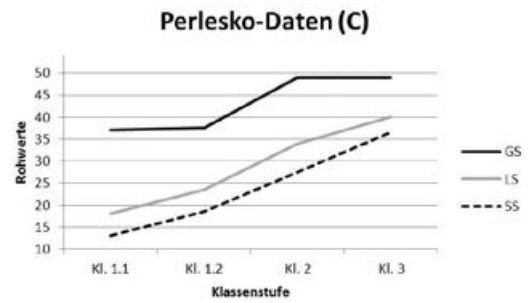


Abb. 3: Erwerb des Lexikons in der Untergruppe C

ler, bei denen in der Grundschule einen Förderschwerpunkt Lernen diagnostiziert worden ist und die in der Sekundarstufe in einer Mehrfachbehindertenklasse unterrichtet worden sind. Deren Erwerbsprofil ähnelt im Prinzip dem von Untergruppe A, weil auch hier die Gebärdensprache als Basissprache sich sehr schnell und altersgemäß entwickelt. Der Unterschied liegt darin, dass die Laut- und Schriftsprache auch in den ersten vier Schuljahren nicht ein ähnliches Niveau erreichen, sondern deutlich unterhalb der Gebärdensprache verbleiben, wie die zusammengefassten Daten der beiden Schüler in Abb. 3 zeigen. Auch für diese Kinder ist der bimodal-bilinguale Ansatz besonders geeignet, da er eine relativ sicher beherrschte Sprache zur Verfügung stellt – wären sie nur auf

burger und Berliner Schulversuchs können die Abschlüsse gelten, die in den Klassen erworben worden sind. Hier werden nur die SchülerInnen einbezogen, die mindestens in den ersten sechs Schuljahren in den Schulversuchsklassen sozialisiert worden sind. In Hamburg sind dies zehn und in Berlin neun SchülerInnen. Bereits beim Hamburger Schulversuch war Anzahl der SchülerInnen mit einer Hochschulreife oder einem Abitur besonders hoch, der größte Anteil hat einen Haupt- oder Realschulabschluss gemacht und nur eine Schülerin mit zusätzlichem Förderbedarf hat die Schule ohne einen mit der Regelschule vergleichbaren Schulabschluss verlassen. Die SchülerInnen aus dem Berliner Schulversuch haben ihre weiterführende Schulkarriere zur Drucklegung dieses Be-

Abgangszeugnis	Hochschulreife / Sek II	Hauptschul-, Real- schul- oder mittlerer Schulabschluss	Abgangszeugnis ohne Hauptschulabschluss
Hamburger Schulversuch	3	6	1
Berliner Schulversuch	4	3	2
Gesamt	37 % (7 von 19)	47 % (9 von 19)	15% (3 von 19)

Tab. 1: Abschlüsse im Hamburger und Berliner Schulversuch

rechts z.T. noch nicht ganz beendet, aber es zeigt sich ebenfalls ein hoher Anteil von SchülerInnen, der die Hochschulreife anstrebt, während der Großteil einen Haupt- oder Real-schulabschluss erlangt hat und sich nun in der Berufsausbildung befindet. Nur zwei Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf erhalten einen Abschluss, der nicht mit der Regelschule vergleichbar ist (siehe zusammengefasst in Tab. 1). Leider gibt es keine regelmäßigen Erhebungen der Schulabschlüsse von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen, jedoch kann dies erfahrungsgemäß als eine sehr günstige Verteilung in einem Kollektiv überwiegend gehörloser SchülerInnen bewertet werden. In der letzten zugänglichen größeren Erhebung durch Günther et al. (1984, 158) erreichen von 511 leichtgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen 3,1 % ein Abitur und 18% verlassen die Schule ohne Schulabschluss.

Die in dem vorliegenden Bericht versammelten Beiträge sollen also nicht mehr in grundsätzlicher Form den Erfolg des Berliner Schul-

versuchs belegen, sondern befassen sich mit Teilaspekten, die sich im Zuge der Begleitforschung ergeben haben. Hennies, Plaza Pust und Förster beschäftigen sich in ihren Beiträgen der Kompetenzentwicklung in Schrift- und Gebärdensprache inkl. methodischer Fragen zur Erhebung. Krausmann und Kremp wenden sich jeweils in getrennten Texten didaktischen Fragen des Deutsch- und Englischunterrichts zu. Den Abschluss bilden zwei Beiträge, die aus dem Schulversuch entstandene Strukturen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule vorstellen, Möbius mit einer allgemeinen Standortbestimmung und Falkenberg mit einer Darstellung der Schülerfirmen.

3 Perspektiven der bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung in Deutschland

Wie eingangs dargestellt kann der bimodal-bilinguale Unterricht als eine Erfolgsgeschichte gesehen werden, die jedoch unter geänderten schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen weitergeschrieben werden muss. Entgegen der in den letzten 20 Jahren mehrfach geäußerten Annahme eines

„Rückgangs der Schülerzahlen an Hörbehindertenschulen“ (Große 2003, 43) erweist sich die Anzahl von SchülerInnen an diesen Schulen als sehr stabil, was vor dem Hintergrund einer sinkenden Anzahl von SchülerInnen an allgemeinen Schulen als Anstieg zu werten ist (Statistisches Bundesamt 2000-2015, Tab. 3.10). Es wird jedoch einheitlich berichtet, dass diese Gruppe sehr viel heterogener geworden ist: Es gibt einen größeren Anteil von Kindern, die ein peripher intaktes Hören und eine auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung (AVWS) haben, mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie insgesamt mehr SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen. Für diese Zielgruppe kann der Berliner Bilinguale Schulversuch wegweisend sein, weil in ihm Kinder mit sehr unterschiedlichem Hörvermögen und anderen Heterogenitätsmerkmalen in den ersten sechs Schuljahren zusammen lernen konnten. Wenn wir an die Zukunft der Schulen für Hörgeschädigte denken, erscheint eine gemeinsame Sprache als unbedingte Voraussetzung, damit diese sehr unterschiedlichen Kinder in einer Klasse zusammen lernen können. Das kann nur über den Einbezug der DGS in die Förderkonzepte sichergestellt werden. Daher erscheint in diesem Zusammenhang auch die Einführung des Unterrichtsfachs „Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ von großer Bedeutung, wie sie ausgehend vom Hamburger und Berliner Schulversuch u.a. in den Bundesländern Hamburg, Berlin und Brandenburg be-

schlossen worden ist (Krausmann 2009). Während also die SchülerInnen-Zahlen an Hörgeschädigtenschulen stabil geblieben sind, hat die Anzahl von SchülerInnen mit einem festgestellten Förderschwerpunkt Hören in der integrativen/inkluisiven Beschulung im gleichen Zeitraum stark zugenommen (Statistisches Bundesamt 2000-2015, Tab. 3.9). Damit scheint das Fach also durch die Inklusionsdebatte eher SchülerInnen dazu zu gewinnen, was angesichts der zahlreichen Lebensberichte von selbst hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Menschen, die ohne sonderpädagogische Unterstützung durch die Schule gegangen sind, zumindest erklärbar ist. Möglicherweise haben hier die verbesserte medizinische Diagnostik und die erhöhte gesellschaftliche Sensibilität dazu geführt, dass für diese Kinder und Jugendlichen häufiger sonderpädagogische Unterstützung eingeholt wird. Auf jeden Fall wird sich auch in der allgemeinen Schulen zunehmend die Frage stellen, wie ein bimodal-bilingualer Unterricht für gehörlose oder hochgradig schwerhörige und hörende Kinder aussehen kann, weil der Anspruch auf inklusive Beschulung ja nicht an die ausnutzbaren Hörreste und guten lautsprachlichen Kompetenzen gekoppelt ist. Hier ist die logische Fortsetzung der bimodal-bilingualen Beschulung die Gruppeninklusion mit hörender und gebärdensprachkompetenter und/oder gehörloser Lehrkraft im Team sowie vereinzelt Einsatz von DolmetscherInnen für DGS und Lautsprache. Dieses Modell wird

in Wien bereits länger und erfolgreich praktiziert (vgl. Krausneker 2004, Kramreiter 2008; 2010; 2011) und wartet in Deutschland noch auf eine Erprobung.

Als letzter wichtiger Bereich ist die Frühförderung zu nennen, die sich ebenfalls, aber nur vergleichsweise zögerlich dem bimodal-bilingualen Ansatz öffnet (vgl. Hennies 2010b). Hierzu hat es erste theoretische und praxisbezogene Überlegungen und modellhafte Ausarbeitungen gegeben (Günther et al. 2009; Günther & Hennies 2012; Becker 2013; Günther 2014; Hofmann & Hennies 2015). Letztlich wird der bimodal-bilinguale Ansatz dann sein Potential für die Bildung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen besonders ausfüllen können, wenn er von der frühen über die schulische bis hin zur beruflichen Bildung als eine wählbare Option zur Verfügung steht, die sowohl in den gesonderten Einrichtungen als auch den inklusiven Lernsituationen zur Verfügung gestellt werden kann.

Literatur:

Batliner, G. (2012): „Frühförderung nach dem Natürlichen Hörgerichten Ansatz“. In: Leonhardt, A. (Hg.): Frühes Hören: Hörschädigungen ab dem ersten Lebensstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt, 194–208.

Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg./1989): Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme. Tübingen: Niemeyer.

Becker, C. (2013): „Bilinguale Frühförderung“. In: Leonhardt, A. (Hg.): Frühes Hören: Hörschädigungen ab dem ersten Lebensstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt, 209-225.

Bizer, S. & Karl, A-K. (2002): Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache. Hamburg: Universität Hamburg [E-Dissertation; ges. am 15.5.2006].

Braun, A.; Klingl, A.; Mooser, B. & Tigges, J. (Hg./1979): Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose. Villingen-Schwenningen: Neekar-Verlag.

Braun, A.; Donath, P.; Gast, R.; Keller, A.; Rammel, G. & Tigges, J. (1982): Kommunikation in Lautsprache und Gebärde. München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschule e.V. [Münchner Gebärdenspapier].

Breiner, H.L. (Hg./1986a): Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose?: Zum Erhalt der Lautsprachmethode und deren Weiterentwicklung bei Gehörlosen. Pfalzinstitut: Frankenthal.

Breiner, H.L. (1986b): „Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose?: Der geschichtliche Hintergrund eines Problems“. In: Breiner, H.L. (Hg.): Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose?: Zum Erhalt der Lautsprachmethode und deren Weiterentwicklung bei Gehörlosen. Pfalzinstitut: Frankenthal, 13-31.

Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. (1998): Hörgeschädigte Kinder – Gehörlose Erwachsene: Informationen und Empfehlungen. Hamburg: Signum.

Diller, G. (2009): „Hörgerichtete Früherziehung und Förderung in Theorie und Praxis“. In: Frühförderung Interdisziplinär 28, 169–179.

Diller, G. (2012): „Gebärde – Lautsprache – a never ending story“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 66:6, 232-242.

Diller, G.; Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000). *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: Winter [Edition S].

Fries, S. & Geißler, T. (2012): „Gebärdensprachdidaktik: Deutsche Gebärdensprache lehren und lernen“. In: Eichmann, H.; Hansen, M. & Heßmann, J. (Hg.): *Handbuch der Deutschen Gebärdensprache: Sprachwissenschaftliche und anwendungsorientierte Perspektiven*. Hamburg: Signum, 357-380.

Geers, A.E. (2006): „Spoken language in children with cochlear implants“. In: Spencer, P.E. & Marschark, M. (Hg.): *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-Of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press, 244–270.

Große, K-D. (2003): *Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen*. Heidelberg: Winter (Edition S).

Günther, K-B. (1989): „10 Jahre Gebärdensprachhandbuch – Anmerkungen zum alten Handbuch und zum neuen Lexikon“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 69-75.

Günther, K-B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern – Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

Günther, K-B. (2011): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben“. In: Günther, K-B. & Hennies, J. (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 15–57.

Günther, K-B. (2013): „Bilingual-bimodale Sozialisation, Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder – a real new story“ [Leserbrief]. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 67:5, 207-209.

Günther, K-B. (2014): *Bilingual-bimodale Früherziehung hörgeschädigter Kinder – Stand der Diskussion und Perspektiven*. In: *forum* 22, 90-106.

Günther, K.-B.; Dietzsch, B. & Wilsdorf, C. (2011): „Konzeption der Hör-Sprech-Erziehung im bilingualen Unterricht“. In: Günther, K-B. & Hennies, J. (Hg.), *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 203–217.

Günther, K-B.; Hänel-Faulhaber, B. & Hennies, J. (2009): „Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis“. In: *Frühförderung Interdisziplinär* 28:4, 179-186

Günther, K-B. & Hennies, J. (2011a): „Bilinguale Bildung in Gebärdens-, Schrift und Lautsprache gehörloser und hochgradig schwerhöriger Schüler in Deutschland: Ein Resümee aus der Sicht der Begleitforschung nach 20 Jahren“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 48:1, 34-46.

Günther, K.-B. & Hennies, J. (Hg./ 2011b): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe – Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Seedorf: Signum.

Günther, K-B. & Hennies, J. (2012): „From presymbolic gestures to language: Multisensory early intervention in deaf children“. In: Foolen, A, Lüdtke, U, Zlatev, J, Racine, T (Hg.): *Moving ourselves, moving others: (E)motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, 369-382.

Günther, K-B. & Hennies, J. (2015): „Stand und Perspektiven einer bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung für gehörlose und schwerhörige Kinder: Eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Sammelband *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, hrsg. von Marc Marschark, Gladys Tang & Harry Knoors“. In: *Das Zeichen* 29:101, 498-508.

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

Günther, K-B.; Strauß, H-C. & Schulte, K. (1984): *Soziale und personale Merkmale gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher : Aussagen zu Hörverlust, Intelligenz, Sozialstatus, Geschlecht, Erziehungsfeld, Schulerfolg*. Villingen-Schwenningen: Neckar.

- Hennies, J. (2010a): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [E-Dissertation; ges. am 1.7.2010].
- Hennies, J. (2010b): „Frühförderung hörgeschädigter Kinder: ein aktueller Überblick“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 47:3, 3-5.
- Hofmann, K. & Hennies, J. (2015): „Bimodal-bilinguale Frühförderung: Ein Modell zur Evaluation von Input, Sprachnutzung und Kompetenz (EviSK)“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 69:5, 138-144.
- Jussen, H. (1989): „Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 24-34.
- Jussen, H. & Kröhnert, O. (Hg./1982): *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Berlin: Marhold.
- Köbsell, S. (2012): *Wegweiser Behindertenbewegung: Neues (Selbst)-Verständnis von Behinderung*. Neu Ulm: AG SPAK Bücher.
- Kramreiter, S. (2008): „Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule: Wiener Modell ‚Waldschule‘“. In: *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte* 45:3, 131-134.
- Kramreiter, S. (2010): „Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium: Probleme und Perspektiven“. In: *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte* 47:4, 171-174.
- Kramreiter, S. (2011): *Integration von Gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Universität Wien [E-Dissertation]. Unter: http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_9006995.pdf [ges. Am 7.11.2012].
- Krausmann, B. (2009): „DGS – Rahmenlehrplan entsteht in Kooperation dreier Bundesländer“. In: *Das Zeichen* 23:82, 273 – 275.
- Krausneker, V. (2004): *Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum.
- Kremer, N. & Wunderlich, K. (2011): „Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen“. In: Günther, K-B. & Hennies, J. (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdensprache und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 81-91.
- Kröhnert, O. (1989): „Lautsprache und Gebärdensprache im Gehörlosenunterricht“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 35-47.
- Löwe, A. (1987): „Die Stellung der Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik: Eine kritische Bestandsaufnahme [mit einem Buchteil von Armin Löwe]“. Heidelberg: Schindele, 141-182.
- Marschark, M.; Tang, G. & Knoors, H. (Hg./2014): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York: Oxford University Press.
- Maisch, G. & Wisch, F-H. (1987-1994): *Gebärdenlexikon* [Bd.1.: Grundgebärden (1987); Bd. 2.: Mensch (1988); Bd. 3.: Natur (1989); Bd. 4.: Aufbaugebärden (1994)]. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Niparko, J.K.; Tobey, E.A.; Thal, D.J.; Eisenberg, L.S.; Wang, N.-Y.; Quittner, A.L. & Fink, N.E. (2010). *Spoken Language Development in Children Following Cochlear Implantation*. *JAMA* 303, 1498–1506.
- Prillwitz, S. (1985): *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*. Hamburg: Forschungsstelle DGS.
- Prillwitz, S. (1986a): „Über die Forschungsstelle ‚Deutsche Gebärdensprache‘“. In: *uni hh forschung*, 15-19.
- Prillwitz, S. (1986b): *Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Situationsbestimmung und Perspektiven nach dem Hamburger Gebärdensprachekongress*. In: Prillwitz, S. (Hg.): *Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg* [Tagungsbericht]. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 175-188.
- Prillwitz, S. (1989): „Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 48-60.

- Prillwitz, S., Schulmeister, R. & Wudtke, H. (1977): Kommunikation ohne Sprache – Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Kinder im Vorschulalter. Weinheim/Basel: Beltz.
- Prillwitz, S., Wisch, F.-H., Wudtke, H. (1984): Zeig mir deine Sprache. Zur Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage (1991), Hamburg: Signum.
- Prillwitz, S. & Wudtke, H. (1988): Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder – Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder/Signum.
- Rößler, E. (1868): Einige Fragen über die Geberdensprache: Ein Konferenzvortrag. Osnabrück: Rackhorst'sche Buchhandlung.
- Schulte, K. (1974): Phonembestimmtes Manualsystem – Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. (1980): Sprechlernhilfe PMS – Informationen des Phonembestimmten Manualsystems zur Sprechtherapie und Artikulation. Heidelberg: Groos.
- Schulte, K. (1989): Gebärdetes Chinesisch?: Zum Problem ein- oder zweisprachiger Bildung Gehörloser. Heidelberg: Julius Groos (Sonderdruck aus: Hörgeschädigtenpädagogik 5, 251-262).
- Schulte, K. (1993): Gehörlosensbildung mit DGS!?: Ansprüche, Widersprüche. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. & Ding, H. (1969) „Kap. III: Initialer Sprachaufbau unter Berücksichtigung frühzeitiger Sprechgliederung mit Hilfe technisch verdeutlichter Vibrationen“. In: Schulte, K.; Roesler, & H. Ding: Akustovibratorische Kommunikationshilfe. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. & Schlenker-Schulte, C. (1983): Sprech-Lehr-Programm Artikulation Hörgeschädigte. Begleittexte zu 52 Videodokumentationen – Angewandte Phonetik im Sprechlernen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K.; Schwinger, L.; Strauß, H.C.; Schlenker, C.; Breiting, M.; Hug, H. & Würtmeberger, W. (1980): Systemergänzte Artikulation. Heidelberg: Groos.
- Schuy, C. (o.J.): Vorlesungen: Nachschriften der Vorlesungen zur Didaktik des Sprachunterrichtes 1953-1954 [bearbeitet von G. Alich]. O.O.: Selbstverlag des Bearbeiters.
- Starcke, H. & Maisch, G. (1977): Die Gebärden der Gehörlosen. Ein Hand-, Lehr- und Übungsbuch. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder [Blaues Buch].
- Statistisches Bundesamt (2000 – 2015) Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen.
- Stokoe, W. C. (1960): Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf. Buffalo (NY): Studies in Linguistics, Occasional Papers 8, Dep. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo [Nachdruck in: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 10, 1 (2005), 3-37].
- Szagan, G. (2010): „Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 47:1, 8–36.
- Uden, A. van (1986): Sign language used by deaf people, and psycholinguistics: A critical evaluation. Berwyn: Swets North American Inc.
- Uden, A. van (1987): Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik: Eine kritische Bestandsaufnahme [mit einem Buchteil von Armin Löwe]. Heidelberg: Schindele.
- WFD - World Federation of the Deaf (Hg./1975): GESTU-NO: International Sign Language of the Deaf. Gazelle Book Service: Carlisle.
- Wempe, K. (1993): „Der lange Weg zum Schulversuch“. In: Das Zeichen 7:24, 204-211.
- Wudtke, H. (1986): „Forschungsprojekt zur Verwendung von lautsprachbegleitenden Gebärden in der Schule und zum Schriftspracherwerb“. In: Prillwitz, S. (Hg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg [Tagungsbericht]. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 52-53.
- Wudtke, H., in Zusammenarbeit mit G. Maisch und F. Wisch (1986): „(Früh-)Erziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde“. In: Prillwitz, S. (Hg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg [Tagungsbericht]. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 79-108.

Zienert, H. (1986): „Kurse in Deutscher Gebärdensprache“.
In: Prillwitz, S. (Hg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung
Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November
1985 im Congress Centrum Hamburg [Tagungsbericht].
Hamburg: hörgeschädigte kinder, 47-48.

Verfasser:

Prof. Dr. Johannes Hennies
E-mail: hennies@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de

Texte von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen lesen, analysieren und würdigen

Johannes Hennies

Der erste bilinguale Schulversuch an einer deutschen Hörgeschädigtenschule wurde 1992 in Hamburg unter schwierigen (fach-) politischen, personellen und institutionellen Rahmenbedingungen gegründet und ist nur unter der Auflage genehmigt worden, dass er wissenschaftlich begleitet wird (Wempe 1993, Günther 1999). Die wissenschaftliche Begleitforschung musste nicht nur auf die erschwerten externen Faktoren reagieren, sondern stand auch vor der Herausforderung, wie sich überhaupt die Leistungen von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen angemessen einschätzen lassen. Weil es nur wenige für diese Zielgruppe geeignete Instrumente zur Sprachstandserhebung gibt (Hennies & Hintermair i.D.), wurden im Hamburger Schulversuch bereits früh Texte elizitiert, und zwar sowohl in Deutscher Schriftsprache als auch in Deutscher Gebärdensprache (DGS), wobei aufgrund der schwierigen Anfangsjahre erst in der dritten Klasse mit den Erhebungen angefangen worden ist (Günther 1999; Günther et al. 2004; Schäfke 2005). Im Berliner Schulversuch ist bereits in der ersten Klasse damit begonnen worden, Texte der bilingualen SchülerInnen und anderer hörgeschädigter Kinder zu sammeln (Kiedrowski 2005; Günther 2011), so dass hier für nahezu jedes Schuljahr gebärdensprachliche und schrift-

sprachliche Produkte dokumentiert sind. Der vorliegende Beitrag stellt diese Erhebungsmethode vor und konzentriert sich dabei auf die geschriebenen Texte im Deutschen.¹ Das Vorgehen wird in einen historischen Rahmen, in aktuelle deutschdidaktische Erwägungen und in einen hörgeschädigtenpädagogischen Kontext eingebunden. In Anschluss an die methodischen Erörterungen werden anhand der Texte zweier SchülerInnen, Maria und Muhammed, Aspekte des Entwicklungsverlaufs im Schreiben von erster bis zehnter Klasse aufgezeigt.

Texte als pädagogische und didaktische Ressource

Texte von Kindern werden derzeit auch über einen pädagogischen Kontext hinaus gesammelt und rezipiert. So haben in den letzten Jahren thematische Sammlungen von kindlichen Texten in originaler Schreibung und mit originalem Schriftbild ihren festen Platz im Grußkarten- und Geschenkhandeln gefunden, etwa in einer Buchreihe, in der Kinder schreiben, warum „Hochzeit machen“, „Kinderkriegen“ oder „Weihnachten (...) sooo schön [ist]“ (Kuhl 2009; 2010; 2011) oder in der Buchreihe „Kindermund bei Baumhaus“, wo wir unter anderem erfahren, dass „Omas (...) heute länger [halten]“ (Hein 2011). Das entsprechende Angebot bei Online-Buchhändlern ist nahezu unüberschaubar und spielt mit den unfreiwillig komischen oder unerwartet philosophischen Einsichten, die Kinder

¹ Für die Ergebnisse, die sich aus den DGS-Texten der SchülerInnen zu den gleichen Erzählanlässen ableiten lassen, siehe Förster i.d.B.; zu Texten nach einem anderen Erzählanlass, siehe Plaza Pust i.d.B.

zu Papier bringen, wie z.B.: „das Christkind ist dem Weihnachtsmann sein kind“ (Kuhl 2011, ohne Seitenangabe). Ohne Frage sind diese „Sammlungen“ teilweise sehr kitschig und nicht unbedingt immer authentisch. Sie reproduzieren aber für den kommerziellen Markt eine Einsicht, die vor gut 100 Jahren von der Reformpädagogik erstmals formuliert worden ist, und zwar, dass kindliche Texte einen eigenständigen Wert haben und es daher verdienen, gesammelt zu werden. So sind z.B. von Jensen und Lamszus (1911) oder Gansberg (1923) bereits früh Schulaufsätze von Kindern gesammelt und interpretiert worden. Trotz dieser langen Tradition spielen Kindertexte in der deutschdidaktischen Forschung weiterhin eine eher untergeordnete Rolle. So gibt es in Deutschland nur ein einziges „Archiv für Kindertexte“, das von Eva-Maria Kohl gegründet wurde und sich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg befindet (Ritter 2006) und auch die entsprechenden methodischen Überlegungen zum wissenschaftlichen und archivarischen Umgang mit Kindertexten befinden sich noch am Anfang (Kohl & Ritter 2011). Ein Zitat des Bremer Reformpädagogen Fritz Gansberg wird in diesem Zusammenhang gerne genannt, das die kinderpsychologische und literaturästhetische Tradition aufzeigt, in der die Auseinandersetzung mit Kindertexten in der allgemeinen Pädagogik bis heute steht: „So können wir lesen und lesen, jedes Blatt ein kleines ausgeprägtes Persönchen - das Ganze

aber ein großer Streifzug durch die Welt der Kinder, ein tiefer Einblick in die Natur des kindlichen Geistes“ (Gansberg 1923, 32). Entsprechend dieser Perspektive hat Gansberg auch die Form der von ihm festgehaltenen „Kinderdokumente“ gewählt: „Ich bringe sie hier in Form, weil die Formlosigkeit dieser Arbeiten nur auf den ersichtlich in größter Eile und gänzlicher Hingabe an den Stoff gefertigten Blättern natürlich und schön wirkt“ (Gansberg 1923, 32). Dementsprechend sind bis heute Sammlungen von Kindertexten in der allgemeinen Pädagogik in eine orthographisch richtige Form gebracht und nicht in der ursprünglichen Schreibung erhalten (z.B. Kohl et al. 2008).

Die Taubstummepädagogik der Jahrhundertwende ist nicht von den Diskussionen um den Wert des Aufsatzunterrichts unberührt geblieben, beharrte aber auch in diesem Zusammenhang weiterhin auf der traditionellen Annahme des Primats der Lautsprache über die Schriftsprache (vgl. auch Günther 1985). So führt Walther in dem „Handbuch der Taubstummepädagogik“ aus: „[D]er schriftliche Ausdruck ist dem Taubstummten in allen diesen Fällen nur ein Ersatz des mündlichen (um die Kluft von Raum und Zeit und Verständnismengungen zu überwinden), er hat nicht einen eigenen Bereich wie bei Gebildeten, der mit ihm eine andere Ausdrucksweise als die mündliche verbindet, nämlich die schrift- oder buchsprachliche. Es ist im Gegenteil ge-

radezu darauf zu halten, daß die Ausdrucksweise der mündlichen nahe bleibt“ (Walther 1895, 360). Dadurch, dass die Taubstummenpädagogik in der Schriftsprache traditionell nur ein Hilfsmittel zum Erwerb und Gebrauch der Lautsprache gesehen hat, blieb vielen gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen der Zugang zu dem verwehrt, was heute als „Bildungssprache“ (Gogolin 2008, 26) gefasst wird. Damit ist ein Sprachgebrauch gemeint, der über die mündliche Form hinausgeht und in besonderer Weise eine Voraussetzung für gute Bildungschancen darstellt (für eine Definition des Begriffs und eine Auflistung von im Prinzip vergleichbaren inhaltlichen Konzepten siehe Rönicke 2014, 63f.). Und es kann nur als ein Missverständnis oder bewusste Irreführung gedeutet werden, wenn Walther dieses Vorgehen im Einklang mit den Zielen der Reformpädagogik sieht: „Auch der Unterricht der vollsinnigen Kinder hat die alte Tradition verworfen, in Nachahmung der gelesenen, im Verhältnis zu der gesprochenen wenigen Schriftsprache als ‚Aufsatz‘ wiederum unkindliche Schriftsprache zu produzieren (,papierner Stil`), dazu noch vielfach an dem kindlichen Denken fernliegendem Stoff, und erstrebt dagegen aus dem unmittelbaren Erleben fließende in kindertümlicher Sprache gehaltene Darstellungen“ (Walther 1895, 360). Dass die zitierten Reformpädagogen zwar eine altersgemäße und kindliche Sprache als einen eigenen Wert betrachteten, heißt natürlich nicht, dass sie ihre Kinder nicht zu

„Gebildeten“ heranwachsen sehen wollten. So träumte Gansberg stellvertretend für die reformpädagogische Bewegung seiner Zeit vielmehr von einer „Schule der Zukunft“, in der die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder eben nicht beschränkt, sondern erweitert werden: „In dieser Schule wird man auch lernen, die menschliche Kultur mit ihren tausendfachen Arbeiten zu umspannen, denn die Schule der Zukunft wird selbst eine Kultur sein“ (Gansberg 1923, 7).

Wenn man davon ausgehen kann, dass der von Walther beschriebene Aufsatz-Unterricht in der geschilderten Form auch durchgeführt worden ist, lässt sich auch gut erklären, warum sich in der Geschichte der Taubstummenpädagogen der letzten hundert Jahre nur wenige Sammlungen von Aufsätzen oder Kindertexten finden lassen. Die Ergebnisse waren vermutlich kaum dazu geeignet, sie einer größeren Öffentlichkeit darzustellen. Eine frühe Ausnahme stellt dabei das kleine Buch von Felix Reich dar, in dem er den begabtesten Absolventen der von ihm geleiteten Israelitischen Taubstummenanstalt in Berlin-Weißensee vorgestellt hat (Reich 1927): Wladislaus Zeitlin war der erste gehörlose Student in Deutschland und diente Felix Reich auch als ein Beleg dafür, dass es Möglichkeiten für gehörlose SchülerInnen geben müsste, auch höhere Bildungsgänge zu ergreifen (Reich 1925, 18). In dem Buch über Wladislaus Zeitlin dokumentiert Reich die schriftsprach-

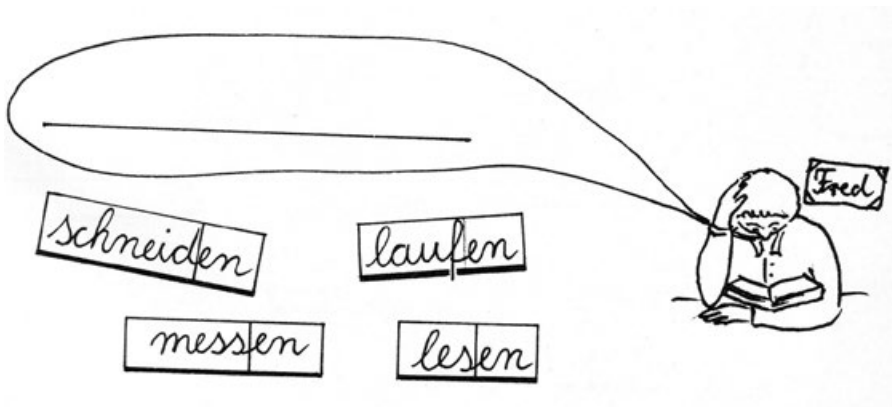


Abb. 1 : Ausschnitt aus einer Fibel für die 3/4.Klasse der Gehörlosenschule (Kreye et al. 1985)

liche Entwicklung seines Schülers anhand von dessen Ausätzen, und zwar bewusst anders als die Reformpädagogen seiner Zeit in ihrer ursprünglichen Orthographie: „Um die deutschsprachliche Entwicklung des W. Zeitlin zu zeigen, gebe ich hier zwei kurze Aufsätze [wieder,] die er bei mir (...) gemacht hat. (...) Die beiden Aufsätze sind wörtlich, wie sie niedergeschrieben waren, mit sämtlichen Fehlern abgedruckt“ (Reich 1927, 20). Damit wird die Idee der Reformpädagogen, dass sich aus Kindertexten ein erheblicher Erkenntnisgewinn für die kindliche Gedankenwelt ziehen lässt, ergänzt um die Vorstellung, dass sich an ihnen auch die (schrift-)sprachliche Entwicklung gut dokumentieren lässt, wenn die entwicklungsbedingten Fehler mit dokumentiert werden. Für die Schriftsprachdidaktik von gehörlosen und schwerhörigen Kindern ist dieser Ansatz jedoch in den folgenden Jahren des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit nicht weiterverfolgt worden, genauso wie

viele andere fortschrittliche Konzepte des im Exil verstorbenen Felix Reich. Bis in die 1980er Jahre dominierte dann der systematische Sprachaufbau die Didaktik in der bundesdeutschen Hörgeschädigtenpädagogik, dem zufolge gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen anhand von reduzierten und kontrollierten Schreib- und Sprechvorgaben ein Zugang zu der Systematik des Deutschen ermöglicht werden sollte. Dies hatte jedoch auch zur Folge, dass das Verfassen von längeren Texten kaum geübt wurde. So kommen gehörlose Kinder in der dem systematischen Sprachaufbau verpflichteten Fibel „Textbausteine“ (Kreye et al. 1985) auch in der vierten Klasse über das Verfassen von ganzen Sätzen nicht hinaus (Abb. 1).

Eine erste größere Sammlung mit Texten von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen anhand einer Bilderbeschreibungen ist in den 1980er Jahren an der „Forschungsstel-

le für Angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (später an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) zusammengetragen worden. Diese Texte sind zu verschiedenen linguistischen Teilbereichen ausgewertet, aber nur exemplarisch veröffentlicht worden, wobei dann ebenfalls die ursprüngliche Schreibung dokumentiert worden ist (Schlenker-Schulte 1991). Die Textsammlungen, die im Zuge der beiden bilingualen Schulversuche angelegt worden sind, stellen somit die ersten für weitere Analysen zugänglichen Dokumentationen kindlicher Texte von schwerhörigen und gehörlosen Kindern in Deutschland dar, sowohl für einen cross-sektionalen Vergleich gleichaltriger Kinder in verschiedenen (bilingualen und nicht-bilingualen) Klassen als auch in der longitudinalen Betrachtung der schriftsprachlichen Entwicklung bimodal-bilingual geförderter SchülerInnen über mehrere Jahre hinweg (Schäfer 2005; Kiedrowski 2005; Günther 2011).

Grundfragen der Analyse von Kindertexten

Bevor eine Analyse von Kindertexten vorgenommen werden kann, sind verschiedene Grundfragen zu klären:

1) *Welche Ebenen der Schriftsprache sollen untersucht werden und mit welchem Ziel soll dies geschehen?*

Grundsätzlich lassen sich bei einer Analyse

von schriftlichen Texten alle textlinguistischen Ebenen betrachten, und zwar aus einer Reihe von theoretischen Perspektiven heraus (Janich 2008). Es gibt hierfür auch handhabbare Vorgaben, wie etwas das Zürcher Analyseraster (Nussbaumer & Sieber 1994). Für Analysen bieten sich besonders die folgenden Schreibverarbeitungsebenen an, die in der Reihenfolge von hierarchieniedrig zu hierarchiehoch geordnet sind:

- Schreibung (Buchstaben, Wortgrenzen)
- Schreibung (Orthografie, Hinweise auf das Stadium des Schriftspracherwerbs)
- Wortschatz / Lexikon (auch im Zusammenhang mit der Textlänge)
- Flexionsmorphologie (Konjugation / Deklination)
- Syntax (insbesondere Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen)
- Textkohäsion
- Textlänge (als Ausdruck von Produktivität)
- Textstruktur (z.B. Beherrschen der Geschichtenstruktur)
- Zugang zu (literarischem) Weltwissen

Dabei steht die Aussagekraft der Analyse auch in einem Zusammenhang mit der Art des Schreibenanlasses (siehe Punkt 2). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass ein geschlossener Schreibenanlass, wie z.B. ein Lückentext, weit weniger Analyseebenen zulässt als eine völlig freie Textaufgabe, weil dabei hierarchiehöhere Kompetenzen u.U. gar nicht notwendig sind. Auf der anderen Seite ermöglichen

freiere Formate wiederum weniger Kontrolle, z.B. welcher Wortschatz angewendet wird, so dass hier die Vergleichbarkeit in Bezug auf hierarchieniedrigere Ebenen eingeschränkt ist.

2) *Wie ist der Text entstanden?*

Eine zweite entscheidende Frage besteht darin, wie der Text entstanden ist. Dabei gehen wir grundsätzlich davon aus, dass es einen Schreibanlass gegeben hat. Dieser kann in einem individuellen Impuls der SchülerInnen bestehen, selbst etwas zu Papier zu bringen, jedoch ist im schulischen Kontext und bei Textsammlungen häufiger davon auszugehen, dass nach Anweisung, Empfehlung oder Vorlagen durch Lehrkräfte und Untersuchungspersonal geschrieben wird. Diese vorgegebenen Schreibanlässe wiederum lassen sich nach ihrem Freiheitsgrad ordnen:

- Freies Schreiben sieht keine Vorgaben vor, sondern ermöglicht SchülerInnen ihren ganz individuellen Wünschen beim Schreiben zu folgen (Spitta 1998).
- Thematische Vorgaben sind im Deutschunterricht sehr beliebt und bieten nur einen allgemeinen Rahmen (wie z.B. Wochenend-erzählungen).
- Schreibszenarien führen Kinder in phantasievolle Szenarien ein, die sie dann ausschmücken können, indem z.B. ein Fabeltier beschrieben wird oder literarische Baumuster einer Geschichte aufgenommen werden (Kohl & Ritter 2010). Diese sind auch mit Erfolg bei Kindern mit einem För-

derbedarf eingesetzt worden (Hennies & Ritter 2014a; Hennies & Ritter 2014b). Eine prosaische Variante der Schreibszenarien ist z.B. das Verfassen von Bedienungsanleitungen (Becker-Mrotzek 1997).

- Filme als Erzählanlässe bieten sich vor allem bei älteren SchülerInnen an und sind ebenfalls schon länger erprobt worden (Steinig et al. 2009). In den Schulversuchen sind hierfür vor allem Animationsfilme eingesetzt worden (Günther et al. 2004).
- Bilder, insbesondere impressionistische Gemälde, sind in der allgemeinen Deutschdidaktik ebenfalls mit guten Erfahrungen bei Kindern in der allgemeinen Grundschule und in der Förderschule als Schreibanlässe verwendet worden (Merklinger 2012; Christensen 2014). In der Hörgeschädigtenpädagogik sind Bildbeschreibungen vor allem als Schreibanlässe in Rahmen von Forschungsprojekten eingesetzt worden (Schlenker-Schulte 1991).
- Bildergeschichten und Comics sind traditionell beliebte Erzählanlässe im Grundschulunterricht und der Begleitforschung von Schulversuchen, etwa zur Dokumentation der kindlichen Entwicklung (Hinz et al. 1998, 183). Zugleich sind Bildgeschichten als Schreib- und Erzählanlässe in der Deutschdidaktik in die Kritik geraten, weil sie einen eindeutigen Ablauf, eine starre Gliederung der Geschichte und eine erzähleruntypische Außenperspektive vorgeben (Bredel 2001, Ritter 2010). Schäfke (2005, 11ff.) verweist

allerdings darauf, dass eine Bildergeschichte für die Analyse der Textkompetenz gerade von heterogenen Gruppen sinnvoll sein kann, da hier für Kinder mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen ein gemeinsamer Schreibanlass angeboten werden kann, der freies Erzählen zumindest ermöglicht, aber schwächeren SchülerInnen auch einen sicheren und erkennbaren Kontext für das Verfassen des eigenen Textes bietet.

- Lückentexte sind als Schreibanlässe in der Hörgeschädigtenpädagogik traditionell beliebt, wie auch das Beispiel aus Abb. 1 zeigt. Dementsprechend war auch die erste größere Untersuchung zur Schreibkompetenz gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher in Deutschland von Günther und Schulte (1988) ein Lückentext, der sich auf grammatische Kompetenzen, wie etwa das Einsetzen der passenden Konjunktionen, bezog. Verwandt hiermit ist auch das Beschriften einzelner Bilder, wie es in Verfahren und Tests zum Schriftspracherwerbsstand eingesetzt wird (Dehn 1988, May 2012), weil auch hier nur ein vorgegebenes Wort gefunden werden muss

Diese Aufstellung zeigt, dass nicht mit jedem Anlass jede der unter 1) aufgezählten Ebenen der Textlinguistik gleichermaßen gut und vor allem kontrolliert untersucht werden kann. Es lässt sich ein ungefährender Zusammenhang darstellen, dass freie Schreibanlässe die Analyse von hierarchiehöheren textlinguistischen

Ebenen ermöglichen, aber weniger Kontrolle erlauben, während geschlossene Erzählanlässe die Analyse von hierarchieniedrigeren textlinguistischen Ebenen ermöglichen, diese aber mit einem größeren Grad an Kontrolle.

3) Welche Fassung liegt vor?

Schreiben ist nicht ein spontaner Prozess, sondern lebt von Vorausplanung, dem eigentlichen Schreibprozess und der Überarbeitung des Produktes (Flower & Hayes 1981). Es ist also eine entscheidende Frage, an welcher Stelle dieses Prozesses der Kindertext dokumentiert wird: Wird die erste Fassung (ohne Überarbeitungen und Korrekturen) analysiert? Dann kann sich die Analyse ganz unmittelbar auf Schreibungen und die spontan abrufbaren Kompetenzen konzentrieren, erfasst aber nicht die Möglichkeit der SchülerInnen, ihre eigenen Schreibprodukte zu überarbeiten. Oder wird ein Endprodukt nach einer eigenen Überarbeitung der SchülerInnen angesehen? Dann erscheint die Analyse näher an den alltagspraktischen und akademischen Herausforderungen, die sich für die SchülerInnen ergeben, aber es lassen sich weniger Aussagen über die einzelnen Verarbeitungsschritte machen.

Eng verbunden damit ist auch die Frage, welche Hilfestellung die SchülerInnen erhalten haben und – wenn es Überarbeitungen gab – welche vielleicht auch steuernden Eingriffe der Lehrkräfte. Diese können von Beantwortung einzelner Fragen, etwa zur Schreibung

von Worten, bis hin zu didaktischen Hin­führungen und Erläuterungen reichen. Die Untersuchung von Schäfke (2005) zeigt, dass es Lehrkräften an Hörgeschädigtenschulen häufig schwer fällt, ihren Klassen einen Schreibanlass ohne didaktische Hinweise zu geben. Da in dem Untersuchungsdesign die Verantwortung für die Durchführung bei den jeweiligen KlassenlehrerInnen lag, findet sich immer wieder ein vom Untersuchungsplan abweichendes Vorgehen (z.B. die Vorgabe von Namen für die Protagonisten oder von Fragen, die den Schreibprozess leiten sollen; vgl. Schäfke 2005, 347f.). Im extremsten Fall können die Eingriffe eine direkte Zensur der Lehrkräfte darstellen. Dies ist eine im historischen Zusammenhang wichtige Überlegung, weil die ersten von taubstummten Menschen über­lieferten Texte zumeist Gebrauchtexte aus pädagogischen Situationen sind, wie z.B. in den Taubstummteninstituten verfasste Briefe (Feige 2008), deren Form mit einiger Sicherheit der sprachlichen und inhaltlichen Kontrolle des jeweiligen (hörenden) Personals unterlag.

Schreibuntersuchungen im Berliner Bilingualen Schulversuch

Im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs sind verschiedene Schreibanlässe bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen eingesetzt worden, die primär zur Dokumentation der Lernentwicklung, in individuellen Fällen auch zur Beantwortung diagnostischer Fragen (Günther & Hennies

2011) dienen sollte. Die Analyse von Texten aus dem Schulversuch hat sich in besonderer Weise mit der Schreibung und den möglichen Aussagen über das Stadium des Schriftspracherwerbs befasst (Kiedrowski 2005, Günther 2011). Weitere Untersuchungsbereiche sind die Entwicklung des Wortschatzes sowie der Textlänge, der Aufbau morphosyntaktischer Strukturen und die Ausgestaltung von Geschichten, orientiert an dem Geschichtenschema von Boueke et al. (1995), gewesen (Günther et al. 2004; Schafke 2005).

Die Schreibanlässe sind so ausgewählt worden, dass (fast) jedes Schuljahr ein Text auf dieser Basis dokumentiert werden konnte (Tabelle 1); zugleich dienten diese auch als DGS-Erzählanlass (siehe Förster i.d.B.). Die Schreibanlässe der dritten und sechsten Klasse sind bereits im Hamburger Schulversuch angewendet worden, genauso wie der „Balance“-Film, der dort aber nicht Anfang der zehnten Klasse, sondern in der neunten Klasse eingesetzt worden ist (Günther et al. 2004, Schäfke 2005). Die Schreibanlässe der übrigen Klassenstufen sind für den Berliner Schulversuch zusätzlich ausgewählt worden. Der Zeichentrickfilm „Zauberlehrling“ ist zudem im Rahmen einer Unterrichtseinheit erfolgreich im Hamburger Schulversuch eingesetzt worden (Poppendieker 2002), weshalb bekannt war, dass er für diese Altersgruppe motivierend wirkt.

Als Anlässe sind für die niedrigeren Klassen Bildergeschichten und für die höheren Klassen Animations- und Realfilme gewählt worden.

Schuljahr	Klasse	SBJ	Anlass
2002/2003	1.2	2	Bildergeschichte: „Kleiner Herr Jakob“
2003/2004	2	3	Bildergeschichte: „Vater und Sohn: Wespen“
2004/2005	3	4	Bildergeschichte: „Vater und Sohn: Boxkampf“
2005/2006	4	5	Zeichentrickfilm: „Pingu geht fischen“
2007/2008	5	6	Zeichentrickfilm: „Lambert, der kleine Löwe“
2008/2009	7	8	Zeichentrickfilm: „Zauberlehrling“
2009/2010	8	9	Bedienungsanleitung: „Handy“
2010/2011	9	10	Realfilm: „Zaina – Königin der Pferde“
2011/2012	10 (a)	11	Animationsfilm: „Balance“
2011/2012	10 (b)	11	Realfilm: „Schwarzfahrer“

Tabelle 1: Übersicht über die Schreibanlässe im Berliner Schulversuch (Quellen s. Anhang)

Als eher experimenteller Schreibanlass ist zudem in der achten Klasse die Aufgabe vorgegeben worden, eine Bedienungsanleitung für ein Mobiltelefon zu verfassen. Die Aufgabe lautet: „Deine Oma hat ein neues Handy. Sie weiß noch nicht, wie das Handy funktioniert. Bitte hilf ihr“. Den SchülerInnen werden dabei eine Abbildung eines Handys und eine Auswahl von Funktionen mit Piktogrammen wie „Tastensperre“, „Anruf“ etc. vorgegeben. Eine Besonderheit besteht darin, dass die Erzählanlässe der neunten und im zweiten Teil der zehnten Klasse („Schwarzfahrer“ und „Zaina – Königin der Pferde“) mit Untertiteln gezeigt worden sind, weil sich die komplexe Geschichte sonst nur schwer erschließt. Dies ist jedoch ein anderes Vorgehen als bei den anderen, von der Anlage bereits sprachfreien Filmen („Pingu geht fischen“, „Lambert, der kleine Löwe“, „Zauberlehrling“ und „Balance“), die ohne Untertitel und stumm gezeigt

worden sind. Dieser Unterschied beeinflusst wiederum die Textgestaltung, weil sich in der Wortwahl der Texte zu den beiden erstgenannten Filmen viele Begriffe aus den Untertiteln wiederfinden.

In der Grundschulzeit haben die Kinder zusätzlich in jährlichen Abständen Texte in DGS und Schriftsprache nach der Bildergeschichte „Frog, where are you?“ (Mayer 1969) verfasst, die aber in einer gesonderten Untersuchung ausgewertet worden sind (siehe Plaza Pust i.d.B.). Die Auswahl solcher Erzählanlässe mit einem mittleren Freiheitsgrad ermöglicht eine Vergleichbarkeit, schränkt aber die Kinder in gewisser Weise auch wieder ein. Insgesamt hat sich aber gezeigt, dass spätestens ab der dritten Klasse die meisten Kinder Texte schreiben, die nicht mehr von der Bildfolge und der nahegelegten Perspektive dominiert werden. Es wäre sicherlich in Zukunft wichtig, auch von schwächeren gehörlosen und

schwerhörigen SchülerInnen Texte aufgrund von freieren Schreibanlässen zu sammeln und zu dokumentieren.

Der Ablauf der Untersuchungen ist grundsätzlich gleich: Zuerst schaut sich der/die SchülerIn den Film oder die Bildergeschichte in Ruhe an und erzählt dann in DGS den Inhalt (in den lautsprachlichen Vergleichsklassen ist diese Erzählung in Lautsprache, ggf. mit lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) erfolgt). Aufgabe ist es, die Bildergeschichte oder den Film „einem jüngeren Kind zu erzählen“. Danach kann der/die SchülerIn den Film noch einmal sehen und soll die Geschichte aufschreiben. Die Bildergeschichte liegt den SchülerInnen immer vor. Die SchülerInnen dürfen nach Worten fragen, die dokumentiert werden. Bei dem Schreibanlass „Kleiner Herr Jakob“ für die erste Klasse liegt bereits eine Wortliste bei, auf die zurückgegriffen werden kann (Kiedrowski 2005). Auch hier wird notiert, welches Wort das Kind jeweils erfragt.

Entwicklungsverläufe anhand zweier Fallbeispiele

Gruppenauswertungen der Texte der Kinder des Schulversuchs liegen bis zur vierten Klassen vor, also bis zum Pingu-Film (Kiedrowski 2005; Günther 2011). Danach findet sich eine Ausdifferenzierung der Beschulungswege statt, weil die bilinguale Schulversuchsklasse in zwei Klassen geteilt wird (in eine Haupt- und Realschulklasse und in einen Klasse für SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträch-

tigungen) und zwei Mädchen nicht mehr die bilinguale Schulversuchsklasse besuchen, sondern (zumindest zeitweilig) auf andere Hörgeschädigtenschulen gehen. Auch wenn die Begleitforschung versucht hat, auch dann noch alle SchülerInnen der ursprünglichen Klasse an den Untersuchungen teilnehmen zu lassen, gestaltete sich dies organisatorisch teilweise schwierig. Für die fünf Kinder, die durchgehend in der bilingualen Schulversuchsklasse und der anschließenden Haupt- und Realschulklasse gewesen sind, liegen jeweils mindestens 8 Texte zu den zehn möglichen Erzählanlässen vor; nur für zwei SchülerInnen, Maria und Muhammed, konnten alle zehn Erzählanlässe gesammelt werden. Die Falldiskussion wird sich deshalb auf diese beiden konzentrieren. Beide haben relativ ähnliche auditive und schulische Voraussetzungen, aber ansonsten unterschiedliche Profile. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einen hochgradigen Hörverlust mit nur geringem Restgehör haben und etwa ab dem Alter von 3 Jahren in der vorschulischen Förderung Gebärden erwerben konnten (Günther et al. 2011): Maria stammt aus einem monolingual deutschen Elternhaus und trägt Hörgeräte, während Muhammed aus einem mehrsprachigen Elternhaus stammt und ein CI trägt, das er aber erst nach Schuleintritt bekommen hat, um eine fortschreitende Sehbeeinträchtigung zu kompensieren. In den Lese- und Schreibuntersuchungen während der Grundschule gehört Maria zur Spitzengruppe in der

Klasse, während Muhammed in der mittleren bis unteren Gruppe im Klassenvergleich eingeordnet worden ist (Günther 2011; Hennies 2010, 280). Aufgrund dieser Unterschiede sind die beiden SchülerInnen ein gutes Beispiel, um den weiteren Verlauf ihrer Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe zu illustrieren.

Bei freien oder angeleiteten Schreibanlässen spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle, wie die individuellen Texte gestaltet werden, z.B. die Affinität zu dem Thema oder auch die Tagesform. Deswegen ist es in der Analyse von mehr oder weniger frei verfassten Kinder-texten möglicherweise problematisch, wenn quantitative Vergleiche herangezogen werden, um Entwicklungen zu belegen, seien es individuelle Verläufe (Günther 2011; Schäfke 2005), Gruppenvergleiche (Schäfke 2005) oder gar historische Entwicklungen in ähnlichen Schülergruppen (Steinig et al. 2009). Dabei gilt insbesondere die Textlänge in Wörtern oder Sätzen als aussagekräftiger Marker. In Bezug auf die Wörter lassen sich zudem die Gesamtzahl der Wörter im Text (Tokens) und die Gesamtzahl der unterschiedlichen Wörter (Types) unterscheiden: So bestünde ein Text wie „Das lass lieber sein“! aus vier Tokens und vier Types zugleich, während der Ausruf „Nein, nein, nein, nein!“ zwar ebenfalls aus vier Tokens, aber nur aus einem Type besteht. Anhand des reichen Datenmaterials des Berliner Schulversuchs lässt sich die Aussagekraft

solcher quantitativen Verfahren der Textlinguistik nachprüfen. In Abb. 2 ist die Textlänge der Texte beider SchülerInnen für die zehn Erzählanlässe abgebildet. Dabei wird zunächst deutlich, dass es im Vergleich von Maria und Muhammed gewissermaßen zwei Phasen gibt: In der ersten Phase bis zur 7. Klasse entwickelt sich die Textlänge von Maria deutlich schneller. In der zweiten Phase danach erreicht Muhammed ähnliche Ergebnisse und beide Kurven verlaufen weitgehend parallel, wobei Maria insbesondere bei eher technischen Beschreibungen, wie bei der Bedienungsanleitung fürs Handy (Klasse 8) und bei dem Animationsfilm „Balance“ (Klasse 10(a)) eine deutlich geringere Schreibmotivation aufbringt als Muhammed. Für mehr erzählerische Anlässe, wie dem Zeichentrickfilm „Zauberlehrling“ und den Realfilmen „Zaina“ sowie „Schwarzfahrer“ gleichen sich die Textlängen ziemlich. Dass eine kürzere Textlänge nicht unbedingt automatisch mit geringerer Qualität eines Textes einhergeht, lässt sich anhand des „Balance“-Textes zeigen. Es ist eine große Herausforderung, diesen Animationsfilm zu beschreiben, weil darin fünf stilisierte Menschen zu sehen sind, die sich äußerlich völlig gleichen und nur durch verschiedene Nummern gekennzeichnet sind. Diese befinden sich auf einer frei im Raum schwebenden, um einen Mittelpunkt beweglichen viereckigen Platte, bei der das Gewicht der verschiedenen Seiten immer ausgeglichen werden muss, weil sie sonst in eine gefähr-

liche Schieflage gerät. Durch das Hinzukommen einer Spieltruhe gerät das Gleichgewicht zwischen den fünf Personen aus den Fugen, weil jeder gerne über den neuen Gegenstand verfügen will. Im Laufe des Streits werden vier Menschen von der Platte geworfen oder fallen runter und es bleibt am Ende einer übrig. Da er sich aber zu diesem Zeitpunkt auf der anderen Seite der Platte als die Spieltruhe befindet, kann er jedoch nicht zu ihr, ohne selbst aus dem Gleichgewicht zu geraten.

Maria löst das Problem der etwas unübersichtlichen Handlung sehr elegant, indem sie diese in wenigen Sätzen zusammenfasst („Es gab viele Probleme, weil fünf Männer wollten hören, was im Kasten Geräusch war. Dann passiert es was, vielen Männer fielen unten.“). Wofür sie hier etwas mehr als 20 Wörter nutzt, braucht Muhammed knapp 200 Wörter. In Muhammeds Text hingegen ist eine Detailgenauigkeit in der Beschreibung der einzelnen Teilschritte zu sehen, die sehr ungewöhnlich ist. Dafür liefert Maria im letzten Satz eine prägnante und zutreffende Interpretation: „Es war keine Solidarität.“

Damit wird zum einem deutlich, dass die Textlänge erheblich von Erzählanlass zu Erzählanlass schwanken kann, insbesondere wenn die mit dem Text verbundenen inhaltlichen Anforderungen sehr unterschiedlich sind; zum anderen scheinen beide SchülerInnen von ähnlichen Erzählanlässen grundsätzlich in vergleichbarer Weise motiviert gewesen zu sein, längerer oder kürzere Texte

zu verfassen. Schließlich deuten sich zwei Entwicklungsverläufe an, denen zufolge Maria sich bereits zu Beginn der Grundschulzeit schriftsprachlich sehr gut entwickelt und Muhammed nach einiger Anlaufzeit erst in der Sekundarstufe zu ähnlichen Kennzahlen der Schriftsprachproduktion gelangt.

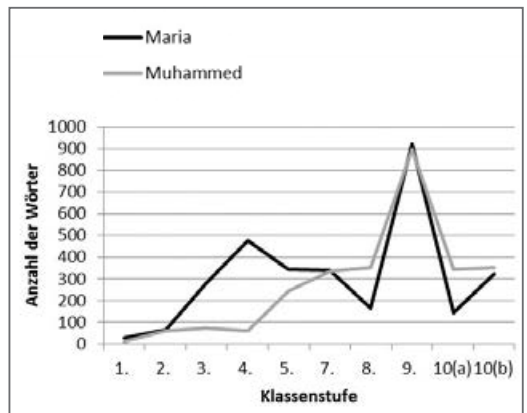


Abb. 2: Textlänge in Wörtern

Es ist interessant, sich die ersten acht Schuljahre, in denen die beiden SchülerInnen unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen, noch einmal genauer anzusehen. In Abb. 3 wird daher die Textlänge in Wörtern als Gesamtzahl (Tokens) mit den in den Texten verwendeten unterschiedlichen Wörtern (Types) verglichen. Hierbei wird nun deutlich, dass die Schwankungen in den Tokens sehr viel stärker ausfallen als in den Types, die z.B. bei den sprunghaften Zuwächsen in der Länge von Marias Texten in der dritten und vierten Klasse eher moderat wachsen

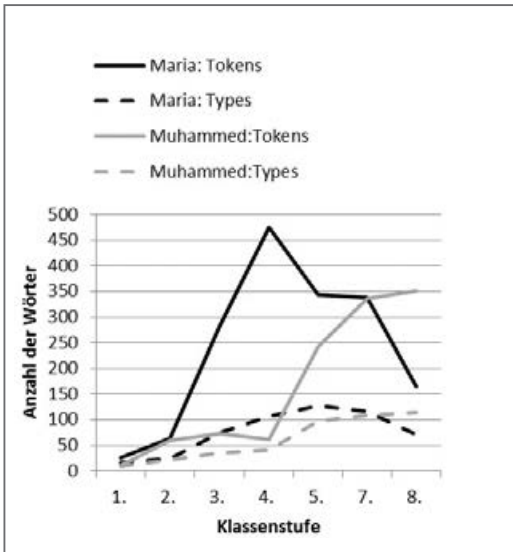


Abb. 3: Textlänge in Tokens und Types

und auch bei dem vermutlich motivational bedingten Einbruch ihrer Textlänge in der achten Klasse nur leicht fallen. Außerdem bilden auch die Types sehr deutlich die beiden unterschiedlichen Entwicklungsprofile von Maria und Muhammed in der Grundschule ab, so dass sich Muhammed auch hier erst mit der siebten Klassen in der Verwendung verschiedener Wörter gleich produktiv erweist.

Eine Möglichkeit, die Diversität des Wortschatzes von Texten einzuschätzen, ist die Ermittlung des Type-Token-Verhältnisses; dieses Maß ist auch in der Bewertung der frühen Texten der Schulversuchsklasse bereits herangezogen worden (Günther 2011, 26). Gleichwohl handelt es sich auch hierbei

um ein schwieriges Maß, weil Texte mit unterschiedlicher Länge auf dieser Basis nur schlecht vergleichbar sind. In Abb. 4 ist das Type-Token-Verhältnis (in %) für beide SchülerInnen in den ersten acht Schuljahren eingetragen. Je höher der Wert, desto reichhaltiger der Wortschatz in Bezug auf die Textlänge: Ein Text, der nur aus unterschiedlichen Types besteht, würde 100% erreichen.

Die Graphik in Abb. 4 zeigt, dass dies bei den doch sehr unterschiedlich langen Texten der SchülerInnen im Schulversuch kein sinnvolles Vergleichsmaß ist: Maria verwendet zwar zumeist auch mehr verschiedene Wörter, schreibt aber mit diesem Wortschatz überproportional längere Texte, weshalb ihr Type-Token-Verhältnis deutlich geringer ausfällt. Dies jedoch sagt an sich nichts über die sprachliche Diversität der beiden Texte im Vergleich aus. Als Beleg lässt sich etwa der Text von Maria zur Lambert-Geschichte in der fünften Klasse heranziehen, in dem sie folgende Bewegungsverben verwendet: fliegen, rennen, schlenkern (=schlendern), flüchten, laufen, fallen und folgen. In dem Text zum Zauberlehrling-Film in der siebten Klasse finden wir u.a. folgende Verben der visuellen Wahrnehmung: staunen, blicken und sehen. Diese große lexikalische Bandbreite lässt nur qualitativ beschreiben und wird etwa durch das Type-Token-Verhältnis nicht abgebildet.

Eine weiteren Möglichkeit der quantitativen Erfassung der Textlänge ist die Gesamtzahl

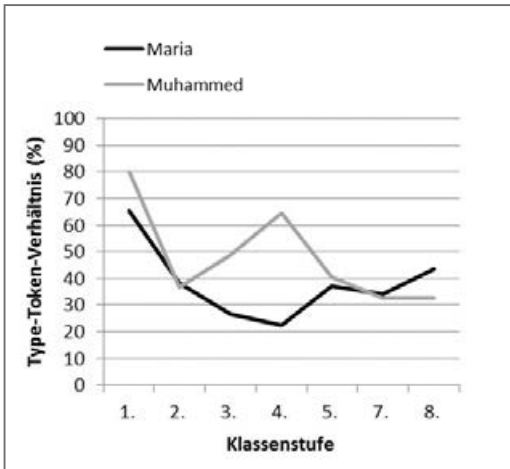


Abb. 4: Type-Token-Verhältnis

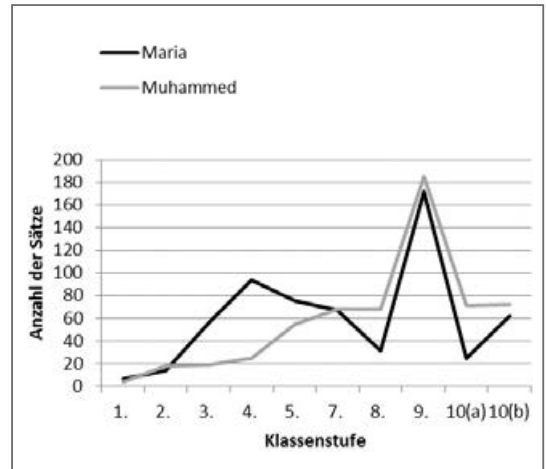


Abb. 5: Textlänge in Sätzen

der Sätze, wobei hierfür allein stehende Sätze, koordinierte Hauptsätze und Nebensätze getrennt gezählt werden, aber keine koordinierten Satzglieder (Abb. 5). Die Anzahl von Sätzen folgt dabei dem gleichen Muster wie die Gesamtzahl von Wörtern. Es zeigt sich also, dass für eine allgemeine Einschätzung der Produktivität die Anzahl von Sätzen ein genauso gutes Maß ist wie die Anzahl von Wörtern.

Gleichwohl scheinen insbesondere in der Sekundarstufe die Textlängen in Sätzen und Wörtern insgesamt vergleichsweise wenig Aussagekraft zu besitzen, weil sie stark von dem Textanlass beeinflusst werden. Dagegen erweist sich der Vergleich der mittleren Satzlänge über die Texte als ein sinnvolles Maß,

um Kompetenzzuwächse über die zehn Klassen zu messen, also jeweils der Quotient aus absoluter Wörterzahl und Satzanzahl. Ähnlich wie die mittlere Aussagelänge bei lautsprachlichen Texten (MLU, nach Brown 1973) spiegelt sich in diesem Maß auch ein Zuwachs der morphosyntaktischen Komplexität wider. Wie Abb. 6 zeigt, findet sich im direkten Vergleich der beiden SchülerInnen auch hier eine schnellere Entwicklung von Maria in der Grundschulzeit wieder, wobei nach diesem Maß Muhammed etwas früher den Anschluss an seine Mitschülerin findet, und zwar bereits in der fünften Klasse, sie aber dann auch nicht überflügelt.

Damit erweist sich dieses Maß als relativ robust gegenüber den Schwankungen, denen absolute Wörter- und Satzanzahl unterlie-

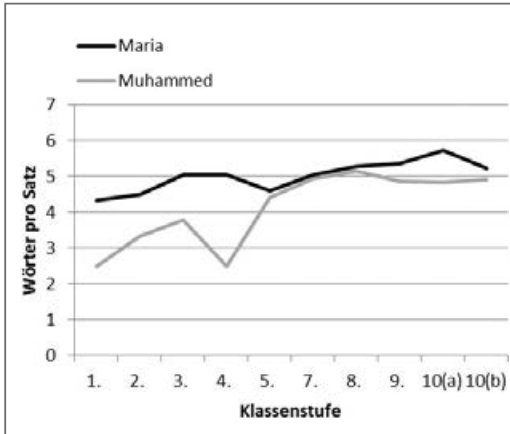


Abb. 6 : Mittlere Satzlänge

gen, und damit als ein Indikator, mit dem Entwicklungsverläufe über eine lange Zeit und aufgrund von Texten zu verschiedenen Schreibenlässen nachhaltig abgebildet werden. Unterstützt wird dieses quantitative Maß durch die Beobachtung, dass komplexere morphosyntaktische Phänomene wie koordinierte Hauptsätze und Nebensätze mit Subjunktion und Verbendstellung in Marias Texten deutlich früher zu finden sind als in den Texten von Muhammed.

Es gibt noch weitere Möglichkeiten der quantitativen Erfassung von Kindertexte, wie etwa Stufenmodelle zur Beschreibung von Erzählfähigkeiten, die wegen der Vielfältigkeit der Textanlässe an dieser Stelle nicht vertiefend diskutiert werden sollen. Ebenso lassen sich die qualitativen Beschreibungsmöglichkeiten von Texten noch ausdifferenzieren, um Kindertexte angemessen zu würdigen (Hennies

& Ritter 2014b). Insgesamt zeigt sich aber in der exemplarischen Auseinandersetzung mit den Texten von Maria und Muhammed, dass eine Verknüpfung von quantitativen Merkmalen mit qualitativen Beobachtungen eine gute Form ist, um ein umfangreiches Bild zu erhalten. Obwohl Muhammed sich in der Primarstufe langsamer entwickelt, gelingt es ihm in der Sekundarstufe in vielen Bereichen ähnliche Kennzahlen zu erreichen wie Maria. Insgesamt zeigen beide SchülerInnen einen kontinuierlichen Anstieg der Kompetenzen bis zum Schulabschluss, der bei nicht-bilingualen gehörlosen SchülerInnen nicht in dieser Form zu erwarten wäre (Hennies 2010, 79ff.; Schäfke 2005).

Zusammenfassung und Abschluss

In dem vorliegenden Artikel ist ein methodisches Vorgehen, die Sprachentwicklung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen mit Hilfe von elizitierten schriftlichen Texten zu untersuchen, detailliert beschrieben und in einen historischen Kontext eingeordnet worden. Die Schreibenlässe sind in den Schulversuchen eingesetzt worden, weil es insgesamt nur wenige sinnvolle und valide Testverfahren zur Dokumentation dieser Zielgruppe gibt und sich mit Hilfe einer solchen unterrichtsnahen Erhebungsmethode individuelle Strategien und allgemeine Lernfortschritte gut dokumentieren lassen. Die Ergebnisse zeigen eine kontinuierliche Entwicklung aller SchülerInnen

im Schulversuch (vgl. Günther 2011) und für die Sekundarstufe exemplarisch an dem Profil der beiden hier vorgestellten SchülerInnen einen weiteren Kompetenzzuwachs. Die Texte der Schulversuchsklasse sind noch nicht so aufbereitet wie die Texte aus der Hamburger Schulversuchsklasse und der dazu gesammelten Vergleichsgruppen (Schäfke 2005); bisher sind nur die Texte der Klasse 1, 2 und 4 im Berliner Schulversuch („Jakob“, „Wespen“ und „Pingu“) vollständig veröffentlicht (Günther 2011). Die weiteren Texte stellen jedoch, auch über die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungsergebnisse hinaus, einen reichen Schatz für ForscherInnen und PädagogInnen dar. Deswegen sollen sie in Zukunft als Vergleichs- und Untersuchungskorpus zugänglich gemacht werden, wobei die genaue Form noch nicht geklärt ist.

Quellen der Schreibanlässe:

Bildergeschichte: „Kleiner Herr Jakob“ (Originaltitel: „26 Jakob und die Ruhestörung“): Hans Jürgen Press (1977): Mein kleiner Freund Jakob. Ravensburg: Otto Maier, ohne Seitenzahl.

Bildergeschichte: „Vater und Sohn: Wespen“ und „Vater und Sohn: Boxkampf“ (Originaltitel: „Moral mit Wespen“ und „Wie die Jungen zwitschern“): e.o. plauen (o.J.): Vater und Sohn. 150 Streiche und Abenteuer. Frankfurt [u.a.]: Büchergilde (Lizenzausgabe der Originalausgabe des Südvorglages).

Zeichentrickfilm: „Pingu geht fischen“. Aus der Serie „Pingu: Das abenteuerliche Leben eines kleinen Pinguins“ (Staffel 1, Folge 4), Schweiz 1987.

Zeichentrickfilm: „Lambert, der kleine Löwe“. Disney, USA 1952.

Zeichentrickfilm: „Zauberlehrling“. Episode aus dem Zeichentrickfilm „Fantasia“ (mit herausgeschnittener Traumsequenz). Disney, USA 1940.

Technische Beschreibung: „Handy“. Eigene Vorgabe mit stilisierten Handy und Tastenfunktionen.

Realfilm: „Zaina – Königin der Pferde“. Frankreich & Deutschland 2005.

Animationsfilm: „Balance“. Deutschland 1989.

Realfilm: „Schwarzfahrer“. Deutschland 1992.

Literaturverzeichnis:

Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion: Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen. Westdeutscher Verlag.

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

Bredel, Ulrike (2001): „OHNE WORTE – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten“. In: Didaktik Deutsch 11, Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 4-21.

Brown, Roger (1973): A first language: The early stages. London: George Allen & Unwin.

Christensen, Timm (2014): „Vom GEDANKEN, zum WORT, zum TEXT und ZURÜCK. Aufschreiben und Formulieren in der ersten Klasse“. In: Grundschulunterricht Deutsch 1: 17-21.

Dehn, Mechthild (1988). Zeit für die Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen. Düsseldorf: Kamp Schulbuchverlag.

Feige, Hans-Uwe (2008): Gehörlose Briefschreiber aus zwei Jahrhunderten (1776–1846). In: Das Zeichen 22(80), 386-397.

Flower, Linda & John R. Hayes (1981): „A Cognitive Process Theory of Writing“. In: College Composition and Communication 32(4), 365-387. Unter: <http://www.jstor.org/stable/356600> [ges. am 11.10.2015].

Gansberg, Fritz (1932): *Produktive Arbeit: Beiträge zur neuen Methodik*. 2., überarb. Aufl., Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.

Gogolin, Ingrid (2008): „Herausforderung Bildungssprache“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 215, 216, 26.

Günther, Klaus-B. (1985): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung; dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder*. 2., verbesserte Auflage, Heidelberg: Groos (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft, 9).

Günther, Klaus-B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

Günther, Klaus-B. (2011): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben“. In: Klaus B. Günther & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 15-57.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): „Gehörlosenspezifische LRS – eine gutachterliche Fallbeschreibung“. In: Klaus B. Günther & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 245-256.

Günther, Klaus-B.; Johannes Hennies & Claudia Wilsdorf (2011): „Die Klasse des Bilingualen Schulversuchs“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum., 9-14.

Günther, Klaus-B.; Ilka Schäfer; Katharina Koppitz & Michaela Matthaei (2004): „Vergleichende Untersuchung zur Entwicklung der Textproduktions- und Erzählkompetenz“. In: Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfer (Hg.): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Bd. 1), 189-301.

Günther, Klaus-B. & Klaus Schulte (1988): „Berufssprachbezogene Kurzuntersuchung (BSK) – Konjunktionale Verbindungen und Prädikatskonstruktionen als Indikatoren für berufssprachlich geforderte Kompetenz“. In: Schulte,

Klaus; Christa Schlenker-Schulte & Klaus-B. Günther (Hg.): *Fortentwicklung berufssprachlicher Fähigkeiten Hörgeschädigter: Forschungsergebnisse*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Sozialforschung, Bd. 168), 246-329.

Hein, Christa (2011): *Omas halten heute länger: Kinder über Obstkuchen, dritte Zähne und die liebe Großmutter. Kindermund bei Baumhaus*. Köln: Bastei Lübbe (Baumhaus subito).

Hennies, Johannes (2010): *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin [E-Dissertation], unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.1.2011].

Hennies, Johannes & Manfred Hintermair (i.D.): „Sprachentwicklung, Diagnostik und Förderung bei Kindern mit Hörschädigung“. In: Sachse, Steffi; Ann-Katrin Bockmann & Anke Buschmann (Hg.): *Lehrbuch Sprachentwicklung*. Berlin: Springer [erscheint 2016].

Hennies, Johannes & Michael Ritter (2014a): „Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht“. In: Bernhard, Nora; Mandy Hauser; Frederik Poppe & Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 224-230.

Hennies, Johannes & Michael Ritter (2014b): „Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht“. In: Trumpp, Silke; Stefanie Seifried, Eva Franz & Theo Klauß (Hg.): *Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 170-185.

Hinz, Andreas; Dieter Katzenbach; Wulf Rauer; Karl Dieter Schuck; Hans Wocken & Hubert Wudtke (1998): *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Janich, Nina (Hg. / 2008): *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr.

Jensen, Adolf & Wilhelm Lamszus (1911): *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat: Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium*. Hamburg, Berlin: Alfred Janssen.

Kiedrowski, Ellen von (2005): *Schreibkompetenz hochgradig hörgeschädigter Zweitklässler: Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs*.

Aachen: Shaker.

Kohl, Eva Maria; Michale Ritter & Alexander Jantz (Hg./2008): Die Stimmen der Kinder: Eine Auswahl von Texten von Kindern aus dem „Archiv für Kindertexte“ der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg. Halle(Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=5126&elem=1549510> [ges. am 15.10.2015].

Kohl, Eva Maria & Michael Ritter (2010): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze-Velber.

Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (Hg./2011): Die Stimmen der Kinder: Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kreye, Horst; Bruno Küchler & Uwe Martin (1985): Textbausteine 3/4: Peter Tina und Uli [Arbeitsheft]. Heidelberg: Julius Groos.

Kuhl, Jan (2009): Hochzeit machen ist sooo schön. München. arsedition.

Kuhl, Jan (2010): Kinder kriegen ist sooo schön. 7., veränd. Aufl., München. arsedition.

Kuhl, Jan (2011): Weihnachten ist sooo schön. München. arsedition.

May, Peter (2012): Hamburger Schreib-Probe (HSP) 1-9. Göttingen: Hogrefe.

Mayer, Mercer (1969): Frog, where are you? New York: Pied Piper.

Merklinger, Daniela (2012): Schreiben lernen durch Diktieren: theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Berlin: Cornelsen.

Nussbaumer, Markus & Peter Sieber (1994): „Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster“. In: Sieber, Peter (Hg.): Sprachfähigkeiten, besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer, 141-186.

Poppendieker, Renate (2002): „Der Zauberlehrling: Eine zweisprachige Unterrichtseinheit in einer 8./9. Klasse“. In: Das Zeichen 59, 68-74.

Reich, Felix (1925): Was ist bisher für die Bildung der Taubstummen in Deutschland getan und was muss sofort für ihre Weiterbildung unternommen werden. Leipzig: Taubstummen-Verlag Hugo Duda.

Reich, Felix (1927): Wladislaus Zeitlin, der taubstumme Student. Leipzig: Taubstummen-Verlag Hugo Duda.

Ritter, Michael (2006): „Das Archiv für Kindertexte“. In: Grundschulzeitschrift 197, 30-31.

Ritter, Michael (2010): „Kreatives Schreiben - eine Herausforderung für alle Kinder?!“. In: Horst Bartnitzky & Ulrich Hecker (Hg.): Allen Kindern gerecht werden: Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 266-275.

Rönicke, Nadine (2014): „Bildungssprachliche Lernprozesse in schrifthaltigen Erzählsituationen“. In: Johannes Hennies & Michael Ritter (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Freiburg i.B.: Klett Fillibach, 63-75.

Schäfke, Ilka (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum.

Schlenker-Schulte, Christa (1991): Konjunktionale Anschlüsse – Untersuchungsergebnisse zu Grundelemente kommunikativ-sprachlichen Handelns bei hörgeschädigten und hörenden Kindern. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Steinig, Wolfgang; Dirk Betzel; Franz-Josef Geider & Andreas Herbold (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster [u.a.]: Waxmann.

Spitta, Gudrun (Hg./1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee: Libelle.

Walther, Eduard (1895): Handbuch der Taubstummenbildung. Berlin: Staude.

Wempe, Karin (1993): „Der lange Weg zum Schulversuch“. In: Das Zeichen 7:24, 204-211.

Verfasser:

Prof. Dr. Johannes Hennies
E-mail: hennies@ph-heidelberg.de

“Was passiert denn da?“ Einblicke in die bilinguale Entwicklung gehörloser Lerner

Carolina Plaza Pust

1 Einführung: Bilingualismus und Gehörlosigkeit

„I grew up without any clue that I was bilingual.“ (Kuntze 1998: 287)

Ein komplexes Zusammenspiel interner und externer Faktoren bedingt den Erwerb und den Gebrauch einer Gebärdensprache und einer Lautsprache bei Gehörlosen. Diese Ausprägung der Zweisprachigkeit ist weder territorial verankert noch gewöhnlich das Ergebnis einer Eltern-Kind-Transmission. Das fehlende Bewusstsein der eigenen Bilingualität, das das einführende Zitat eines renommierten gehörlosen Wissenschaftlers exemplarisch belegt, spiegelt soziolinguistische und soziopolitische Umstände wider, die den Status von Gebärdensprachen und damit auch die Zweisprachigkeit bei Gehörlosen bis vor kurzem bedingten.

Dem Monopol einer monolingualen, allein auf die Lautsprache ausgerichteten Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen, das bis weit in das 20. Jahrhundert reichte, steht heute eine vielfältige Bildungslandschaft gegenüber, in der auch die Gebärdensprache einen Platz gefunden hat und zwar im Rahmen bilingualer Unterrichtsprogramme. Mit der Einführung bilingualer Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen in diversen Ländern weltweit ist auch das Interesse an der Erforschung der Zweisprachigkeit bilingual geförderter gehörloser LernerInnen ge-

wachsen. Was wissen wir heute, zwei bis drei Jahrzehnte nach der Einführung der ersten bilingualen Unterrichtsprogramme, über den Erwerb und den Gebrauch der Gebärdensprache und der Lautsprache bei gehörlosen LernerInnen? Oder, etwas salopp formuliert, was passiert denn da, wenn gehörlose Lerner bilingual gefördert werden? Profitieren sie von ihrer Mehrsprachigkeit oder behindert diese gar ihre Entwicklung? Ist ihre bilinguale Entwicklung vergleichbar mit der hörender LernerInnen?

In unserer Arbeit über Bilingualismus und Gehörlosigkeit (Plaza-Pust, im Druck) sind wir diesen Fragen aus einer interdisziplinären Perspektive nachgegangen. Ziel war es, Erkenntnisse aus den Bereichen des Bilingualismus, der Erziehung und Bildung, und des Spracherwerbs für ein umfassendes Verständnis der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen gewinnbringend zu integrieren. Der Ansatz unterscheidet sich von gängigen Herangehensweisen, die diese Form der Zweisprachigkeit aufgrund ihrer sensorischen Motivierung als ein isoliertes Phänomen betrachten.

In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie vorgestellt. Nach einer einführenden Skizzierung des Bilingualismus bei Gehörlosen aus einer soziolinguistischen Perspektive wird das Spektrum verfügbarer bilingualer Bildungsoptionen für gehörlose Schüler kritisch beleuchtet. Wir wenden uns dann dem bilingualen Spracherwerb bilingual geförderter Lerner zu. Es wer-

den die theoretischen Grundlagen unserer Langzeituntersuchung der bilingual geförderten SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs vorgestellt und die wichtigsten Befunde der Studie auf dem Hintergrund der verfügbaren Erkenntnisse über den bilingualen Spracherwerb bei hörenden Kindern diskutiert.

1.1 Gehörlosigkeit und Zweisprachigkeit: die soziolinguistische Perspektive

Die Soziolinguistik betrachtet Zweisprachigkeit als ein gesellschaftliches Phänomen. Ihr Interesse gilt unter anderem den Variablen, die verschiedene Ausprägungen der Zweisprachigkeit auf der gesellschaftlichen Ebene unterscheiden. Aus soziolinguistischer Sicht stellt sich in Bezug auf die Zweisprachigkeit Gehörloser die Frage nach den Faktoren, die die sprachliche Entwicklung und den Sprachgebrauch in dieser Population bedingen. Der unterschiedliche gesellschaftliche Status der Gebärdensprache (als „Minderheitensprache“) und der Lautsprache (als „Verkehrssprache“) wirft die Frage nach den institutionellen Maßnahmen (sog. „Sprachplanungsmaßnahmen“) auf, die die Bereiche des Sprachgebrauchs (im Rahmen der sog. Korpusplanung) und die Einstellungen zu den Sprachen (im Rahmen der sog. Statusplanung) verändern könnten. In diesem Zusammenhang ist der Bildungsbereich als einer der Schlüsselbereiche der Sprachpolitik hervorzuheben. Die Auswahl der Sprachen, die im Curriculum als

Unterrichtssprachen oder Fremdsprachen Beachtung finden, spiegelt nicht nur unterschiedliche Einstellungen zu Vorteilen oder Nachteilen der Mehrsprachigkeit per se wider, sondern auch den unterschiedlichen Stellenwert von Sprachen in einem gesellschaftlichen Kontext. Denken wir bspw. an den „Mehrwert“, der mit sog. „Prestige-Sprachen“ (heute insb. das Englische) verbunden wird, im Unterschied zu den „Problemen“, auf die bzgl. der Förderung der Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund hingewiesen wird.

Nun stellt die Gebärdensprache weder eine Prestige-Sprache noch die Sprache einer regionalen Minderheit dar. Dennoch lassen sich Parallelen zum Status anderer Minderheitensprachen identifizieren, bspw. in Bezug auf die Aktivitäten ihrer NutzerInnen und anderer Interessensgruppen (bspw. Elternverbände), die sich nicht nur um die gesellschaftliche Anerkennung sondern auch um die Einbindung der Sprache in den Lehrplan bemühen.

Die Einführung bilingualer Bildungsangebote für gehörlose Schüler ist in Deutschland, und in vielen anderen Ländern weltweit, primär das Ergebnis der Aktivitäten dieser Interessensgruppen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von sog. bottom-up Prozessen im Unterschied zu den sog. top-down Prozessen, die primär auf institutionelle Maßnahmen zurückzuführen wären. Den bottom-up und top-down Modellen der Sprachplanung, in denen jeweils primär Interessensgruppen

oder Institutionen die Sprachplanung gestalten, steht ein holistisches Modell gegenüber, in dem alle Akteure aus den Bereichen der Forschung, der Praxis und der Politik involviert sind. Dieses Modell, das sich für eine kohärente und integrierte Sprachplanung anbietet, stellt jedoch eher die Ausnahme als die Norm dar.

Eine Konsequenz der fehlenden institutionellen Verankerung der bilingualen Bildungsoption in den meisten Ländern weltweit ist, dass bildungspolitische, demographische und medizinische Entwicklungen ihre Kontinuität gefährden können. Gemeint sind damit unter anderem die weltweite Tendenz zur Regelbeschulung, die wachsende Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf ihren sprachlichen Hintergrund, sowie die vermehrte Versorgung von gehörlosen Kindern mit Cochlea Implantaten. Diese Veränderungen haben vielerorts zu einer Situation geführt, in der die bilinguale Bildungsoption auf dem Prüfstand steht. Wissenschaftlich fundierte Studien können dazu beitragen, bestehende Verunsicherungen über die Auswirkungen einer bilingualen Förderung aus dem Raum zu schaffen.

1.2 Zweisprachigkeit in der Schule: bilinguale Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen

Der Begriff der bilingualen Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen wird oft mit der Vorstellung einer einheitlichen Bildungskonzeption verbunden. Die Praxis ist jedoch

vielfältiger (cf. Plaza-Pust 2004, 2011). Was unterscheidet die verschiedenen bilingualen Bildungsangebote?

Unsere Untersuchung zum Status der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen in Europa zeigt, dass sich die verfügbaren bilingualen Bildungsangebote anhand der Kriterien unterscheiden lassen, die auch für die Typologie bilingualer Bildungsangebote für hörende SchülerInnen gelten. Zu diesen Kriterien zählen (cf. Baker 2007): (a) der Status der Sprachen (Minderheitensprache vs. Mehrheitensprache), (b) die angestrebten sprachliche Kompetenzen (Zweisprachigkeit vs. Kompetenz in der Mehrheitensprache), (c) die Bildungseinrichtung (Sonderschule vs. Regelschule), (d) die Schülerschaft (gemischte oder homogene Gruppen), (e) der Status der Sprachen und deren Verteilung auf dem Lehrplan (Fremdsprache vs. Unterrichtssprache). Auf die einzelnen Kriterien kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Wir gehen aber exemplarisch auf den unterschiedlichen Status der Gebärdensprache ein, der in Abbildung 1 schematisch in der Form eines Kontinuums dargestellt wird. Was wie ein fließender Übergang aussieht, sollte mit Vorsicht betrachtet werden. Denn von einer bilingualen Erziehung und Bildung kann nur dann die Rede sein, wenn beide Sprachen als Unterrichtssprachen genutzt werden und Zweisprachigkeit als Bildungsziel definiert wird. So erfüllt der Gebrauch von Gebärdensprache zur Unterstützung der Kommuni-

keine Gebärdensprache	manuelle Codes (bimodale Kom- munikation)	Gebärdensprache als unterstützendes Kommunika- tionsmittel	Gebärdensprache als Fremdsprache (L2)	Gebärdensprache als Unterrichtssprache
--------------------------	---	---	--	---

Abb. 1: Status der Gebärdensprache in Bildungseinrichtungen mit gehörlosen Schülern

kation in der Lautsprache zwar eine kommunikative Funktion im Unterricht. Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass mit dieser Praxis eine bilinguale Kompetenz bei gehörlosen LernerInnen gefördert wird.

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass das Spektrum der verschiedenen Bildungsangebote nicht in allen Ländern gleichermaßen verfügbar ist. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass die Bildungsbiographie vieler gehörloser Schüler oft einen Wechsel schulischer Einrichtungen bzw. pädagogischer Konzeptionen impliziert, wobei der Zugang zur Gebärdensprache nicht selten erst dann ermöglicht wird, wenn andere Fördermaßnahmen erfolglos waren. Die heterogenen sprachlichen Profile der Schülerschaft werden damit zu einem Aspekt, auf dem bei der Evaluation verschiedener Bildungsangebote ein besonderes Augenmerk zu legen wäre.

2 Sprachentwicklung: bilingualer Spracherwerb bei gehörlosen LernerInnen

Studien zum Erwerb von Lautsprachen in verschiedenen Szenarien, darunter auch Situationen des Sprachkontakts, lieferten in

den letzten Jahrzehnten wichtige Hinweise für Regelmäßigkeiten in der sprachlichen Entwicklung, die gewöhnlich in der Form von Meilensteinen beschrieben werden. Es besteht Konsens darüber, dass sprachliche Entwicklungsprozesse das Resultat eines komplexen Zusammenspiels von angeborenen sprachlichen Fähigkeiten und dem Sprachangebot der Umgebung darstellt. Im Mittelpunkt der gegenwärtigen Forschungsdiskussion steht die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Spracherwerbstypen. Hier werden verschiedene Erwerbsszenarien nach einer Reihe von Kriterien unterschieden wie bspw. Erwerbszeitpunkt, vorhandenes sprachliches Wissen oder beteiligte Sprachen.

Von dieser Entwicklung ist der Spracherwerb bei gehörlosen Kindern weitgehend angenommen: wie eingangs erwähnt, basieren Studien über gehörlose LernerInnen meist auf der Vorstellung, dass die sprachliche Entwicklung in dieser Population aufgrund des Hörverlusts ein idiosynkratisches Phänomen darstellt. Die Folgen der Isolierung dieses Gegenstandsbereichs spiegelt sich nicht zuletzt auch in Vorstellungen über die Zweisprachig-

keit gehörloser Schülerinnen wider, die eher dem Bereich der Mythen oder Fiktionen zuzuordnen wären. Dies gilt bspw. für die Vorstellung, dass der Gebärdenspracherwerb den Lautspracherwerb behindere, oder für die Annahme, dass es keine Interaktion zwischen zwei Sprachen geben kann, die sich aufgrund ihrer Verarbeitungsmodalität stark unterscheiden.

An dieser Stelle erscheint der Hinweis geboten, dass die Frage nach den Besonderheiten des bilingualen Spracherwerbs bei Gehörlosen eine empirische Frage darstellt, deren Klärung einer fundierten theoretischen Grundlage bedarf. Mit anderen Worten, für eine Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Spracherwerb hörender und gehörloser LernerInnen ist linguistisches Know-How gefragt. Aus dieser Perspektive rückt die Frage in den Mittelpunkt, was uns die Äußerungen bilingual geförderter gehörloser LernerInnen über die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen verraten. In unserer Langzeituntersuchung bilingual geförderter SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs sind wird dieser Frage nachgegangen.

2.1 Theoretische Grundlagen

Eine angemessene Interpretation empirischer Daten setzt die Verfügbarkeit diagnostischer Kriterien voraus, anhand derer die jeweiligen lernersprachlichen Fähigkeiten beurteilt werden können. Diese Kriterien werden auf der

Grundlage des verfügbaren Wissens über (a) die Architektur sprachlicher Kenntnissysteme, (b) die Kontrast-Bereiche der beteiligten Sprachen, und (c) die monolingualen Erwerbsverläufe der jeweiligen Sprachen definiert.

In Bezug auf die Organisation sprachlichen Wissens gehen wir von der Annahme aus, dass allen Sprachen ungeachtet ihrer Verarbeitungsmodalität eine grundlegende Architektur gemeinsam ist. Sprachliches Wissen umfasst universale und spezifische Eigenschaften von Sprachen. LernerInnen stehen vor der Aufgabe, die Bausteine und Kombinationsregeln verschiedener Teilsysteme sprachlicher Kenntnissysteme (darunter Phonologie, Morphologie und Syntax) für die jeweiligen Sprachen zu identifizieren.

LernerInnen eignen sich die Zielsprache nicht auf einmal an. Der Entwicklungsverlauf von einer anfänglichen Ein-Wort-Phase, über eine Phase, in der sie Zwei-Wort-Kombinationen produzieren, zu einer Phase der Mehrwortäußerungen spiegelt die „teleskopartige“ Erweiterung der frühen reduzierten Strukturen wider (Fritzenschaft et al., 1991, Tracy 2009). Studien zum Gebärdenspracherwerb belegen, dass dies gleichermaßen für Laut- und Gebärdensprachen gilt (Baker et al., 2005; Mayberry, 2007; van den Bogaerde, 2000).

Voreilige Schlüsse in Bezug auf den Ursprung lernersprachlicher Abweichungen, der bei mehrsprachigen Kindern oft in der Mehrsprachigkeit gesehen wird, lassen sich dann ver-

meiden, wenn man die verfügbare Literatur über die Entwicklung der Sprache in anderen Erwerbsszenarien heranzieht und dabei insbesondere die Hinweise auf das dokumentierte Variationsspektrum berücksichtigt. Darüber hinaus setzt die Beurteilung, ob es sich bei lernersprachlichen Abweichungen um mögliche Kandidaten sprachlicher Mischungen handelt, die Kenntnis der relevanten Kontrast-Bereiche zwischen den Sprachen voraus. Denn sprachliche Anleihen lassen sich am ehesten identifizieren, wo sich die beteiligten Sprachen unterscheiden.

2.2 Die empirische Studie

Über einen Zeitraum von 4 Jahren sammeln wir in einem Abstand von 5-6 Monaten gebärdete und schriftliche Erzählungen von sechs SchülernInnen des bilingualen Schulversuchs. Gemeinsam ist allen TeilnehmerInnen der Gebrauch von Gebärden oder DGS in ihrer frühen Kindheit und die Teilnahme am bilingualen Unterricht in DGS und deutscher Sprache ab Beginn des bilingualen Schulversuchs.

Gegenstand der hier vorgestellten Studie sind die Daten aus den ersten zwei Jahren. In diesem Zeitraum wählten wir die Bildergeschichte „Frosch, wo bist Du“ (Mayer 1969) als Erzählanlass. Für die qualitative Analyse der Daten wurden auf der Basis der festgelegten diagnostischen Kriterien individuelle Entwicklungsprofile erstellt, die den jeweiligen Entwicklungsstand zu Beginn der Untersu-

chung und den Fortschritt im Zeitraum der Untersuchung erfassten. Ergänzend wurde für eine bessere Beurteilung selektiver Phänomene (bspw. Verbflexion und Verbstellung im Deutschen, und Auswahl der Referenzformen in der DGS) quantitative Analysen durchgeführt.

2.3 Deutsche Gebärdensprache: Erwerbsaufgaben

DGS LernerInnen sind, wie LernerInnen anderer Sprachen auch, unter anderem mit der Aufgabe konfrontiert, die lexikalischen, morphologischen, und syntaktischen Eigenschaften der Zielsprache zu erlernen. Abbildung 2 fasst die wichtigsten Meilensteine in der Entwicklung der zielsprachlichen Grammatik zusammen, die im Fokus unserer Studie standen.

Ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung stellt der Erwerb der Kongruenz dar. LernerInnen müssen nicht nur die Aufgabe bewältigen, zwischen flektierenden und nicht-flektierenden Verben zu unterscheiden (also zwischen Kongruenz-, Raum- und einfachen Verben), eine Information, die im Lexikon gespeichert ist. Sie müssen auch lernen, dass die Übereinstimmung mit Objekt oder Subjekt und Objekt bei den sog. Kongruenzverben durch eine Verknüpfung der Ausgangs- und Endpunkte der Verbgebärden mit bestimmten Punkten im Raum (sog. Raumpunkte, auch Indizes) markiert wird. In ähnlicher Form wird der Gebärdenraum in Konstruktionen mit

einfachen Verben genutzt, in denen die Gebärde PAM (engl. *Personal Agreement Marker*, auch als „AUF“ notiert) zur Markierung von Kongruenz benutzt wird. Die Zuweisung von Raumpunkten erfüllt darüber hinaus auch eine Funktion auf der Diskursebene: Referenzidentität (auch: Koreferenz) besteht dann, wenn bei der Bezugnahme auf Personen oder Objekten auf die zuvor zugewiesenen Raumpunkten verwiesen wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei der sog. Perspektivenübernahme zu einer Verschiebung des Gebärdenraums kommt: der Signer, der in die Rolle einer der Figuren schlüpft, befindet sich nun an dem Raumpunkt dem diese Figur zuvor im Gebärdenraum zugewiesen wurde (cf. Happ & Vorköper 2006). Perspektivwechsel, die in Gebärdensprachen nicht-manuell durch Wechsel der Körperorientierung und der Blickrichtung markiert werden, stellen in gebärdensprachlichen Erzählungen nicht nur ein frequent genutztes stilistisches Mittel dar. Sie sind auch in bestimmten Konstruktionen obligatorisch und haben den Status von Nebensätzen (Hermann & Steinbach 2007). Studien zum Erwerb von Gebärdensprachen liefern Evidenz dafür, dass die kompetente Nutzung des Gebärdenraums für narrative Zwecke das Ergebnis eines lang andauernden Erwerbsprozesses darstellt (cf. Lillo-Martin, 1999; Morgan, 2006; Slobin, 2008).

2.4 Deutsch: Erwerbsaufgaben

Auf der Ebene der Wortordnung müssen Ler-

nerInnen des Deutschen unter anderem die Aufgabe bewältigen, die verschiedenen Verbpositionen im Satz zu identifizieren. Die Unterscheidung zwischen finiten und nicht-finiten Verbformen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie markiert einen wichtigen Meilenstein nach einer anfänglichen Phase, in der es keine Evidenz für morphosyntaktische Prozesse gibt. Nicht-finite Verbeile (bspw. Partizipien, trennbare Verbeile) erscheinen obligatorisch in satzfinaler Position. Finite und nicht-finite Verbeile bilden die sog. Verbkammer, in der unter anderem Adverbien oder Satzkomplemente erscheinen können. Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt betrifft die Verankerung finiter Verben in der linken Satzperipherie, wobei in der Satzangfangsposition sowohl Subjekte als auch Nicht-Subjekte (bspw. Adverbien oder direkte Objekte) auftreten können. Im übrigen wird die feste Stellung finiter Verben in der zweiten Position im Hauptsatz als Verbzweit (V2)-Beschränkung bezeichnet. Mit der Erweiterung der verfügbaren Strukturen für die Bildung von komplexen Sätzen stehen LernerInnen vor der Aufgabe zu lernen, dass die Verbstellung in Hauptsätzen und Nebensätzen asymmetrisch ist: in Nebensätzen, die von einer Konjunktion oder einem Relativpronomen eingeleitet werden, steht das Verb am Satzende. Abbildung 3 fasst die wichtigsten Meilensteine im Erwerb des Deutschen anhand von Beispielen aus dem kindlichen (L1) und erwachsenen (L2) Erwerb des Deutschen zusammen.

Syntax-Diskurs-Schnittstelle	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivwechsel • Koreferenz • Auswahl der Referenzformen • Ausdruck räumlicher Gegebenheiten
Komplexe Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivwechsel • Fragesatzbildung • Nebensatzkonstruktionen
Einfache Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Klassifikatorkonstruktionen • PAM-Kongruenz RITA ₁AUF_{IX(Rita)} PNT_IX_(Rita) SAUER '(Ich) bin auf Rita sauer.' • DET_{EXISTENZ}-Kongruenz SCHAF PNT_1c SEHEN_{IX(Zoo)} DA_{IX(Zoo)} 'Dort (im Zoo) sehe ich ein Schaf.' • Kongruenzverben NINA PNT_IX_(Nina) ₁BESUCHEN_{IX(Nina)} '(Ich) besuche Nina.'
Einfache Kombinationen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Evidenz für morphosyntaktische Prozesse

Abb. 2: Meilensteine in der Entwicklung der DGS

2.5 Leitende Fragestellungen der Untersuchung

Unser Forschungsinteresse bei der Untersuchung der bilingual geförderten SchülerInnen lag primär in der Ermittlung ihrer Kompetenzen in beiden Sprachen und der weiteren Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit im Verlauf des Schulversuchs. Ziel war es folgende Leitfragen zu beantworten: Wie ist der Entwicklungsstand der LernerInnen in den jeweiligen Sprachen zu Beginn der Untersuchung? Entwickeln die LernerInnen zwei voneinander getrennte sprachliche Kenntnissysteme? Nutzen die LernerInnen ihre sprachlichen Ressourcen kreativ?

Lassen sich sprachliche Kontakt-Phänomene in ihren Äußerungen identifizieren und was verraten diese über ihren bilingualen Spracherwerb?

2.6 Entwicklung der Deutschen Gebärdensprache

Die verfügbaren Erkenntnisse über den Erwerb von Gebärdensprachen, darunter auch DGS, basieren vornehmlich auf Daten von gehörlosen Kindern gehörloser Eltern. Gebärdensprachliche Kompetenzen bilingual geförderter gehörloser Kinder hörender Eltern wurden zwar im Rahmen von statistischen Studien erfasst. Bis heute gibt es jedoch kaum

Komplexe Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Sätze [L2] ... ob ich der star bin [L1] ... ob ich das kann • Fragesatzbildung [L2] was hast du hier gemacht? [L1] was hol ichn jetzt?
Einfache Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbzweit (V2) [L2] das esse ich dir weg [L1] jetzt hab ich ein spritze\ • Finitheitsunterscheidung (Verbklammer), Subjekt-Verb Kongruenz [L2] ich habe nur de kugelschreiber gebracht [L1] ich will ein TROMMeln holn\
Einfache Wortkombinationen	<ul style="list-style-type: none"> • keine Evidenz für morphosyntaktische Prozesse [L2] hier jacke ausmachen [L1] Julia EIS essen

Abb. 3: Meilensteine in der Entwicklung des Deutschen (Beispiele für den kindlichen L1 Erwerb aus Tracy 1991, dem erwachsenen L2-Erwerb aus Plaza-Pust (2000), mit Ausnahme von "hier Jacke ausmachen" (aus Vainikka & Young-Scholten 1994).

qualitative Untersuchungen, die einen Einblick in die sprachliche Entwicklung bilingual geförderter SchülerInnen vermitteln würden. In Anbetracht des fortgeschrittenen Alters der TeilnehmerInnen zu Beginn der Untersuchung lag die Vermutung nahe, dass sie auch über eine fortgeschrittene Kompetenz der Gebärdensprache verfügten. Diese Annahme galt es jedoch aufgrund des verzögerten Erwerbsalters und der Unterschiede im Sprachangebot im Vergleich zu muttersprachlichen Lernern zu verifizieren. Da die sprachliche Kontakt-Situation im bilingualen Unterricht neben DGS und der deutschen Schriftsprache auch LBG involviert, sollte auch überprüft werden, ob den LernerInnen die Differenzierung von DGS und LBG gelingt.

Die Analyse der Daten bestätigt die Ausgangshypothese, dass die SchülerInnen bereits zu Beginn der Untersuchung (Alter 8-10 Jahre) die zielsprachliche syntaktische Struktur der DGS beherrschen. Grammatische Prozesse wie Verbflexion, Markierung von Perspektivwechsel, Subordination und Fragesatzbildung sind operativ. Individuelle Unterschiede lassen sich im Gebrauch von Raumpunkten, Referenzformen und beim Ausdruck räumlicher Gegebenheiten feststellen. Die dokumentierte Variation lässt sich am Beispiel der verschiedenen Strategien illustrieren, die zwei TeilnehmerInnen der Studie (Hamida und Muhammed) nutzen. Muhammeds Gebrauch von Raumpunkten zur Markierung von Referenzidentität wird

in den Beispielen (1)-(3) veranschaulicht. In (1) wird dem Frosch durch den Artikel DETLOK ein Raumpunkt zugewiesen. Auf diesen Raumpunkt wird durch das Kongruenzverb SEH und DETEXISTENZ in Beispiel (2) verwiesen, ebenso durch das klassifizierende Verb NEHM in Beispiel (3).

(1) **VIELLEICHT FROSCH [DETLOK]E (Muhammed, 1)**

„Vielleicht ist der Frosch dort.“

(2) a. **DANN SEH1 : (Muhammed, 1)**

b. **[DETEXISTENZ]E FROSCH**

„Dann sieht, dass der Frosch dort ist.“

(3) **DANN [NEHML:u]1 (Muhammed, 1)**

„Dann nimmt er (=der Junge) ihn (= den Frosch).“

Muhammeds Gebrauch von Raumpunkten ist nicht nur konsequent sondern auch kontrastiv. D.h. er weist den verschiedenen Figuren verschiedene Punkte im Raum zu, sodass es nicht zu Verwechslungen kommen kann.

Eine andere Schülerin, Hamida, weist Referenten Raumpunkte nicht kontrastiv zu. Die Konsequenz ist, dass ihre Erzählung zuweilen schwer zu verstehen ist, insbesondere dann, wenn die Figuren nicht mittels anderer (lexikalischer) Mittel eingeführt werden. Diese Verständnisschwierigkeiten ergeben sich, obwohl Hamida Perspektivwechsel nicht-manuell markiert, durch Wechsel der Körperorientierung und der Blickrichtung. Da Hamida allen Figuren der Erzählung einen Raumpunkt zuweist, der ihr gegenüber im Gebäudenraum angesiedelt ist, kommt es zu den zuvor genannten Verständnisschwierigkeiten.

Im übrigen sind Schwierigkeiten bei der Zuordnung pronominaler Referenz auch typisch für gesprochene Erzählungen gleichaltriger hörender LernerInnen. Dies illustriert Beispiel (4), ein Auszug aus einer Erzählung der Froschgeschichte eines Lerners des Englischen (Alter 9:11 Jahre), in dem das Pronomen he („er“) für die Bezeichnung des Jungen und des davon laufenden Hirsches benutzt wird (cf. Berman & Slobin 1994: 56).

(4) **he lands on his head and he starts running. (E9k – 9:11)**

„Er landet auf seinem Kopf und er beginnt zu rennen.“

Die Erzählungen, die die SchülerInnen anderthalb Jahre nach Beginn der Untersuchung produzieren, liefern Hinweise für eine fortschrittliche narrative Kompetenz in der DGS. So werden temporale und kausale Relationen von Ereignissen ausgedrückt. Komplexe Sätze werden für den Ausdruck von Emotionen und Gedanken der Figuren verwendet. Dies wird an Beispielen (5) und (6) aus Christas Erzählung veranschaulicht. In Beispiel (5)-a erfahren wir, dass der Junge und der Hund müde sind und dass sie zu Bett gehen möchten. Das Adverb PLÖTZLICH stellt ein stilistisches Mittel dar, mit dem die Zeitbeziehung zwischen diesem Ereignis und den vorangegangenen ausgedrückt werden kann. Der komplexe Satz in Beispiel (6) mit einem Modalverb (KANN), das von dem Verb REALISIER selektiert wird, vermittelt Information über die Situation des Hundes, der seinen Kopf in eine Glasschale gesteckt hat.

(5) a. PLÖTZLICH BEIDE MÜDE (Christa, 3)

„Plötzlich sind beide müde“

b. WUNSCH: BETT SCHLAFEN

„Sie möchten ins Bett zu gehen, schlafen“

(6) HUND REALISIER: (Christa, 3)

KANNNEG GUT SEH

„Der Hund realisiert, dass er nicht gut sehen kann“

Die Befunde sind vereinbar mit den verfügbaren Erkenntnissen zum narrativen Erwerb hörender LernerInnen. Wichtig für unseren Zusammenhang ist, dass narrative Kompetenz nicht unmittelbar erworben wird, sondern vielmehr einen Prozess darstellt, der verschiedene Phasen der Reorganisation involviert (Berman 2004, 265). Hinweise dafür, dass einige Textsorten schneller beherrscht werden als andere, sollten nicht nur dazu ermuntern, den Erwerb verschiedener Textsorten weiter zu erforschen, sondern auch die Arbeit mit verschiedenen Textsorten in der Schule anregen.

2.7 Erwerb der Deutschen Schriftsprache

Gehörlose LernerInnen, die einer Gebärdensprache von Geburt an oder in der frühen Kindheit ausgesetzt sind, lernen die Lautsprache in einer bilingualen Erwerbssituation. In der Forschung wird die Frage kontrovers diskutiert, inwieweit sich eine bilinguale Förderung positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt. Dabei wird diese Frage meist in einem Zusammenhang mit der grundsätzlichen Fra-

gestellung diskutiert, wie die Schriftsprache ohne oder nur mit einem geringem Zugang zur Lautsprache erworben werden kann. Auf den Punkt gebracht, unterscheiden sich die konkurrierenden Positionen in Bezug auf den Status, den sie der Schriftsprache zuerkennen.

Einige AutorInnen gehen davon aus, dass der fehlende Zugang zur Lautsprache kaskadenartige Auswirkungen auf die sprachliche und schulische Entwicklung gehörloser LernerInnen hat: Schwierigkeiten beim Erwerb des Notationssystems würden sich negativ auf den Erwerb der Schriftsprache auswirken. Ein defizitärer Spracherwerb würde sich darüber hinaus negativ auf den Wissenserwerb und damit schließlich auf den schulischen Erfolg auswirken (auf die verschiedenen Positionen zur Rolle der phonologischen Bewußtheit kann hier nicht näher eingegangen werden, für eine ausführliche Diskussion vgl. Plaza-Pust, im Druck).

Andere AutorInnen vertreten die Annahme, dass die Schriftsprache direkt als L2 erworben werden kann (Günther, 2003; Leuninger, 2000; Plaza-Pust, 2008). Die Annahme impliziert, dass beide Ausdrucksmodalitäten (d.h. für die Lautsprache die aural-orale und für die Schriftsprache die visuell-graphemische Modalität) einen gleichwertigen Status haben insofern keine der beiden mit dem zugrunde liegendem sprachlichen Wissen direkter verbunden ist (cf. Neef & Primus 2001). Das bedeutet, dass gehörlose Lerner, für die die vi-

suell-graphemische Modalität voll zugänglich ist, die zielsprachliche Grammatik direkt über die Schriftsprache erwerben können. Auch für Günther (2003) stellt die Schriftsprache ein autonomes semiotisches System dar, obgleich es in einer Beziehung zur Lautsprache steht.

Die Annahme, dass gehörlose LernerInnen die Schriftsprache als L2 erwerben, wirft die Frage auf, ob der Entwicklungsverlauf in Bezug auf den Erwerb der zielsprachlichen Grammatik mit dem für andere Lernertypen dokumentierten Entwicklungsverlauf vergleichbar ist. Diese Frage ist nicht nur für das Deutsche sondern auch für andere Lautsprachen weitgehend unerforscht. Mit unserer Studie wollten wir dazu beitragen, diese Lücke zu schliessen.

Was verraten die Erzählungen der Berliner SchülerInnen über ihre Entwicklung der Schriftsprache? Die sprachlichen Profile der Schüler zu Beginn der Untersuchung liefern einen ersten Einblick in das Ausmaß individueller Variation. Das Spektrum reicht von der Verfügbarkeit elementarer Satzstrukturen (s. Beispiel (7) von Simon) bis hin zur Verfügbarkeit der zielsprachlichen Struktur (s. Beispiel (8), eine Nebensatzkonstruktion von Maria).

(7) **Timo gehen ein Loch** (Simon, 1)

(8) ... **weil Max und Bello mag
nicht allein schlafen.** (Maria, 1)

In Bezug auf den Entwicklungsverlauf liefert die Auswertung der Daten Hinweise für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

den bilingual geförderten gehörlosen und anderen LernerInnen der Sprache. Ein markanter Unterschied zeigt sich bzgl. der frühen elementaren Strukturen. Im Unterschied zum SVX-Format, das frühe Äußerungen der gehörlosen LernerInnen charakterisiert, zeigen L1 LernerInnen des Deutschen eine Präferenz für eine satzfinale Stellung von Verben oder trennbaren Verteilen (vgl. Beispiele (9)-(11)). Dieses Ausgangsformat erweist sich als besonders günstig für die weitere Entwicklung der deutschen Satzstruktur (denken wir an die satzfinale Stellung finiter Verbformen in eingeleiteten Nebensätzen).

(9) **BREzel essen**

(10) **brille AB**

(11) **doTRAcY AUCh Kinderzimmer gehen/**

Da in der DGS das Verb am Satzende steht, lässt sich die Präferenz der gehörlosen SchülerInnen für das SVX Format nicht aus einem möglichen Einfluss der Gebärdensprache ableiten. Dies markiert einen Unterschied zu anderen L2-Lernern, die anfangs die kanonische Wortordnung ihrer L1 übernehmen (Vainikka & Young-Scholten 1996). Eine alternative Annahme ist, dass die Präferenz für das SVX Schema Ergebnis einer Unterrichtspraxis darstellt, die den Erwerb dieses Basisformats zum Ziel hat (dies wurde der Autorin in pers. Kommunikation mit den LehrerInnen bestätigt). Die Praxis übersieht jedoch, dass LernerInnen, die das SVX Schema als Ausgangspunkt nehmen, mit der Aufgabe konfrontiert sind, ihre Lernergrammatik zu restruktu-

rieren, um sowohl der V2 Beschränkung also auch der asymmetrischen Satzstruktur Rechnung zu tragen. Damit sehen sich gehörlose LernerInnen des Deutschen mit einer Restrukturierung konfrontiert, die auch Lerner mit einer SVO L1 (bspw. Italienisch, Spanisch) bewältigen müssen. Verschiedene Fehler bzgl. der Verbstellung in den Daten der SchülerInnen belegen diese Vermutung (vgl. Beispiel (12) von Muhammad mit (13), einer Äußerung eines erwachsenen L2 Lerners des Deutschen mit L1 Italienisch, aus Plaza-Pust 2000).

(12) Law muss suchen der ein Frosch. (Muhammed, 2)

(13) eine person muss studieren eine sprache (Bruno, 4)

Ein zweiter wichtiger Befund unserer Studie betrifft Änderungen in den Lernergrammatiken. Diesbezüglich lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen gehörlosen und hörenden LernerInnen des Deutschen erkennen. So führt die Aneignung von zielsprachlichen Eigenschaften nicht unmittelbar zu der Aufgabe der abweichenden lernersprachlichen Eigenschaften. Typisch für Phasen der Veränderung oder Reorganisation in Lernersprachen ist vielmehr eine abwechselnde Produktion von zielsprachlichen und abweichenden Äußerungen.

Dies veranschaulicht die Distribution finiter und nicht-finiten Verbeile in den Beispielen (14) und (15). Eine Äußerung wie (14) liefert Hinweise dafür, dass die Verbpositionen in der linken und rechten Satzperipherie verfügbar sind. Beispiel (15), eine Konstruktion mit

einem einfachen Verb, zeigt jedoch, dass diese Verbpositionen nicht durchweg benutzt werden: dass das Adverb vor dem Verb erscheint, ist ein Anzeichen dafür, dass es in einer finalen Position steht. Interessant für unseren Zusammenhang ist, dass diese Diskrepanz zwischen Konstruktionen mit komplexen und einfachen Verbformen für den erwachsenen Zweitspracherwerb gut dokumentiert ist (Plaza-Pust 2000).

(14) Jason hat auf Peter geschimpft. (Fuad, 4)

(15) Peter schnell läuft weil Bienen sauer auf Peter. (Fuad, 4)

Lernersprachliche Variation lässt sich auch hinsichtlich der V2 Beschränkung beobachten. Typisch ist die alternierende Produktion von V3 und V2 in Konstruktionen mit Adverbialphrasen. Beispiele (16) und (17) veranschaulichen die konkurrierenden Satzformate: während in (16) die Adverbialphrase dem SVX-Format hinzugefügt zu sein scheint, ist sie in Beispiel (17) in das zielsprachliche V2 Format integriert.

(16) Am Nacht Pia wünscht weg läuft (Maria, 2)

(17) Am Morgen wacht Tim und Tom auf. (Maria, 2)

Auch diese Variation ist für den Zweitspracherwerb des Deutschen gut dokumentiert. Im übrigen liefert die Literatur sogar Hinweise dafür, dass einige L1 LernerInnen mit der Differenzierung verschiedener Verbpositionen beschäftigt sind, bevor sie sich auf die zielsprachliche Distribution festlegen (s. Beispiele (18) - (20), aus Fritzenschaft et al. 1991: 89).

(18) hab ich großen traktor

(19) du hast eine schere dabei

(20) hier ich des mal holen

Zusammenfassend halten wir fest, dass die schriftsprachlichen Erzählungen der bilingual geförderten SchülerInnen Hinweise dafür liefern, dass der Schriftspracherwerb bei bilingual geförderten gehörlosen LernerInnen eine ähnliche Dynamik aufweist, wie sie für andere Lernertypen dokumentiert ist. Allerdings zeigen die sprachlichen Profile auch, dass sich die LernerInnen in Bezug auf die Entwicklungsgeschwindigkeit (stark) unterscheiden.

An dieser Stelle gilt es zu betonen, wie wichtig ein reichhaltiges Sprachangebot für die Bewältigung der Erwerbsaufgaben im Bereich der Wortordnung ist. Denn LernerInnen können den Satzbauplan, der den verschiedenen Strukturen zugrunde liegt, am besten für sich entdecken, wenn sie mit einem sprachlichen Angebot konfrontiert werden, der verschiedene Satztypen, darunter auch komplexen Konstruktionen, umfasst.

3 Sprachliche Kontakt-Phänomene: Einblicke in die kreative Nutzung sprachlicher Ressourcen

Die Frage nach dem Zusammenspiel von zwei Sprachen im bilingualen Spracherwerb gehörloser LernerInnen ist aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet worden. Aus einer schulischen Perspektive (in der angelsächsischen Tradition auch *educational linguistics*) steht in Anlehnung an Cummins Interdependenzhypothese (1981) die Frage

im Mittelpunkt, inwieweit sich die gebärdensprachliche Förderung gehörloser LernerInnen auf ihre Lese- und Schreibfertigkeiten positiv auswirkt. Insbesondere im angelsächsischen Raum wurden statistische Studien durchgeführt, um die Beziehung der Entwicklung beider Sprachen näher zu bestimmen. Die ermittelten Korrelationen sind als Beleg dafür herangezogen worden, dass „deaf children benefit from early exposure to a natural sign language for their literacy development“ (Niederberger 2008, 45). Kritisch an dieser Annahme ist jedoch, dass Korrelationen keine direkte Auskunft über kausale Relationen liefern (Verhoeven 1994). Problematisch ist darüber hinaus, dass es bislang noch kein theoretisches Modell gibt, dass die ermittelten Beziehungen erklären könnte (insbesondere jene, die grammatische Kompetenzen und Lese- und Schreibfertigkeiten zueinander in Beziehung setzen).

Im Unterschied zu diesem Interdependenz-Ansatz befassen sich psycholinguistische Studien mit der Frage nach der Trennbarkeit und der Mischung der Sprachen im Sprachgebrauch bilingualer LernerInnen. Sprachliche Kontakt-Phänomene können aus dieser Perspektive wichtige Hinweise für den Entwicklungsstand in beiden Sprachen liefern und darüber hinaus auch einen Einblick in die pragmatischen Fertigkeiten vermitteln, die bilinguale gehörlose LernerInnen als bilinguale „Kommunikatoren“ erwerben.

In der Bilingualismusforschung besteht Kon-

sens darüber, dass bilinguale LernerInnen ihre sprachlichen Ressourcen kreativ nutzen und zuweilen auch auf die andere Sprache zurück-greifen, um lexikalische und strukturelle Lücken zu füllen. Sind die relevanten sprachlichen Eigenschaften in der jeweiligen Sprache erworben, können Sprachmischungen andere, pragmatische Funktionen erfüllen. Wichtig für unseren Zusammenhang ist, dass Vorsicht geboten ist bei der Beurteilung, ob es sich bei abweichenden Strukturen um Phänomene handelt, die durch den bilingualen Spracherwerb bedingt sind. Das lässt sich an folgendem Beispiel aus unserer Studie illustrieren. Besonders in den schriftlichen Erzählungen zu Beginn der Untersuchung wird die Kopula häufig ausgelassen. Da die DGS keine Kopula-Verben kennt, könnte vermutet werden, dass dieses Phänomen einen möglichen Einfluss dieser Sprache widerspiegelt (s. Beispiel (21)). Da jedoch ähnliche verblose Konstruktionen in den frühen Äußerungen anderer L1 und L2 Lerner des Deutschen beobachtet wurden (s. Beispiele (22) - (23)), ist eher davon auszugehen, dass die Kopula-Auslassung ein entwicklungsbedingtes Phänomen darstellt. Verblose Konstruktionen stellen ein Beispiel dafür dar, wie wichtig es ist, bei der Analyse verfügbare Erkenntnisse über andere Typen des Erwerbs des Deutschen heranzuziehen.

(21) Da ein veil Frosch. (Fuad, 1)

(22) da nase\ Stephanie, 1;10.1 (Tracy, 1991, p. 300)

(23) Das Wasser kalt. Caroline C4/5, 4 (Diehl et al. 2000:75)

Während die Auswertung der Daten offen-

bart, dass Sprachmischungen relativ selten vorkommen, ist gleichzeitig hervorzuheben, dass die dokumentierten sprachlichen Kontakt-Phänomene einen wichtigen Einblick in die raffinierte Nutzung sprachlicher Ressourcen liefern. Beispiel (24) veranschaulicht die Übertragung von DGS-Formaten in das Deutsche, in einer Phase, in der die LernerInnen noch nicht über die zielsprachliche Struktur verfügen. Diese sprachlichen „Anleihen“ liefern Hinweise für noch bestehende Lücken. Beispiel (24) stellt eine „Relexifizierung“ eines Figur-Grund-Formates dar (Hirsch=Grund, Paul=Figur). Angesichts der Unterschiede zwischen zwei Sprachen, die sich verschiedener Verarbeitungsmodalitäten bedienen, sind Anleihen wie diese bemerkenswert, denn sie belegen, dass LernerInnen um die Vergleichbarkeit der Sprachen auf einer zugrunde liegenden Ebene wissen. Ein beeindruckendes Beispiel dafür ist auch (25), das eine „Übertragung“ einer Proposition darstellt, die in der DGS simultan ausgedrückt werden würde (in der Form einer sog. Klassifikator-konstruktion). Dafür werden in der „Übertragung“ die Bedeutungseinheiten, die in der DGS simultan ausgedrückt werden, sequentiell angeordnet. Im übrigen zeigen die Elemente, die sich LernerInnen in ihrer L2 bedienen, den jeweiligen sprachlichen Kenntnisstand an: da das Pronominalsystem noch nicht beherrscht wird, wird der Nominalausdruck (=der Hirsch) in (24) wiederholt.

(24) der ein Hirsch Paul liegen mit Hirsch.(Muhammed, 2)

„Paul liegt auf dem Hirsch ,
(25) Der Hund Glas den Kopfen in. (Simon, 3)
 „Der Hund steckt seinen Kopf in das Glas“

4 Zum Abschluss: was nehmen wir mit?

Übergeordnetes Ziel unserer Arbeit war es, zu einem besseren Verständnis der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen und damit auch zu einem Abbau noch bestehender Verunsicherungen in Bezug auf die Vorteile einer bilingualen Förderung beizutragen. Auf die Frage „was passiert denn da?“, die etwas plakativ die Wissenslücken aufgreift, die in Bezug auf die bilinguale Förderung gehörloser LernerInnen noch weit verbreitet sind, gibt die Arbeit einige Antworten an die Hand.

Die gebärdeten und schriftlichen Daten der Berliner SchülerInnen liefern einen Einblick in die Organisation eines mehrsprachigen Wissens, das zwei Sprachen unterschiedlicher Verarbeitungsmodalität involviert. Bilinguale gehörlose LernerInnen entwickeln zwei verschiedene sprachliche Kenntnissysteme. Das bedeutet, dass es keine Indizien für eine sprachliche Konfusion gibt.

Alle TeilnehmerInnen an der Studie sind Kinder hörender Eltern, die sich mit wenigen Ausnahmen nicht der DGS bei der Kommunikation in der Familie bedienen. Ihre Kompetenz in der DGS ist damit eindeutig das Ergebnis einer schulischen Umgebung, die es ihnen ermöglichte, eine Sprache zu erlernen, die für sie voll zugänglich ist. Diese Sprache ist damit

auch die Sprache, in der sie ihr expressives Potenzial voll zum Ausdruck bringen können. Die gebärdeten Erzählungen belegen darüber hinaus, dass die Sprache es ihnen auch ermöglicht, Wissen zu manipulieren - eine entscheidende Kompetenz nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im Alltagsleben.

Die schriftlichen Erzählungen zeigen, dass das Variationsspektrum beim Erwerb der Schriftsprache ausgeprägter ist als beim Erwerb der DGS. Das mag zwar nicht überraschen angesichts des unterschiedlichen Zugangs zu beiden Sprachen. Das Ausmaß der Asymmetrie, das in dieser Studie präzise dokumentiert wurde, kann aber als Anregung dafür genutzt werden, das verfügbare sprachliche Potential in der weiter entwickelten DGS stärker im Unterricht zu nutzen. Hiervon würden alle Schüler profitieren, unabhängig von ihrer Entwicklungsgeschwindigkeit in der Schriftsprache.

Dass die DGS in der bilingualen Entwicklung eindeutig im „Lead“ ist, bedeutet nicht, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen unterschätzt werden sollten. Obwohl der sprachliche Input in dieser Erwerbssituation extrem begrenzt ist im Vergleich zum Input hörender Kinder, verläuft die sprachliche Entwicklung systematisch. Dabei lassen sich die Entwicklungsschritte auf der Grundlage der für das Deutsche ermittelten Entwicklungssequenz beschreiben.

Lernersprachliche Fehlleistungen liefern wichtige Indizien für zugrunde liegende Lern-

prozesse. Sie sind wichtige Anzeichen dafür, dass der Spracherwerb mehr ist als bloße Imitation. Sprachliches Lernen stellt immer wieder „eine individuelle Konstruktionsleistung“ dar (Tracy 2009, 68). Für die schrittweise Annäherung an das Zielsprachliche System sind LernerInnen auf die Anreize eines reichhaltigen Sprachangebots angewiesen.

Wir kommen damit zu dem Schluss, dass die bilingual geförderten LernerInnen im Berliner Schulversuch, wie hörende bilinguale Lerner auch, von einer bilingualen Förderung profitieren: dass sie ihre sprachliche Ressourcen kreativ gebrauchen, kann als ein Anzeichen dafür gesehen werden, dass sie auf einem guten Weg sind, später als bilinguale Erwachsene ihr sprachliches Potential souverän zu nutzen.

Literatur

- Baker, A.; Van den Bogaerde, B. & Woll, B. (2005): Methods and procedures in sign language acquisition studies. *Sign Language and Linguistics* 8, 7–58.
- Baker, C. (2007): Becoming bilingual through bilingual education. In: Auer, P. & Wei, L. (Hg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 131–152.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R.A. (2004): The role of context in developing narrative abilities. In: Strömqvist, S. & Verhoeven, L. (Hg.): *Relating Events in Narrative Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 261–280.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hg.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, 3–49.
- Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I. & Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Fritzenschaft, A.; Gawlitzek-Maiwald, I.; Tracy, R. & Winkler, S. (1991): Wege zur komplexen Syntax. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 9, 52–134.
- Günther, K.-B. (2003): Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern. *forum* 11: 35–70.
- Happ, D. & Vorköper, M.-O. (2006): *Deutsche Gebärdensprache: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Herrmann, A. & Steinbach, M. (2007): Wenn ‚ich‘ nicht ich ist: Zitieren in Gebärdensprachen. In: Brendel, E.; Meibauer, J. & Steinbach, M. (Hg.): *Zitat und Bedeutung*. Linguistische Berichte Sonderheft. Hamburg: Buske, 153–179.
- Kuntze, M. (2000): Codeswitching in ASL and written English language contact. In: Emmorey, K. & Lane, H. (Hg.): *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 287–302.

- Leuninger, H. (2000): Mit den Augen lernen: Gebärdenspracherwerb. In: Grimm, H. (ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. III: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 229–270.
- Lillo-Martin, D. (1999): Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In: Ritchie, W.T. & Bhatia, T.K. (eds.) *Handbook of Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 531–567.
- Mayer, M. (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Morgan, G. (2006): The development of narrative skills in British Sign Language. In B. Schick, M. Marschark & P. E. Spencer (Hg.) *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children*. Oxford: Oxford University Press, 314–343.
- Neef, M. & Primus, B. (2001): Stumme Zeugen der Autonomie — Eine Replik auf Ossner. *Linguistische Berichte* 187, 353–378.
- Niederberger, N. (2008): Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In: Plaza-Pust, C. & E. Morales-López (Hg.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins, 29–50.
- Plaza-Pust, C. (2000): *Linguistic theory and adult second language acquisition: On the relation between the lexicon and the syntax*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Plaza-Pust, C. (2004): The path toward bilingualism: Problems and perspectives with regard to the inclusion of sign language in deaf education. In: M. Van Herreweghe & M. Vermeerbergen (Hg.): *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 141–170.
- Plaza Pust, Carolina (2012): Deaf Education and Bilingualism. In: Pfau, R.; Steinbach, M. & Woll, B. (Hg.): *Sign Language: An International Handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter, 949–979.
- Plaza Pust, C. (im Druck): Bilingualism and deafness: On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Slobin, D.I.; Hoiting, N.; Kuntze, M.; Lindert, R.; Weinberg, A.; Pyers, J.; Anthony, M.; Biederman, Y. & Thumann, H. (2003): A cognitive/functional perspective on the acquisition of „classifiers“. In: Emmorey, K. (Hg.): *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 271–296.
- Tracy, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitions-psychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (2009): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996): Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12, 7–39.
- Verhoeven, L. T. (1994): Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning* 44, 381–415.

Verfasserin:

PD Dr. Carolina Plaza Pust

E-Mail: c.plaza-pust@lingua.uni-frankfurt.de

Sprachgebrauch bei tauben Schulkindern – Eine Studie zu simultanen Ausführungen in Deutscher Gebärdensprache (DGS)

Bengt Förster

Mit diesem Beitrag werden Ergebnisse einer kleinen Studie darüber vorgelegt, wie taube Kinder im Schulalter von 7;6 bis 15;4 die Gebärdensprache verwenden.

Im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuches wurde eine ganze Reihe von Videoaufnahmen in verschiedenen Unterrichtssituationen mit den beteiligten SchülerInnen erstellt. Unter anderem entstanden auch Aufnahmen mit DGS-Nacherzählungen zu Bildergeschichten und Animations-Kurzfilmen. Diese Aufnahmen erfolgten in einem Zeitraum von 2001 bis 2012, so dass für den deutschsprachigen Raum ein einmaliger Korpus an Gebärdensprachdaten in dieser Altersgruppe vorliegt. In fast jedem Jahrgang erfolgten Aufnahmen mit DGS-Nacherzählungen.

Aus diesem Korpus werden zwei Einzelfallstudien vorgestellt. Sie beschäftigen sich mit einem ganz speziellen linguistischen Phänomen: Der manuellen Simultaneität in Deutscher Gebärdensprache. Die vorliegende Studie präsentiert, welche Formen von Simultaneität in Erzählungen tauber Schulkinder angewendet werden.

1. Untersuchungen zur gebärdensprachlichen Entwicklung

Der folgende Überblick zum Forschungsstand zur Sprachentwicklung in Deutscher Gebärdensprache (DGS) zeigt, wie überschaubar die Anzahl wissenschaftlicher Untersuchungen ist. Dies verwundert nur auf den ersten Blick, wurde die Deutsche Gebärdensprache doch

erst 2002 gesetzlich anerkannt und hat sich bis heute immer noch nicht flächendeckend als Förderangebot im Bildungsbereich von tauben und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen durchgesetzt.

Von Hänel (2005) liegt eine Studie zum Erwerb von Subjekt- und Objektkongruenz im vorschulischen Alter vor. Sie untersuchte gebärdensprachliche Daten von Kindern im Alter zwischen 2 und knapp 3,5 Jahren.

Im Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch (Günther & Schäfke 2004) flossen einige Abschlussarbeiten zur Sprachkompetenz in DGS ein, die auf Grundlage des Einsatzes vom Aachener Test für Gebärdensprache (ATG) basieren (Huber et al. 2001).

Bizer und Karl (2002) haben mit dem „Perlesko“ ein Testverfahren zur Überprüfung des Wortschatzes in Schrift- und Lautsprache entwickelt, das auch die Gebärdensprache miteinbezieht. Ebenso sei auf den Computertest für Deutsche Gebärdensprache (CTDGS) zum Verständnis der semantischen Rollen von Referenten verwiesen (Mann 2011; Haug 2011).

Eine Studie zu narrativen Kompetenzen bei Kindern im Alter zwischen 8 und 17 Jahren legte Becker (2009) vor.

Im englischsprachigen Raum gibt es eine unüberschaubare Anzahl von Studien zur Sprachentwicklung in American Sign Language

(ASL) und British Sign Language (BSL) zu ganz unterschiedlichen linguistischen Phänomenen (vgl. hierzu exemplarisch Lillo-Martin, 2010; Metzger, 1995 u.v.a.).

2. Simultaneität in Gebärdensprache

Simultaneität findet sich in gebärdensprachlichen Narrationen bei Gebärdenausführungen mit sehr komplexen semantischen und grammatikalischen Strukturen. Um diese in Erzählungen einzusetzen, muss beim Signer ein Vorwissen darüber vorhanden sein, dass zwei gleichzeitig auftretende Ereignisse durch unterschiedliche Ausführungen der beiden manuellen Artikulatoren präsentiert werden können. Der Einsatz von non-manuellen Mitteln wie z.B. Mimik, Blickrichtung oder Kopfhaltung erweitert die Möglichkeit, in einer Erzählung simultan ablaufende Vorfälle darzustellen. In der Untersuchungsgruppe lassen sich auch zwei belebte Entitäten mit unterschiedlichen Aktionen in einer einzigen Gebärdenausführung beobachten.

Eine erste Definition zu manueller Simultaneität liefert Sallandre (2007), die Millers (1994) Idee zweier Haupttypen von simultanen Gebärdenausführungen beschreibt:

- Zum einen werden zwei völlig unterschiedliche Gebärden simultan gebärdet,
- und zum anderen erfolgt eine Gebärdenausführung mit gleichzeitiger ‚Hold‘-Gebärde der anderen Hand.

Allerdings muss bei genauerer Betrachtung

kritisch angemerkt werden, dass beide Hände nicht simultan gebärden, sondern fast immer eine Hand früher als die andere Hand zu einer Gebärde startet und dann zu einer ‚Hold‘-Gebärde wird, die praktisch im Endpunkt stehenbleibt (‚Hold signs‘).

Nilsson (2007) dagegen nimmt eine Fokussierung auf die nicht-dominante Hand vor:

In einer manuellen Simultaneität befindet sich die nicht-dominante Hand in einer Ruhestellung auf dem Schoß oder auf Brusthöhe. In dieser Position kann eine Spiegelung (‚Mirroring‘) erfolgen, indem die Handform der dominanten Hand übernommen wird.

Bei einhändigen Gebärden führt eine Doppelung (‚Doubling‘) zu einer Spiegelung der nicht-dominanten Hand, die dann zudem mitgebärdet.

Mit Bezug auf Liddell (2003) beschreibt Nilsson weitere drei Formen von synchronen Gebärden, die der Bojen-Gebärden:

Gebärden-Fragmente (‚sign fragments‘):

Beide manuellen Artikulatoren vollziehen eine zweihändige Gebärde, wobei die nicht-dominante Hand in einer bestimmten Position verbleibt (‚Hold sign‘) und die andere Hand ihre Gebärdenausführungen fortsetzt (Abb.1).

Auflistung (‚List buoys‘):

Die nicht-dominante Hand repräsentiert eine numerische Angabe z.B. die Gebärde DREI

und während die andere Hand Bezüge auf die Fingerspitzen der nicht-dominanten Hand vornimmt.

Themen-Boje („Theme buoys“) und Zeige-Boje („Pointer buoys“):

Die anderen beiden Bojen-Gebärden, Themen-Boje („Theme buoys“) und Zeige-Boje („Pointer buoys“) sind gekennzeichnet durch eine verweisende Gebärde durch die nicht-dominante Hand während die andere Hand eine oder mehrere Gebärden ausführt.

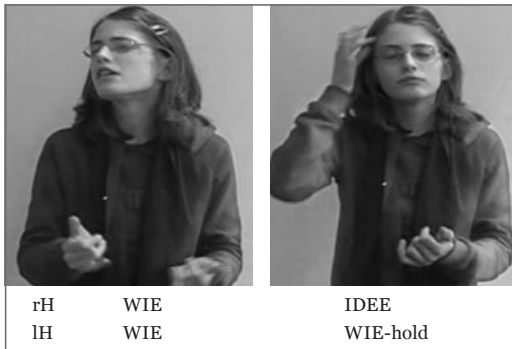


Abb.1: Buoys-Gebärde: Signfragment

Die Bojen-Gebärden stellen für die Simultaneität eine Besonderheit dar, da neben einer allgemein simultanen Gebärdenausführung auch Kommentierungen oder Erklärungen auf die Gebärde der nicht-dominanten Hand möglich sind.

Hendriks (2008) erweitert die Simultaneität durch die Bojen-Gruppe mit der Ausführung von verschiedenen Klassifikatorgebärden¹ beider Hände, die aber in einer räumlichen Beziehung zueinander stehen.

Als weitere simultane Variante ist die Klassifikatorgebärde der einen Hand und die Produktion weiterer Gebärden in der anderen Hand zu sehen.

Klassifikatoren gehören zur Gruppe der produktiven Gebärden (Hessmann 2001), die sich dadurch auszeichnen, dass sie in einem bestimmten Kontext mit Hilfe von Bilderzeugungstechniken neu gebildet werden (König 2011, 143). Trotz der spontanen „Neubildungen“ werden sie vom Adressaten verstanden, da sehr häufig bestimmte Handformen für eine ganze Klasse von Objekten konventionalisiert sind. Die G-Hand stellt in aufrechter Form eine Person dar und die V-Hand nach unten gerichtet, eine Person oder ein Tier mit zwei Beinen.

Ohne auf die verschiedenen theoretischen Ansätze in der Gebärdensprachforschung zur Klassifikator Konstruktionen in den Gebärdensprachen einzugehen, sollen hier in Kurzform folgende Typen vorgestellt werden:

Manipulator (Papaspyrou et al. 2008)

Manipulatorgebärden werden auch als „Handhabungs-Klassifikatoren“ („handle classifiers“) bezeichnet. Ihre Ausführungen stellen eine Hand dar, die mit imaginären Objekten eine bestimmte Tätigkeit ausführt (z.B. Eimer halten).

Substitutor

Zu den Substitutor-Gebärden gehören Körperteil-Klassifikatoren, die einen Körperteil



Abb. 2: Verschiedene Klassifikatoren

anzeigen (z.B. zwei G-Hände nach unten gerichtet als Beine). Für die Studie wurde die Gebärde SEHEN (eine horizontal gerichtete V-Hand) dieser Klassifikator-Gruppe zugeordnet, da sie wie andere Gebärden dieser Gruppe typischerweise von der Position des Gebärdenden ausgerichtet ist.

Wie die Körperteil-Klassifikatoren gehören auch die semantischen Klassifikatoren zur Gruppe von Substitoren, die mit einer bestimmten Handform eine ganze Gruppe von Lebewesen, Dinge oder deren Teile repräsentieren. Die häufig verwendete Form ist die G-Hand für eine ganze Person. Da in der Studie sehr häufig eine gehende oder springende Person oder ein Tier gebärdet wird, wurden sie für die Studie von der Gruppe der unbelebten Entitäten getrennt. Für die Analyse der Daten hat es den Vorteil, dass in der Gruppe der Sub-

stitutoren belebte und unbelebte Entitäten schnell identifiziert werden können

Größen- und Form-Klassifikatoren

Diese Klassifikator-Gebärden („size and shape classifiers“, SASS) beschreiben Größe und Form von Objekten. Für die Studie wurden sie mit den semantischen Klassifikatoren für unbelebte Entitäten zusammengelegt.

Perspektiven

Die Erzählperspektive ist ein weiterer Ansatz, um simultane Ausführungen zu analysieren. In Erzählungen können Ereignisse und Handlungen von Figuren aus zwei Perspektiven dargestellt werden. In der Figurenperspektive erfolgt dies aus der Sicht einer an der Geschichte beteiligten Person (oder auch eines Tieres). Meist wird in der Ich-Form erzählt und die Wahrnehmung mit sehr gefühlsbe-

tonten Äußerungen beschrieben.

Bei der Erzählerperspektive ist die Innenperspektive einer Person nicht mehr präsent. Vielmehr tritt in diesen Erzählabschnitten eine neutrale oftmals auch allwissende Instanz in den Vordergrund. Umgebungsbeschreibungen aus der Vogelperspektive sind typisch für eine Erzählerperspektive.

Erzählungen in schriftlicher, gesprochener oder in gebärdeter Form erfolgen grundsätzlich durch diese zwei Perspektiv-Formen.

Perniss (2007) hat für dieses Phänomen ein Raummodell entwickelt, das recht anschaulich beide Perspektiven integriert. Bei der Figurenperspektive („character perspective“) wird der gesamte Umgebungsraum des Gebärdenden für die Gebärdenausführungen miteinbezogen, da er in die Rolle der Figur schlüpft und somit der Raum um ihn herum als Perspektiv-Maßstab gilt. Das bedeutet, dass der Gebärdende so tut, als befände er sich in einer in der Erzählung dargestellten Welt.

Bei der Erzählerperspektive („observer perspective“) hingegen wird nur der Raum vor dem eigenen Körper für die Gebärdenausführungen genutzt. Auf diese Weise kann der Erzähler in einem verkleinerten Maßstab topographische Beschreibungen vornehmen.

Mit diesem Modell kann im Groben ein Teil

der beschriebenen Klassifikator-Gebärden recht eindeutig der jeweiligen Perspektivebene zugeordnet werden.

Manipulatoren sind überwiegend der Figurenperspektive zuzuordnen, die Substitutoren wie die der Person (s. Abb. 2) der Erzählerperspektive.

In der Gebärdensprachlinguistik wird in den Erzählungen die Figurenperspektive auch mit ‚constructed action‘ (CA) umschrieben. In den CA-Phasen übernimmt der Gebärdende die Rolle einer Figur in der Erzählung (s. Kap. 3.3.2.).

Simultaneitäten können hier durch eine Überlappung beider Perspektiv-Ebenen auftreten, d.h. in den gebärdensprachlichen Erzählungen sind mit einer einzigen Gebärdenausführung sowohl die Perspektive einer Figur



Abb.3: Überlappung der Perspektiv-Ebenen

als auch der des Erzählers bzw. des Beobachters möglich (Abb. 3). Die simultane Verwendung von verschiedenen Klassifikatorgebärden wie beim Modell von Hendriks (2008) führt zu einer „Multiplen Perspektivierung“ (Förster 2014), die sogar zu einer Darstellung von Aktionen zweier verschiedener Figuren oder Ereignisse erweiterbar ist.

Nonmanuelle Mittel bei Simultaneitäten

Bei dieser Form der Simultaneitäten spielen die non-manuellen Artikulatoren eine bedeutsame Rolle. Durch Änderungen der Kopf- oder Körperhaltung, der Mimik oder der Blickrichtung werden insbesondere Aktionen des Referenten verdeutlicht. Des Weiteren haben Mundaktivitäten meist in Verbindung mit Mimik vor allem bei gleichzeitigen Ausführungen von Klassifikatoren die Funktion, beispielsweise eine Person beim Hinfallen zu zeigen (Abb. 4).



Abb.4: Klassifikatoronstruktion mit non-manuellen Mittel (hier: Mund)

3. Einzelfall-Studie zur DGS-Entwicklung bei Berliner Schulkindern

3.1. Profil der Schülerinnen

Im Folgenden werden die Sprachverwendungen zweier tauber Schulkinder aus dem Berliner Schulversuch vorgestellt. Beide Schülerinnen wuchsen mit hörenden Eltern früh mit DGS auf. Sie haben vorschulische DGS-Kommunikationserfahrungen und sind eng mit der Deaf-community verbunden. Damit gehören sie zur Gruppe der „early signer“.

3.2 Methodisches Verfahren

Die vorgestellten Beispiele stammen aus Aufnahmen zu drei verschiedenen Zeitpunkten (vgl. zu den Elizitationsverfahren auch die Schriftsprachuntersuchungen zu den gleichen Aufnahmen bei Kiedrowski 2005 ; Günther 2011 und Hennies i.d.B).

Bei den ersten Aufnahmen waren Christa 7;6 und Maria 9;1 alt (2. Schulbesuchsjahr). Ihre DGS-Erzählungen zu der „Kleiner Herr Jakob“-Bildergeschichte (Press 1983) wurden von einer Lehrerin begleitet, die zwischendurch einige Fragen stellte.

Bei der zweiten Aufnahme sollten beide Schülerinnen (9;6 und 11;1) einen Kurzfilm „Pingu geht fischen“² (5. Schulbesuchsjahr) und bei der dritten Aufnahme – 13;8 und 15;4 Jahre alt - Disneys „Zauberlehrling“³ (8.Schulbesuchsjahr) nacherzählen.

Die DGS-Aufnahmen der SchülerInnen wurden in das niederländische Annotationsprogramm ELAN übertragen und transkribiert



Abb.5: Ausschnitt von ELAN

(Abb. 5). Die Einteilung der Annotationszeilen erfolgte in „Glossen“, „linke Hand“, „rechte Hand“, „constructed action“, „simultane Ausführungen“, „Formen der simultanen Ausführungen“, sowie in „serielle simultane Ausführungen“ (siehe auch 3.3.5).

3.3. Analyseergebnisse

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse stammen aus den sechs DGS-Aufnahmen mit einer Gesamtdauer von 20:52 Minuten. Hier konnten 1784 Gebärden ermittelt werden. In den drei DGS-Erzählungen produzierte Christa insgesamt 364 und Maria 266 manuell-simultane Gebärdenausführungen (Abb.6). Bei den Jakob- und Pingu-Geschichten ist der Anteil der Simultaneitäten zur Gesamtzahl der produzierten Gebärden mit 41 % (Christa) höher als in der Zauberlehrling-Geschichte

mit 25 %. Obwohl die Auswertungen der Daten nicht verallgemeinert werden dürfen, kann festgestellt werden, dass manuelle Simultaneitäten in allen DGS-Erzählungen der

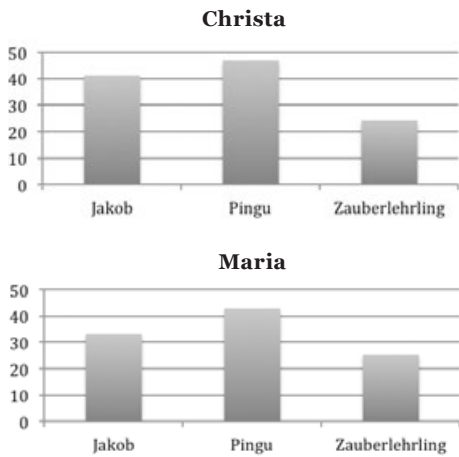


Abb.6.: Anteile der Simultaneitäten zur Gesamtproduktion der Gebärden

beiden Schulkinder vorkommen und damit einen starken Hinweis auf textstrukturierende Funktion geben (s. Kap. 3.3.5.).

Die geringere Anzahl der Simultaneitäten bei der Jakob-Geschichte gegenüber der Pingu-Geschichte ist vielleicht damit zu erklären, dass es sich um eine Geschichte mit nur zwei Bildern handelt.

3.3.1. Simultaneitäten in verschiedenen Formen

Die in Punkt 2. beschriebenen Formen der manuellen Simultaneitäten werden nun im Folgenden bei den DGS-Nacherzählungen der Schülerinnen analysiert.

„Hold signs“

An nahezu allen beobachtbaren Simultaneitäten sind „Hold signs“ beteiligt. Sie können in zwei Gruppen aufgeteilt werden (Abb. 7). Zum

einen gibt es Hold signs, die in der Position verharren und sich nicht bewegen (Ho), zum anderen Hold signs, die trotz Beibehaltung der Handform ihre Position durch Bewegung verändern (HB).

In der Jakob-Geschichte überwiegen bei beiden Schulkindern Hold signs in Ruhestellung, wohingegen bei den beiden anderen Geschichten der Anteil der Hold signs mit Bewegung deutlich ansteigt.

Es müsste hier noch geklärt werden, inwieweit die unterschiedlichen Anteile der in Ruhestellung und in Bewegung befindlichen Hold signs durch die handmotorischen Fähigkeiten der jungen Schulkinder bedingt sind.

Spiegelung

Simultane Ausführungen mit Ruhestellung der nicht-dominanten Hand bei Übernahme der Handform von der dominanten Hand



rH HÖREN
lH BUCH



rH SEHEN
lH HUT – von oben nach unten



Abb. 7: Hold signs ohne und mit Bewegung



Abb. 8: Spiegelung

wurden bei den beiden Schulkindern in den meisten DGS-Nacherzählungen beobachtet (Abb. 8). Ausnahmen bildeten die Nacherzählung der Pingu-Geschichte von Christa sowie und die Jakob-Geschichte von Maria.

Doppelung

Die Doppelung als synchrone Gebärden-Ausführung beider manueller Artikulatoren bei üblicherweise einhändigen Gebärden traten bei Christa nur in der Zauberlehrling-Geschichte auf, bei Maria in allen DGS-Nacherzählungen.

Als Beispiel sei die Gebärde NICHT von Christa (Zauberlehrling, 0:53) erwähnt. Dadurch dass NICHT einhändig ist und von links nach rechts gebärdet wird, erfolgt die Doppelung mit der nicht-dominanten Hand in die andere Richtung und es erscheint der Eindruck, dass die Gebärde mit beiden Händen synchron nach außen führt. Diese Ausführung ist eine recht verbreitete Form der Doppelung, so dass eigentlich übersehen wird, dass NICHT immer noch ursprünglich eine einhändige Gebärde ist (Abb.9).



Abb. 9: Doppelung mit der Gebärde NICHT

Weitere Formen der Simultaneität

In einer anderen simultanen Ausführung, gebärdet Christa (Pingu, 1:43; ähnlich Maria, Pingu 3:57) KLAPPEN, wobei die nicht-dominante Hand in ihrer Handform für einen Angel halten (Faust-Hand) verbleibt, aber dennoch an der zweihändigen Gebärde KLAPPEN beteiligt ist (Abb. 10).

Simultaneität durch ‚Hold signs‘ kann auch in der umgekehrten Weise erfolgen, indem die nicht-dominante Hand ihre Handform und



Abb. 10: Sonderformen bei zweihändigen Gebärden



Abb. 11: „Vorbereitende Gebärde“

	Christa				Maria		
	Jakob	Pingu	Zauber-Lehrling		Jakob	Pingu	Zauber-lehrling
Ho	36	77	35		6	78	24
HB	6	78	43		5	77	36
D	-	-	7		1	5	2
S	4	-	1		-	4	1

Abb. 12: Formen der simultanen Ausführung, (Ho=Hold signs ohne Bewegung; HB=Hold signs mit Bewegung; D=Doppelung; S=Spiegelung)

Position vor der Ausführung vorbereitet wird. (Christa, Zauberlehrling, 1:07-1:09), Abb.11.

Die Verteilung der verschiedenen Formen von Simultaneitäten findet sich in Abbildung 12.

3.3.2. Simultaneität und CA

„Constructed action“ (CA)⁴ als Bestandteil einer gebärdensprachlichen Erzählung sind jene Phasen, in der ein/e ErzählerIn in die Rolle einer Erzählfigur schlüpft und aus deren Perspektive Handlungen und Ereignisse einer Geschichte beschreibt. Markiert werden die CA-Phasen durch Wechsel der non-manuellen Mittel wie Kopf-, Körperhaltung, Blickrichtung, Mimik, aber auch durch den Einsatz des Mundes.

Abbildung 13 zeigt den prozentualen Anteil der simultanen Ausführungen in CA-Phasen. Der Anteil der manuellen Simultaneitäten in CA-Phasen geht mit zunehmendem Alter zurück, bei Christa von 87 auf 34 Prozent und bei Maria von 83 auf 68 Prozent. Zugleich nehmen aber auch die CA-Einheiten insge-

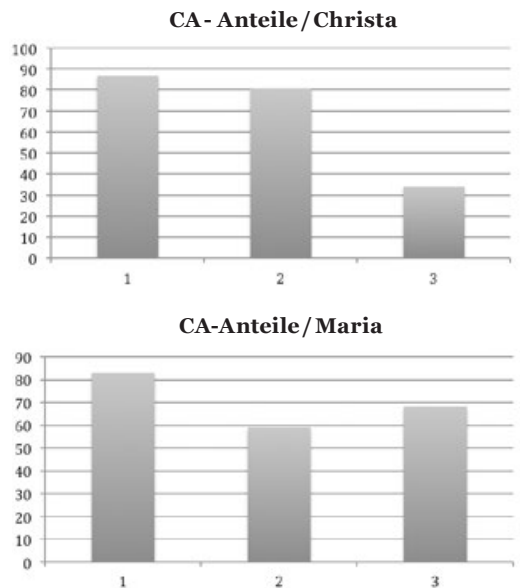


Abb. 13: Anteil der simultanen Ausführungen in CA-Phasen

samt ab, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die narrativen Strukturen mit zunehmendem Alter komplexer werden und der Anteil der non-CA-Phasen steigt.

Tendenziell werden im höheren Schulalter vermehrt die Erzählerperspektive eingesetzt,



beide Hände:
lexikalische Gebärden

Person + | Besen



LEX und Manipulator

WASSER | Eimer halten



Manipulator und SASS

Form von Eimer | Eimer halten

Abb. 14: Kombinationen der Simultaneität nach Gebärdenarten

da ein Rückgang von Rollenübernahme erfolgt. Dies lässt sich insofern bestätigen, als dass mit zunehmendem Alter Kinder ihre Erzählungen strukturierter und variantenreicher gestalten. Das Repertoire an stilistischen Möglichkeiten für die Narration nimmt zu und ebenso die Fähigkeit, zwischen den Perspektiven zu wechseln.

3.3.3. Gebärdenarten bei Simultaneität

Um die simultanen Ausführungen der beiden manuellen Artikulatoren hinsichtlich ihrer Gebärdenarten zu klassifizieren, wurden die Gebärden den Kategorien der lexikalischen Gebärden (LEX), den Manipulatoren (KLM), Klassifikatoren der Körperteile (KLK), Klassifikatoren der belebten Entitäten (KLSTK), Klassifikatoren der Objekte und unbelebte Entitäten (KLSTO) zugeordnet. Außerdem wurden Gesten (GEST) und der Gebrauch des Fingeralphabets in weitere Klassifikationsgruppen zugewiesen.

Lexikalische Gebärden gehören zu jener Gruppe von Gebärden, die in der Sprachgemeinschaft konventionalisiert sind und sich zu einem etablierten Lexikon entwickelt haben (Heßmann 2001, 61 und König et al, 2012, 124). Jede Gebärde, die als lexikalisch bzw. etabliert gilt, hat einen hohen Grad an wiedererkennbarer Bedeutung, sowie Verbreitung. Aufgrund der unterschiedlichen Gebärdenausführungen der beiden Hände, können eine Vielzahl von Kombinationen zwischen lexikalischen und produktiven Gebärden (Klassifikatoren) auftreten (Abb. 14).

Kombinationen mit lexikalischen Gebärden und Manipulatoren (KLM) werden am Häufigsten in allen DGS-Erzählungen von Christa und Maria produziert. Bis auf die Zauberlehrling-Geschichte bei Maria überwiegen die lexikalischen Gebärden in den Nacherzählungen.

Beim Erzählen mit manuellen Simultaneitäten neigt Maria eher zu Kombinationen von

	Christa				Maria		
	Jakob	Pingu	Zauberlehrling		Jakob	Pingu	Zauberlehrling
Ho	36	77	35		6	78	24
HB	6	78	43		5	77	36
D	-	-	7		1	5	2
S	4	-	1		-	4	1

Abb. 15: Übersicht der verschiedenen Gebärdenarten in simultanen Ausführungen

LEX und KLM und Christa eher zu LEX und KLsto.

Wenn man dann annimmt, dass die KLM-Gebärden den CA-Phasen und die KLsto-Gebärden eher der Perspektive der Erzählerin zuzuordnen sind, dann ergibt sich eine sehr hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen zu den Anteilen der Simultaneitäten in CA-Phasen (siehe 3.3.2.).

Die Gegenüberstellung aller lexikalischen Gebärden mit den sämtlichen Klassifikator-Konstruktionen ergibt, dass bei allen Geschichten der beiden Erzählerinnen unterschiedliche Gewichtungen auftreten (Abb. 15).

Es lässt sich soweit beobachten, dass Christa tendenziell mehr lexikalische Gebärden (Jakob / Zauberlehrling) und Maria mehr Klassifikatorgebärden (Pingu / Zauberlehrling) in ihren Erzählungen verwenden. Dies dürfte ein weiteres Indiz für den recht individuellen Erzählstil sein.

3.3.4. Non-manuelle Mittel bei Simultaneitäten

Die in diesem Beitrag dargestellten simultanen Gebärdenausführungen fokussieren die Produktion durch die manuellen Artikulatoren.

Allerdings gehen auch Aktivitäten mit Kopf, Körper, Augen, Mimik und Mund als non-manuelle Mittel mit den Simultaneitäten einher.

Wie oben dargelegt, wird CA mit den non-manuellen Mitteln realisiert und lässt sich auch in den DGS-Erzählungen von Christa und Maria bestätigen. Insbesondere die Kopfhaltung und das Blickverhalten werden häufig als Marker für den Rollenwechsel eingesetzt. Die leichte Kopfdrehung und der Blickwechsel vom Zuschauer / Adressaten weg zu einem imaginären Punkt im Raum kennzeichnen den Übergang von der Erzähler- zur Figurenperspektive. Mehrere Studien (Herrmann & Steinbach 2010; Lillo-Martin 2010) unterstützen die Bedeutung des Einsatzes von Kopf



Abb. 16: Gebärdenausführung mit Körperhaltungsdrehung



Abb. 17: Serielle Simultaneität mit drei Gebärden

und Blickrichtung für constructed action.

Durch die Positionierung des Kopfes und der Blickrichtung mit gleichzeitiger Gebärdenausführung kommt es zur Simultaneität der manuellen und non-manuellen Mittel.

Auch wenn dieses nicht Bestandteil dieser Studie ist, konnten bei DGS-Erzählungen jüngerer Schulkinder sehr oft Körperhaltungs-Positionswechsel registriert werden. Dies deckt sich durchaus mit dem großen Anteil der CA-Phasen z.B. hier bei der Jakob-Geschichte und müsste in einer gesonderten Untersuchung vertieft behandelt werden (Abb. 16).

3.3.5. Serielle Simultaneitäten

Ein Großteil der oben beschriebenen Simultaneitäten laufen ziemlich schnell ab und sind nur mit einem geübten Auge zu erkennen. Es gibt aber auch jene Formen von simultanen Ausführungen, die leicht zu beobachten sind und in einer längeren Sequenz erfolgen. Das

sind serielle Simultaneitäten⁵, die mindesten zwei Gebärden nacheinander auftreten bei einer nur geringfügigen bzw. keinen Änderung der Position der nicht-dominanten Hand.

In den Nacherzählungen aller drei Geschichten stellen serielle Simultaneitäten mit zwei und drei Gebärden die häufigste Form dar (Abb. 17). In der Abbildung 18 zeigt sich, dass im höheren Schulalter die Anzahl der seriellen Simultaneitäten zurückgehen und sich auf zwei bis vier Gebärden verlagern.

Bei der Pingu-Geschichte erfolgen die höchste Anzahl der Gebärdenreihung für eine manuelle Simultaneität, bei Christa sind es sogar elf Gebärden (Abb. 19).

Überlappende serielle Simultaneitäten

Wenn sich mindestens zwei serielle Phasen der Simultaneitäten überschneiden, dann kommt es zu überlappenden seriellen Simultaneitäten.

Anzahl der Gebärden	Christa				Maria		
	Jakob	Pingu	Zauberlehrling		Jakob	Pingu	Zauberlehrling
2	6	12	9		1	16	9
3	-	7	3		-	8	2
4	1	2	1		-	6	1
5	-	2	-		-	1	-
6	-	1	1		-	2	-
7	1	4	-		-	-	-
8	-	1	-		-	-	-
11	-	1	-	10	-	1	-

Abb. 18: Übersicht zur Häufigkeit der seriellen Simultaneität

Bei Christa (Pingu, 0:34-0:35) kommt es sogar zu einer „Drei-Phasen-Überlappung“. In der ersten Phase hält die non-dominante Hand mit der C-Handform für die Dauer von drei Gebärden einen Behälter. Bei der dritten Gebärde der dominanten Hand schüttelt Christa den Kohl. Während dieser Ausführung wechselt die non-dominante Hand zu einer Zügel-Handform, die eine Angel hält. Kurz nach dem Schütteln wechselt die Hand, um etwas an den Angel anzubringen.

Diese Überlappung erfolgt innerhalb einer Phase von fünf Gebärden (Abb. 20).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass serielle Simultaneitäten in allen DGS-Erzählungen der beiden Schulkinder auftreten. Eine verstärkten Häufung ist bei der Pingu-Geschichte auszumachen.

4. Fazit und Ausblick

Manuelle Simultaneitäten als eine besondere

Form der zweihändigen Gebärdenausführung konnten in dieser kleinen Studie mit Christa und Maria belegt werden und stellen mit der Erweiterung durch Klassifikator-Konstruktionen ein komplexes System dar.

Die oben beschriebenen Ergebnisse bestätigen ebenso, dass Kinder im Alter ab 7;6 Jahren zweihändige Gebärden mit unterschiedlichen Gebärden beider Hände in verschiedenen Formen produzieren.

Desweiteren sind höhere Anteile der simultanen Ausführungen in den DGS-Nacherzählungen der Bildergeschichte „Jakob“ und dem Kurzfilm „Pingu“ im Alter zwischen 7;6 und 11;1 zu beobachten als im Vergleich zur Zauberlehrling-Geschichte (13;8 und 15;4).

Offen ist aber, inwieweit einige Gebärdenausführungen zu interpretieren sind. Insbesondere Gebärden wie KLAPPEN (s. 3.3.1) oder die hohe Anzahl der Gebärden bei seriellen



Abb. 19: *Serielle Simultaneität mit fünf Gebärden*



Abb. 20: *Überlappung der seriellen Ausführung mit fünf Gebärden*

Ausführungen (s. 3.3.5.) sollten dabei gesondert diskutiert werden. Es darf allerdings kein Richtig-oder-Falsch-System etabliert werden, sondern es muss ein vertieftes Verständnis für den Umgang mit außergewöhnlichen Gebärdenausführungen geweckt werden.

Die Beschäftigung mit Simultaneitäten münden auch in die Frage, wie sich hier didaktische Bezüge zum Unterricht z.B. im Fach Deutsche Gebärdensprache herstellen lassen. Als Beispiel sei die Auflistung („list buoys“) genannt, die für vielfältige Themen wie die Anzahl der Geschwister oder zu erledigende Aufgaben eingesetzt werden kann. Den Schü-

lerInnen wird die pragmatische Anwendung der Auflistung erklärt und sie sollen in verschiedenen Übungen zum Vorgebärden angeleitet werden.

Aus textstruktureller Sicht sind die Bojen-Gebärden („buoys-signs“) gerade für Referate interessant, um den SchülerInnen ein weiteres rhetorisches Mittel für Themenbezüge in die Hand zu geben.

Im Rahmen eines kontrastiven Unterrichts Deutsch – DGS bieten simultane Gebärdenausführungen ebenso eine gute Vorgabe für schriftliche Übersetzungen ins Deutsche.

Die obigen Beschreibungen zu manuellen

Simultaneitäten in gebärdensprachlichen Erzählungen und die Ergebnisse dieser kleinen Studie zeigen, wie bedeutungsvoll dieses linguistische Phänomen ist. Es lassen sich hierbei auch enge Bezüge zum Unterricht mit Deutscher Gebärdensprache herstellen.

Darüberhinaus müssen weitere Untersuchungen zur Sprachverwendung und -entwicklung in DGS bei tauben Kindern und Jugendlichen folgen, um Materialien auch für ein bilinguales Förderkonzept zu entwickeln und um die Erkenntnisse aus den Studien für eine professionelle Einschätzung von Sprachkompetenzen bei tauben und schwerhörigen SchülerInnen zu nutzen.

Hinweise:

- 1 In der englischsprachigen Gebärdensprachlinguistik werden die Klassifikatoren auch als ‚depicting constructions‘ bzw. ‚depicting signs‘ (Johnston, 2014 und Baker / Cormier, 2014) bezeichnet.
- 2 „Pingu geht fischen“, Regie: Otmar Gutmann, Marianne Noser et al. Eine schweizer-britische Produktion zu einer Knetrickserie, die zwischen 1989 bis 2006 in KIKA lief.
- 3 „Der Zauberlehrling“, Regie: James Algar, Samuel Armstrong. Der Ausschnitt stammt aus dem Film „Fantasia“ und wurde 1940 in USA uraufgeführt.
- 4 Siehe auch die Beschreibungen bei Metzger (1995) und Fischer & Kollien (2006).

- 5 Die bei tauben Erwachsenen häufig benutzte Form von seriellen Simultaneitäten ist die Auflistung bzw. Aufzählung. Siehe auch Kap. 2 und den Beitrag von Hansen et al. 2010.

Literatur

- Becker, Claudia (2009). Narrative competences of deaf children in German Sign Language. In: Sign Language & Linguistics 2/2009, 113-160.
- Bizer, Sibylle & Anne-Kathrin Karl (2002). Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache.. Universität Hamburg [Dissertation]. Unter: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881 [ges am 6.5.2006].
- Fischer, Renate & Simon Kollien (2006) Constructed action in DGS: Roses Aktion=Fragmente (Teil I). In: Das Zeichen, 72, S. 96-106.
- Förster, Bengt (2014). Formen der (Multiplen) Perspektiven in Figurenäußerungen in Deutscher Gebärdensprache. Unveröffent. Manuskript für ein Vortrag an der Georg-August-Universität Göttingen am 16. Januar 2014.
- Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011). Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum Verlag.
- Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (2004). Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum
- Hänel, Barbara (2005). Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache. Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektkongruenz in DGS. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hansen, Martje; Heßmann, Jens & Patricia Barbeito Rey – Geißler (2010). Form und Funktion von Fingerorten in unterschiedlichen DGS-Textsorten. In: *Das Zeichen*, 86, S. 482-501.

Haug, Tobias (2011) *Adaption and Evaluation of a German Sign Language Test. A computer-based receptive skills test for deaf children ages 4 – 8 years old.* Hamburg: Hamburg University Press.

Hendriks, Hermina Berndina (2008). *Jordanian Sign Language: Aspect of grammar from a cross-linguistic perspective.* Utrecht: LOT. Dissertation.

Herrmann, Annika & Markus Steinbach (2010). Eine neue Perspektive auf Role Shift in Deutscher Gebärdensprache (DGS). Perspektivwechsel als nichtmanuelles Kongruenzphänomen. In: *Das Zeichen*, 84, S.112-118.

Heßmann, Jens (2001) *Gehörlos so! Materialien zur Gebärdensprache.* Hamburg: Signum Verlag.

Huber, Walter; Sieprath, Horst & Isa Werth (2001) Sprachdiagnostik in der Deutschen Gebärdensprache. In: Leuninger, Helen & Karin Wempe (Hrsg.). *Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung.* Hamburg: Signum Verlag, S. 255-276.

Johnston, Trevor (2014). *Auslan Corpus Annotation Guidelines.* Unter: http://media.auslan.org.au/attachments/Johnston_AuslanCorpusAnnotationGuidelines_14June2014.pdf; [ges. am 5.7.2014]

Kiedrowski, Ellen von (2005): *Schreibkompetenz hochgradig hörgeschädigter Zweitklässler: Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs.* Aachen: Shaker.

König, Susanne; Konrad, Reiner; Langer, Gabriele & Lutz König (2012) *Lexikon: Der Wortschatz der DGS.* In: Eichmann, Hanna; Hansen, Martje & Jens Heßmann (Hrsg.). *Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven.* Hamburg: Signum Verlag.

Liddell, Scott K. (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lillo-Martin, Diane (2010). Utterance report and constructed action. In: Pfau, Roland; Steinbach, Markus & Bencie Woll (Hrsg.). *Sign language: An international handbook*

(HSK - Handbooks of linguistics and communication sciences). Berlin: Mouton de Gruyter, Chapter 17, S. 365-387.

Mann, Wolfgang (2011). Pilotstudie zum Verständnis von Referenzbeziehungen in Deutscher Gebärdensprache (DGS) und Deutscher Schriftsprache. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies. *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch.* Hamburg: Signum Verlag, S. 119-129.

Metzger, Melanie (1995): *Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language.* In: Lucas, Ceil. *Sociolinguistics in Deaf Communities.* Washington, DC: Gallaudet University Press, S. 255-271.

Miller, Christopher (1994). Simultaneous constructions in Quebec Sign Language. In *Perspectives on Sign Language Structure: Papers from the Fifth International Symposium on Sign Language Research, Volume 1*, eds. Inger Ahlgren, Brita Bergman, and Mary Brennan, 131–147. Durham: ISLA.

Nilsson, Anna-Lena (2007). The non-dominant hand in a Swedish Sign Language discourse. In: Vermeerbergen, Myriam et al. *Simultaneity in signed languages: Form and function.* *Current Issues in Linguistic Theory Volume 183.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, S. 163-185.

Papaspyrou, Chrissostomos; von Meyenn, Alexander; Matthaei, Michaela & Bettina Herrmann (2008) *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute.* Hamburg: Signum Verlag.

Perniss, Pamela (2007) *Locative functions of simultaneous perspective constructions in German Sign Language narratives.* In: Vermeerbergen, Myriam et al. *Simultaneity in signed languages: Form and function.* *Current Issues in Linguistic Theory Volume 183.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, S. 27-54.

Perniss, Pamela (2012) *Use of space.* In: Pfau, Roland; Steinbach, Markus & Bencie Woll (Hrsg.). *Sign language: An international handbook (HSK - Handbooks of linguistics and communication sciences).* Berlin: Mouton de Gruyter, Chapter 19, S. 412-432.

Press, Hans Jürgen (1983). *Der kleine Herr Jakob – ohne Worte.* Ravensburg: Maier Verlag.

Sallandre, Marie-Anne (2007). Simultaneity in French Sign Language discourse. In: Vermeerbergen, Myriam et al. Simultaneity in signed languages. Form and function. Current Issues in Linguistic Theory Volume 183. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 103-125

Smith, Sandra and Kearsy Cormier (2014). In or out? Spatial scale and enactment in narratives of native and nonnative signing Deaf children acquiring British Sign Language. In: Sign Language Studies, Volume 14, Nr. 3, Spring 2014, S. 275 – 301.

Verfasser:

Bengt Förster, M.A.

Email: bengt.foerster@staff.hu-berlin.de

Deutschunterricht im bilingualen Schulversuch in der Sekundarstufe I (Klasse 9/10.3 2011/12)

Beate Krausmann

Dieser Beitrag fasst die Erfahrungen der Verfasserin aus dem bilingualen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I zusammen, der bis zum Schulabschluss von einem Teil der SchülerInnen der ursprünglichen Schulversuchsklasse besucht wurde. Zunächst stellt sich grundlegend die Frage:

Was unterscheidet den bilingualen Deutschunterricht von „herkömmlichem Deutschunterricht?“

- DGS hat als Unterrichtssprache einen festen Platz im Deutschunterricht, so können ihm alle Beteiligten in der Lerngruppe unabhängig von ihrem Hörvermögen der Kommunikation uneingeschränkt und über einen längeren Zeitraum konzentriert folgen. DGS wird dabei sowohl in der Kommunikation der SchülerInnen untereinander als auch in der Kommunikation mit der Lehrkraft verwendet.
- DGS ist als Unterrichtssprache vorteilhaft, da so ein entsprechend hohes Tempo in der Kommunikation und somit auch in der Qualität und Quantität der gemeinsamen Erarbeitung von Unterrichtsinhalten erreicht werden kann. LBG erfordert eine deutlich höhere Konzentrationsleistung vor allem im Unterricht und die grammatische Korrektheit ist häufig bei nicht allen Beteiligten zufriedenstellend. Darunter leidet die Verständlichkeit der Sprachbeiträge im Unterricht mit weiteren negativen Folgen, so kommt die Vorbildfunktion der gesprochenen Lautsprache für den Erwerb der regulären grammatischen Strukturen des Deutschen (z.B. Verwendung von Modalpartikeln, Flexionsendungen) auf diese Art nicht zum Tragen. Weder werden im Unterrichtsalltag die Artikel, noch die Flexionsendungen durchgehend mitgebärdet; die für das Verständnis insbesondere gesprochener Sprache so wichtigen Modalpartikel werden weggelassen und die Intonation weicht häufig wegen Überbetonung einzelner Silben oder Wörter von der Norm ab.
- LBG findet dann Verwendung, wenn es auf grammatische Eigenheiten des Deutschen ankommt (z.B. Satzbau, Satzanalyse, Darstellung von Flexionsendungen, Identifikation und Korrektur von grammatischen Fehlern). Des Weiteren kann LBG bei der Erarbeitung von grammatisch-semantischen Zusammenhängen wie speziellen Ausdrücken und Formulierungen des Deutschen (z.B. feste Verbindungen von Verben und Präpositionen, feste Verbindungen von Verben mit Akkusativobjekt) und von semantisch-pragmatischen Zusammenhängen (z.B. Redewendungen, spezieller Gebrauch von Lexik) verwendet werden sowie aus Übungsgründen bei der Vermittlung von Themen, die leicht zu erfassen bzw. im situativen Kontext für alle Beteiligten gut verständlich sind.
- Rein lautsprachliche Kommunikation ohne unterstützende Gebärden findet nur in 1:1-Situationen mit den SchülerInnen statt,

die in der Lage dazu sind. Die SchülerInnen sprechen dann ebenfalls ausschließlich. Auch hier erfolgt eine Beschränkung auf Themen, die leicht zu erfassen bzw. im situativen Kontext gut verständlich sind.

- Das Absehen von gesprochener Sprache in der Gesamtgruppe findet selten statt, da – bedingt durch die Sitzordnung – immer ein Teil der SchülerInnen das Gesicht der anderen nicht frontal sehen kann und der Anblick von der Seite das Absehen erschwert. Individuelle Absehübungen fließen in 1:1-Situationen in den Unterrichtsalltag in kurzen oder längeren Sequenzen bei allen SchülerInnen je nach individuellen Voraussetzungen ein.
- Das Training des Absehens findet nie in künstlich geschaffenen Situationen statt, sondern ausschließlich in natürlicher Unterrichtskommunikation.
- Der „kontrastive (Grammatik-)Unterricht“ gilt oft als ein besonderes Kennzeichen des bilingualen Unterrichts. Der metasprachliche Vergleich zwischen Deutsch und DGS soll Sprachstrukturen bewusst machen, den Aufbau von Regelwissen in beiden Sprachen ermöglichen und die Sprachtrennung befördern. Meiner Erfahrung nach gibt es durchaus sprachliche Bereiche, die sich mit Gewinn kontrastiv vergleichen lassen (wie z.B. der Ausdruck von kausalen und konditionalen Beziehungen in Sätzen oder Höflichkeitsformen in beiden Sprachen). Daneben gibt es auch viele sprachliche Bereiche,

bei denen dieser Vergleich nicht so gut möglich ist, weil die sprachliche Struktur oder Form nur in einer der beiden Sprachen existiert (z.B. die vier Fälle im Deutschen, oder Phänomene der Rechtschreibung und Zeichensetzung oder sprachliche Phänomene die linguistisch zu komplex sind, um für die SchülerInnen angemessen und unverfälscht didaktisch reduziert zu werden z.B. lokale und direktionale Angaben... Mitunter fehlt auch noch die Grundlagenforschung zur DGS bzw. die bisherige Ausbildung hat die in den Schulen tätigen Lehrkräfte noch nicht hinreichend darauf vorbereitet. Die Einengung auf grammatische Phänomene vorwiegend beim Satzbau wird einem umfassenderen Sprachvergleich nicht gerecht, weil sich auch semantische und pragmatische Bereiche auf der Wort-/Gebärdenebene und der Textebene mit Gewinn kontrastiv vergleichen lassen. Diese Vergleiche können eigens thematisiert werden, müssen jedoch nicht immer explizit im Zentrum einer kompletten Unterrichtseinheit stehen. Insbesondere für SchülerInnen der Sekundarstufe I genügen oft kleine Exkurse zum Sprachvergleich, wenn sie das entsprechende Grundlagenwissen während ihrer Grundschulzeit erworben haben und ihnen die Unterschiede zwischen beiden Sprachen klar sind. Eine thematisch gebundene Kooperation mit dem DGS-Unterricht bietet sehr gute Möglichkeiten, einen kontrastiven Vergleich im Deutschunterricht vorzuberei-

ten oder parallel an ähnlichen Inhalten in beiden Sprachen zu arbeiten.

- Ältere SchülerInnen können sich ohne Probleme vom dem psycholinguistisch begründeten Modell „eine Person – eine Sprache“ lösen und im Deutschunterricht in beiden Sprachen mit einer Lehrperson erarbeiten. Eine unabdingbare Voraussetzung dafür scheint zu sein, dass sie während ihrer Grundschulzeit systematisch Erfahrungen mit bilinguaem (Deutsch- und DGS-)Unterricht gesammelt haben und die mentale Sprachentrennung bei ihnen stattgefunden hat. SchülerInnen, denen diese Erfahrungen aus der Grundschule fehlen, zeigen immer wieder Unsicherheiten in der Zuordnung von Äußerungen zu Deutsch oder DGS, da ihnen die Funktion von LBG oft nicht deutlich ist.

Was ist möglich, wenn DGS als Unterrichtssprache im Deutschunterricht verwendet wird?

In den Förderzentren für den Förderschwerpunkt „Hören“ wird immer noch die Frage gestellt, ob ein für hörende SchülerInnen konzipierter Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch überhaupt angemessen sei. Viele Themen und Inhalte – ob Lektüre oder Textproduktion – werden kritisch gesehen, da sie die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen aufgrund ihrer mangelnden sprachlichen Fähigkeiten überfordern würden. Es stellt sich folglich die Frage, ob

man im Unterricht dem Alter und der Jahrgangsstufe angemessene Themen erarbeiten kann, wenn die dominante Sprache der SchülerInnen nicht Deutsch, sondern DGS ist. Um diese Frage zu beantworten, sollen im Folgenden Inhalte aus der Unterrichtsarbeit bzw. Schülertexte beispielhaft vorgestellt werden. Damit wird im Übrigen nicht gesagt, dass der Berliner Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch nicht in bestimmten Punkten an die Bedürfnisse dieser Schülergruppe besser angepasst werden könnte. Unabhängig von der Diskussion in den Förderzentren haben sich durch die Einführung von zentralen Prüfungen zum Erwerb von allgemein anerkannten Bildungsabschlüssen neue Forderungen an den Unterricht ergeben. Die maßgebliche Grundlage sind die Rahmenlehrpläne aus dem allgemeinbildenden Bereich. Die veränderte Bildungssituation für hörbehinderte SchülerInnen kann ausschließlich über einen Nachteilsausgleich in den Prüfungen in einem eng gesteckten Rahmen aufgefangen werden. Inhaltlich ändert sich damit an den Prüfungsanforderungen jedoch nichts. Insofern müssen die in den Rahmenlehrplänen formulierten Standards die Grundlage des Unterrichts darstellen, wenn die SchülerInnen eine Chance haben sollen, diese Prüfungen erfolgreich zu absolvieren.

„Der Mars ist wie ein aktive Schokomensch“: Unterrichtsbeispiel zur Analyse von sprachlichen Mitteln in der Werbesprache

Das folgende Unterrichtsbeispiel stammt aus dem Themenbereich C für die Doppeljahrgangsstufe 9./10: „Über Sprache reflektieren“. Als einer der dort vorgeschlagenen möglichen Inhalte wurde „Werbesprache“ ausgewählt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 31). Hier lassen sich verschiedene Kompetenzbereiche abdecken, insbesondere sind dies „Lesen“ sowie „Sprachwissen und Sprachbewusstsein“.

- Lesen: „Die SchülerInnen nutzen verschiedene Lesetechniken und Lesestrategien (...) zunehmend selbstständig und setzen sie zweck- und zielorientiert ein, vor allem zur Erfassung von Informationen und Textstrukturen“. Dazu gehört im Einzelnen, dass sie Verstehensprobleme identifizieren und Bedeutungen über den Kontext klären (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 35).
- Sprachwissen und Sprachbewusstsein: „Die SchülerInnen kennen, reflektieren und wenden ausgewählte sprachliche Mittel zur Gestaltung von Texten wie zur Analyse mündlicher und schriftlicher Kommunikation an und unterscheiden zwischen begrifflichem und metaphorischem Sprachgebrauch“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 53).

Insbesondere die Einzelkompetenzen „Verstehen von Sachtexten / nichtfiktionalen Texten und Medien“ sowie „Wissen über Wortbedeutungen und ihre Funktion sprachbewusst verwenden und reflektieren“ stehen im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit.

Daraus abgeleitet lassen sich folgende Ziele für die gesamte Unterrichtseinheit formulieren:

Die SchülerInnen identifizieren sprachliche Mittel, benennen die Form und erläutern die Funktion verschiedener sprachlicher Mittel auf der Wortebene (Alliteration, Euphemismus, Oxymoron), der Satzebene (Anapher, Ellipse, Parallelismus) und der Gedankenebene (bildhafter Vergleich, Metapher, Personifikation). Sie wissen, dass solche Mittel nicht nur typischerweise in fiktionalen Texten, sondern auch in nichtfiktionalen Texten gebraucht werden.

Berücksichtigt wurden in der Unterrichtseinheit insbesondere Aufgabenstellungen, die die Anforderungen der schriftlichen MSA-Prüfung im Fach Deutsch widerspiegeln. Werbetexte sind in der Regel sehr kurz und daher vom Umfang her zum schnellen Lesen geeignet. Der Text wird oft durch ein Bild komplettiert, was visuell ausgerichteten Menschen entgegenkommt. Es wäre aber naiv anzunehmen, dass Werbetexte deshalb schnell erschließbar sind. „Werbelyrik“ soll innerhalb einer kurzen Aufmerksamkeitsspanne den Käufer ansprechen und ist daher oft so reduziert, dass sie kaum Möglichkeiten bietet, Ver-

ständnisschwierigkeiten durch Kontextinformationen auszugleichen. Zudem werden die Bilder oft symbolisch eingesetzt, sodass man sie ohne kulturelles Hintergrundwissen nicht entschlüsseln kann.

Die auf das nachfolgende Material bezogenen Einzelziele lauten wie folgt:

- 1) Die Schülerinnen und Schüler analysieren Werbeplakate (= appellative Texte) auf das Vorkommen von sprachlichen Mitteln hin, indem sie die Mittel identifizieren, benennen und ihre Funktion im konkreten Werbekontext erläutern.
- 2) Die SchülerInnen festigen und vertiefen ihr Wissen zu sprachlichen Mitteln, indem sie produktive Aufgaben zu den Werbetexten lösen.

Zur Erläuterung der damit verbundenen Anforderungen soll ein Werbeplakat als Beispiel vorgestellt werden (siehe <http://www.eduhi.at/gegenstand/latein/data/postbank.jpg>). Darauf ist das Bild eines schmunzelnden Mannes mit einer charakteristisch großen Nase und dem Lorbeerkranz auf dem Kopf zu sehen und die Unterschrift sagt: „Er kam, sah und zahlte“. Das Bild dient dazu, die visuelle Aufmerksamkeit des Kunden zu gewinnen und in ironisch gebrochener Weise an den römischen Feldherren Cäsar zu erinnern. Erst das Verständnis dieser geschichtlich-kulturellen Anspielung macht es möglich, den folgenden Sprachwitz zu verstehen. Das Werbeplakat enthält in der

Überschrift eine einprägsame Anapher auf der Satzebene („Er kam, sah und zahlte“), die zusätzlich klanglich mit der Alliteration des dreifach gebrauchten Vokals „a“ in den Perfektformen der Verben spielt, was als Remineszenz an das zugrunde liegende Original Cäsars „Veni, vidi, vici“ entschlüsselt werden kann, das ebenfalls eine Alliteration enthält. Die weiteren beiden Sätze müssen als grammatisch unvollständige Ellipsen identifiziert werden, die darauf abzielen, die wichtigsten Teile der Werbebotschaft ohne ablenkende weitere Wörter aufzunehmen. Grammatisch ist die Teilung in einen Satz und zwei Ellipsen gar nicht nötig; korrekt wäre es als ein durchgehender Satz gewesen. Die Teilung bewirkt jedoch eine erhöhte Aufmerksamkeit für die einzelnen Sinnabschnitte der Werbeaussage. Die Botschaft der Verbindung aus Bild und Text lautet: Ein Postbank-Kunde kann sich alles leisten, wenn er über die Eurocard Gold verfügt.

Es folgt ein Beispiel für ein Arbeitsblatt, das nach einer gemeinsamen Gesprächsphase und der beispielhaften Bearbeitung des oben aufgeführten Werbeplakats und zweier weiterer dann in Stillarbeit ausgefüllt wurde. Die Korrektur der Lösungen erfolgte zunächst selbstständig mit dem Lösungsblatt und in einem abschließenden Durchgang noch einmal gemeinsam mit der Lehrkraft, zum eventuell bestehende Verständnisschwierigkeiten auszuräumen.

Appellative Texte:

Welche sprachlichen Mittel werden in der Werbesprache verwendet?

Beispiel 1



Mars macht mobil

[Platzhalter für das Originalbild auf dem Arbeitsblatt, das aus Copyrightgründen nicht im DFGS forum veröffentlicht werden kann, siehe Quelle: http://a1.blick.ch/img/gen/j/w/HBjwWKxe_Pxgen_r_600x324.jpg]

Wortebene: _____

Gedankenebene: _____

Aufgaben:

a) Früher war der Werbespruch noch länger. Er hieß:

„Mars macht mobil

bei Arbeit, Sport und Spiel.“

Welches sprachliche Mittel auf der Wortebene wurde damals zusätzlich genutzt?

b) Ersetze das Fremdwort im Werbespruch durch einen passenden deutschen Begriff.

c) Ändert sich dabei etwas an der (klanglichen / visuellen) Wirkung des Spruchs?

Abb. 1: Arbeitsblatt zum Werbeplakat

Appellative Texte: Lösungen

Welche sprachlichen Mittel werden in der Werbesprache verwendet?

Wortebene: Alliteration (M-m-m)

Gedankenebene: Personifikation (Der Schokoriegel wird als aktive Person dargestellt, die Menschen in Bewegung bringt.)

Aufgaben:

- a) Früher war der Werbespruch noch länger. Er hieß: „Mars macht mobil bei Arbeit, Sport und Spiel.“ Welches sprachliche Mittel auf der Wortebene wurde damals zusätzlich genutzt? (Antwort: der Endreim mobil-Spiel)
- b) Welches Fremdwort enthält der Werbespruch? Ersetze das Fremdwort durch einen passenden deutschen Begriff. (Antwort: mobil - beweglich)
- c) Ändert sich dabei etwas an der (klanglichen / visuellen) Wirkung des Spruchs? (Antwort: Ja, die Alliteration geht verloren, man kann sich den Sprach nicht mehr so leicht merken.)

„Er ist als Teufel tätig“: Textbeispiele zur Charakteristik einer literarischen Figur

Dieses Unterrichtsbeispiel stammt aus dem Themenbereich D für die Doppeljahrgangsstufe 9/10: „Kulturell bedeutsame Texte und Medien verstehen“; von den dort aufgeführten möglichen Inhalten wurde „Drama“ ausgewählt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 60).

Mit der Klassenlektüre ließen sich verschiedene Kompetenzbereiche abdecken, insbesondere waren dies „Lesen“ und „Schreiben“.

• Lesen: „Die Schülerinnen und Schüler nutzen verschiedene Lesetechniken und Lese-strategien zunehmend selbstständig (...) und setzen sie zweck- und zielorientiert ein, vor

allem zur Erfassung von Informationen und Textstrukturen“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 36).

• Schreiben: „Die Schülerinnen und Schüler wenden zunehmend flexibel Verfahren des prozesshaften Schreibens für überschaubare Vorhaben an“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 39)

Insbesondere die Einzelkompetenzen „Verstehen von literarischen / fiktionalen Texten und Medien“, „Texte planen, entwerfen, überarbeiten und formal gestalten“ sowie „Beschreiben“ wurden in dieser Unterrichtseinheit gefördert.

Davon abgeleitet ließen sich folgende Ziele für die gesamte Unterrichtseinheit formu-

lieren: Die SchülerInnen lesen die Tragödie „Faust“ von Johann Wolfgang von Goethe (1808/2009) in einer für die Schule bearbeiteten Fassung, die den Originaltext der Erstausgabe von 1808 in gekürzter Form enthält,

fast vollständig. Sie analysieren und interpretieren die Grundkonflikte anhand einzelner Szenen. Sie eignen sich Sachwissen zum Autor und zur Epoche an. Sie schreiben formal und kreativ zu einzelnen Aspekten der Lektüre.

Kriterien	Anmerkungen	Punkte
grafische Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil, Schluss		/ 1
Nennung von Name (Mephisto) und Wesen (Teufel)		/ 2
Beschreibung des Aussehens / der Verwandlungsfähigkeit		/ 2
Beschreibung der Funktion im Stück (provozierend, beeinflussend, dienend...)		/ 2
Beschreibung der Charaktereigenschaften (gemein, hämisch, böse, ironisch...)		/ 2
Erläuterung des Inhalts der Wette (Herr vs. Mephisto, Ziel: Faust)		/ 3
Beschreibung von Mephisto als notwendiger negativer Energie		/ 2
Persönliche Bewertung des Handelns der Figur		/ 3
Tempus: Präsens		/ 1
Gesamtpunktzahl		/ 18

Abb. 2: Rückmeldungsbogen: Charakteristik einer literarischen Figur (Mephisto)

Die auf das nachfolgende Material bezogenen Einzelziele lauten wie folgt:

- 1) Die SchülerInnen tragen ihre Kenntnisse über die Figur des Mephistopheles zusammen und notieren diese stichwortartig.
- 2) Die SchülerInnen planen und entwerfen anhand eines Kriterienrasters die Beschreibung der literarischen Figur Mephistopheles. Sie überarbeiten diese mit Hilfe von Rückmeldungen zu ihrem Text auf der konzeptionellen Ebene selbstständig.

Auf dieser Basis entstanden Schülertexte, die nachfolgend insgesamt bzw. ausschnittsweise präsentiert werden sollen, um die Ergebnisse in ihren Gemeinsamkeiten und auch der individuellen Variation vorzustellen. Zu beachten ist, dass die Texte mit Ausnahme von Fuad, der während der Überarbeitung mehrfach nachfragte und sich lexikalisch und grammatisch absicherte, die jeweilige individuelle Schreibkompetenz auf lexikalisch-semantischer und grammatischer sowie stilistischer Ebene spiegeln. Im Rahmen der Textproduktion ging es nicht darum, perfekte Texte als Endprodukt zu erhalten, sondern die inhaltlichen Kriterien für die Charakterisierung einer literarischen Figur möglichst selbstständig umzusetzen. Aus diesem Grund erfolgte keine Korrektur auf allen Sprachebenen.

Beispiel Gesamttext

Der Mephistopheles ist ein Mann. Er ist kein Mensch, er ist Teufel und provoziert gern

überall. Er hat die Fell an seine Beine. Wenn die andere ihm mit Fell an seine Beine sehen, wissen alle, dass es der Mephisto ist. Er ist unsterblich und kann zaubern. Am Anfang will er Faust kennen lernen, deshalb er verzaubert sich in ein Pudel.

Dieser Mephisto macht gern alles, was für die andere schlecht ist. Er spricht: „Ich bin der Geist, der stets verneint!“ (S. 32, Z. 7) Er ist mächtig als die Menschen. Der Mephistopheles will alle Menschen vom Guten zum Bösen überziehen. Darum ist er gemein und hinterhältig. „So ist denn alles, was ihr Sünde, Zerstörung, kurz das Böse nennt, mein eigentliches Element.“ (S. 32, Z. 11-13) Er liebt es zu sehen, wie die Menschen böses tun. Mephistopheles lockert die Menschen oft zuerst mit, was die Menschen wünschen, dann fällt die Menschen in Falle. Zum Beispiel zeigt er Faust im Hexenküche die Schöne Helena, so verliebt sich Faust plötzlich. (S. 44)

Darum hat er mit Gott gewettet, dass er Faust vom Guten zum Bösen überziehen könne. (S. 11) Gott hat es erlaubt. Mephisto hat gewonnen.

Er ist wütend, wenn die Menschen mit Bibel positiv beschäftigen und auch wenn die Menschen miteinander positive über Gott reden. Zum Beispiel beschäftigt Faust im diese Stück von Goethe mit Bibel und Mephistopheles war sauer. (S. 28-29)

Ich finde. Mephistopheles ist gemein und brutal. Er ist sehr beeinflussend, überredet sehr gut und er redet höflich mit Faust. Mephisto

hat geschafft, dass Faust gegen die Regeln von Gott verstößt und ist mit Margarethe im Bett gewesen, obwohl Faust nicht verheiratet ist. Der Charakter des Mephistopheles ist eine negative Höhepunkt in das Text.

(Maria)

Beispiele für die Einleitung

- Mephistopheles ist ein böser Mann, der unsterblich ist. Er ist als Teufel tätig und sein Ziel, alle Menschen in negative Welt zu ziehen. Er ist ein Mann, der alles positiv aufbaut, aber er will das auch wieder zerstören. Er hat einen Bart und sieht lächerlich aus, der unrasiert ist. Seine Hände und Füße sehen ungepflegt aus. (Roberto)
- Mephistopheles ist ein Teufel und ist böse. Er will, dass Faust an seiner Seite geht, weil es Langeweile hat. Weil Faust ein Wissenschaftler ist und Mephistopheles ist ein passende Gesprächspartner für Faust, beide diskutieren gerne. Mephisto baut nichts auf, sondern will nur zerstören. Er glaubt nicht an das Gute, sondern nur an das Schlechte und möchte Faust verführen auf die negative Weg. Äußerlich sieht es adrett aus, ist gepflegt und höflich. Innerlich ist er böse und will seine Macht haben. (Fuad)
- Mephistopheles gibt es auch Abkürzungsname, der Mephisto ist. Mephistos Alter steht in das Buch nicht, aber Vermutung ist 40 Jahre alt. Mephisto ist ein teuflischen Mann. Der Teufel hat eigentlich zwei Hörner, aber Mephisto hat nicht, hat Bart,

kurze Haare und Arme und Beine haben viele Haare. Er sieht immer böse aus. Er trägt große und lange Mantel. Mephisto ist ein Teil, die immer böse sein will, aber er schafft nur immer für das Gute. (S. 32, Z. 3) (Mohammed)

- Mephistopheles ist ein Teufel und sind wie zwei Personen in sich. Er sieht irgendwie böse Blick mit Adlernase aus. Er hat Haare im Beine, da kann man erkennen, dass er ein Teufel ist. Seine Tätigkeit ist, dass er versucht wird, wie Menschen zur böse Menschen wird. Seine Charakter ist keine gute Charakter wie Gott. Er liebt negative Charakter z.B. gemein, böse, ironisch, provozierend, etwas Lügen erzählen, hinterhältig usw. (Petra)

Beispiele für Abschnitt aus dem Hauptteil zur Wette

- Der Herr und Mephistopheles wetteten über Faust. Der Herr meinte, dass Faust sowieso guter Mensch ist und würde nicht in negative Lebenswelt kommen. Im Gegenteil meinte Mephistopheles anders. Der Herr glaubte ihn nicht und sie gingen in ein Wette ein. (Roberto)
- Mephistopheles und der Herr haben eine Wette beschlossen. In der Wette ging es um Faust. Faust ist ein guter Mensch und Mephisto möchte, dass Faust vom rechten Weg abkommt, dass er was Schlechtes macht. Wenn Mephisto gewinnt, geht Faust mit ihm. (Fuad)

- *Die Wette zwischen dem Gott und Mephisto über Faust. Faust ist eigentlich an Regeln vom dem Gott gefolgt, aber Mephisto überzeugt, dass er Fausts Verhalten verändern kann. Der Gott ist bereits und wenn Mephisto gewonnen hat, muss Faust jenseits dem Tod für Mephisto dienen. (Muhammed)*
- *Er hat ein Wette mit die Gott. Er hat gesagt, dass er überzeugt ist, dass gute Menschen auf die Seite des Bösen gewechselt wird. Aber Gott glaubt im Gegenteil und sagt ein Beispiel, Faust ist eine treue Mensch und glaubt auch auf Gott. Mephisto lacht nur hämisch und hat gesagt, dass er das ändern wird. So entsteht die Wette. (Petra)*

Da Dramen originär für die Theaterbühne und den gesprochenen Vortrag vor Publikum bestimmte Texte sind, soll im Deutschunterricht auch gespielt werden. Der Rahmenlehrplan formuliert diese dem Bereich „Lesen“ zugerechnete Teilkompetenz folgendermaßen:

„[Die SchülerInnen] erproben und reflektieren Varianten zum Vortragen von Texten als Darstellung ihres Textverständnisses“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 35).

Aufgrund der Schwierigkeiten beim Hörverstehen und Sprechen wäre dies im Deutschunterricht nicht möglich und sinnvoll gewesen. Um den SchülerInnen eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie „Faust“ in DGS vorgetragen aussehen kann, wurde im Unterricht gemeinsam die im Internet verfügbare von

Okan Seese gebärdete Anfangssequenz der Tragödie vom „Prolog im Himmel“ bis zur „Hexenküche“ angesehen (<http://signlibrary.equalizent.com/de/buecher/johann-wolfgang-von-goethe/faust-teil1>) und anschließend über die Unterschiede zwischen Goethe-Text und DGS-Version diskutiert.

Die Kooperation mit dem Fach DGS bot sich hier an. Fuad verfasste dazu einen kurzen Text für die Schulzeitung, der auch für jüngere SchülerInnen verständlich sein musste. Dieser Artikel soll hier (nach Hinweisen der Lehrkraft von ihm überarbeitet) wiedergegeben werden:

Wir spielen Faust im DGS-Unterricht

Wenn wir die Texte verstanden hatten, wählten wir ein Kapitel aus und machten dann ein Theater daraus. Deshalb mussten wir erst die Übersetzung von LBG zu DGS üben. Im Laufe vom Theaterspiel wurde mit dem iPad2 gefilmt, das Herrn Tischmann gehört. Dann sahen wir alle zusammen die Szene an und diskutierten. Wenn es Fehler gab, mussten wir das wiederholen. Dann machten wir das genauso mit dem nächsten Kapitel.

Es hatte uns Spaß gemacht und wir hatten mehr über den Blickkontakt beim Theaterspiel und ein bisschen über die Deutsche Gebärdensprache gelernt. (Fuad)

An dieser Verbindung zwischen Deutsch und DGS lässt sich exemplarisch zeigen, wie dem Unterrichtsfach Deutsch zugerechnete Inhalte

in vergleichbarer Weise in DGS umgesetzt werden können. Letztlich geht es darum, bestimmte Kompetenzen bei den SchülerInnen zu fördern und zu entwickeln. In welcher ihrer beiden Sprachen sie dies tun, ist dabei nicht so entscheidend. Entscheidend für die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung ist, dass sie es überhaupt tun. Dafür muss die Schule ihnen den passenden Rahmen bieten.

Persönliches Fazit:

Um die beschriebenen Kompetenzen zu vermitteln und im gemeinsamen Unterrichtsgespräch Inhalte ökonomisch zu bearbeiten, ist eine flüssige ungehinderte Kommunikation notwendig. DGS ermöglicht diese Unterrichtskommunikation und sichert somit den Zugang zu altersangemessenen Lerninhalten, die prüfungsrelevant sind.

Die Gretchenfrage „Wie hältst du’s mit der DGS?“ muss sich jeder selbst stellen, meine Erfahrungen mit DGS als Unterrichtssprache im Deutschunterricht sind sehr positiv, weil sie zeigen, dass man gemeinsam mit den SchülerInnen der Jahrgangsstufe und dem Rahmenplan entsprechende Inhalte im Unterricht erarbeiten und lebendig diskutieren kann. Dies ist kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung für das Bestehen von zentralen Prüfungen und das Erreichen von Schulabschlüssen, die wiederum einen Schlüssel zu weiterführender Bildung darstellen. Auch ein Nachteilsausgleich ändert nichts an dem fachlich-inhaltlichen Anspruch, der mit solchen

Prüfungen einhergeht. Insofern leistet die Verwendung von DGS als Unterrichtssprache einen Beitrag dazu, allen SchülerInnen mit dem entsprechenden Förderbedarf ihnen zustehende Bildungschancen zu eröffnen und somit einen zentralen Anspruch an schulische Bildung einzulösen.

„Mit DGS können wir vollständige begreifen, egal wie schwer die Thema ist“: SchülerInnen berichten von ihren Erfahrungen im Deutschunterricht

Die Frage stellt sich, wie die SchülerInnen am Ende ihrer Schulzeit an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule den Sprachunterricht beurteilen. Dazu wurden sie befragt und erhielten folgende Arbeitsaufgabe, wobei sie aus einem Fragenkatalog die für sie selbst bedeutendsten auswählen konnten:

„Zum Abschlussbericht für den bilingualen Schulversuch sollen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung beitragen. Bitte beantworte die folgenden Fragen so ausführlich und genau wie möglich aus deiner Sicht. Du darfst natürlich auch loben und kritisieren, wenn es dir wichtig und richtig erscheint. Die Bildungspolitikern und -politiker sollen wissen, was die Schülerinnen und Schüler selbst über das Thema denken und welche Erfahrungen sie gemacht haben.“

Im Folgenden finden sich, thematisch geordnet, die Aussagen der SchülerInnen.

Allgemeine Fragen zum Deutschunterricht

- Was war das große Ziel des Deutschunterrichts in der Sek I?

In der Sekundarstufe I war das große Ziel, alle sollen die Bildung und Wissen durch der Gebärdensprache lernen. (Roberto)

Das große Ziel des Deutschunterrichts in der Sek I ist, dass die Schülern die Sprache von Gebärdensprache benutzen, um Bildung zu erweitern. Aus meiner Sicht ist Bildung und Gebärdensprache. (Fuad)

Das Ziel in der Sek I ist, das Klasse unterrichtet mit dem Fach DGS und gehörlose SchülerInnen verbessert ihre Gebärdensprachekompetenz. (Muhammed)

- Was unterscheidet aus deiner Sicht den Deutschunterricht in der Klasse 9/10.3 von anderen Klassen?

Die Deutschunterricht aus meiner Sicht ist hier wirklich gut, weil die Lehrerin uns unterrichten, was wir wirklich nicht gelernt bzw. gefehlt haben. Aber bei anderen Klassen sind nicht so gut, weil die anderen Lehrern ihren Schüler nicht genug gefördert sind, wie bei uns. Die Schüler klagten schon darüber.

Die Folge ist: Die Kommunikation ist nicht niveauvoll. (Petra)

Aus meiner Sicht unterscheidet [sich der Deutschunterricht in der Klasse 9/10.3 von anderen Klassen durch; Anm. BK] ein große Thema: Bildung. In andere Klassen werden von einige Lehrern die Bildung und der Gebärdensprache verhindert, folglich werden sie in untere Niveau unterrichtet. Und in andere Klassen wird mehr LBG angewendet. In DGS und LUG werden manchmal angewendet. (Roberto)

Andere Klasse unterrichtet meist orale und langsam Gebärden. (Muhammed)

Bisher beschweren viele SchülerInnen von andere Klassen, dass ihre Unterrichtsniveau sehr niedrig ist. Ich habe gemerkt, dass wir mehr Unterrichtinhalt haben, weil wir richtig Kommunikationsform haben. Es ist sehr wichtig, dass wir unser Sprache verstehen können. Die andere SchülerInnen haben oft unpassende Sprache bekommt. (Maria)

- Was fandest du bei der Kommunikation in deinem Deutschunterricht in der Sekundarstufe I problematisch?

In meine Klasse gibt es manchmal kleinere Problem, aber es ist nicht dramatisch, weil die Missverständnisse im Alltag gehört, aber es passiert sehr selten. (Roberto)

In meinem Deutschunterricht hat manchmal problematisch, wenn Inhalt oder Grammatik nicht verstehen. (Muhammed)

Unterrichtssprachen

- Welche Sprachen wurden im Deutschunterricht in der Sek I benutzt?

Bei uns Unterricht wurden meist LBG benutzt (Bei DGS eher weniger). Aber es klappt super mit Kommunikation, weil die Lehrerin gute gebärdensprache beherrscht. Aber mit DGS zu Unterricht wäre ein Traum für uns, weil es unsere Muttersprache, damit wir klarer und schneller begreifen zu können. Ich denke, dass im Zukunft besser ist, wenn die Lehrkräfte mehr DGS beherrschen zu können, auch wenn sie es nicht auf muttersprachlichen Niveau können. (Petra)

In der Sek I wurden DGS, LBG in der Deutschunterricht angewendet, aber in viele Klassen werden LBG als DGS angewendet. (Roberto)
Im Deutschunterricht in der Sek I wurden LBG, DGS benutzt. (Fuad)

Mein Deutschunterricht benutzt LBG und DGS. Wir benutzen immer DGS, weil wir gehörlos sind und DGS versteht flüssig. (Muhammed)

Wir haben im Deutschunterricht viel über Grammatik gelernt und auch Literatur. Also wir können verschiedene bekannte Literatur

der Welt kennen. Sowas lernen die andere Schüler nicht und deshalb wissen sie nicht viel über hörende Welt mit bekannte Literatur. Ich denke, es ist sehr gut, dass wir mit DGS kommunizieren, weil wir sehr tiefe diskutieren können. Mit LBG benutze ich gerne bei Vorlesen. (Maria)

- Welche Gründe sprechen dafür, DGS als Unterrichtssprache im Deutschunterricht zu benutzen?

Dafür können viele Themen durch DGS unterrichtet. Die Lehrkräfte müssen DGS und LBG beherrschen können, damit die Schülern keine Kommunikationsbarriere haben. (Roberto)

Man spricht dafür, dass das Thema ganz schwierig zu verstehen ist, das heißt, dass man leichter mit DGS verstehen kann. (Maria)

- Sollten Lehrkräfte DGS im Unterricht benutzen, auch wenn sie es nicht auf muttersprachlichem Niveau können oder sollten sie lieber bei LBG bleiben?

Die Lehrkräfte sollen DGS im Unterricht benutzen, auch wenn sie es nicht auf muttersprachlichen Niveau können, deshalb können die Gehörlosen-Schüler sie die Gebärdensprache verbessern. (Fuad)

Mein Meinung ist, wer Lehrkräfte können nicht auf muttersprachlichem Niveau, aber

sie können selbst Verbesserung zu lernen, darf im Unterricht DGS. (Muhammed)

- Was denkst du zu dem folgenden Argument?: „Im Deutschunterricht sollte man nur die deutsche Sprache benutzen, weil man sie sonst nicht genug übt. Wenn man zuviel DGS benutzt, kann man seine Deutschkompetenz nicht verbessern.“

Im Deutschunterricht sollte man normal unterrichten (DGS), weil die Hörende ihre „Muttersprache“ auch im Unterricht benutzt wurden. Daher sind bei uns nicht durcheinander, sondern klarer im Kopf. (Petra)

Zu folgende Argument kann ich keine Antwort geben, weil ich mit 2 Sprachen in der Schulzeit aufgewachsen bin. (Roberto)

Ich stimme die folgende Argument zu, weil wir die deutsche Grammatik und Rechtschreibung lernen müssen, also nicht nur DGS. (Fuad)

Es kann passieren, wenn im Unterricht zu viel DGS benutzen, kann man seine Deutschkompetenz nicht verbessern. Aber nicht ganz Kompetenz wird schlecht. (Muhammed)

- Was denkst du zu dem folgenden Argument?
„Wenn man gut Deutsch lesen und schreiben lernen will, muss man auch viele Hör- und

Sprechübungen machen, denn das Hören und Sprechen ist die Grundlage für das Lesen und Schreiben.“

Wer unfreiwillig Hör- und Sprachübungen macht, sind wirklich sinnlos. Für Gehörlosen sind wirklich sehr harte Übungen, weil sie nicht hören kann und nicht genug motiviert sind. Stellt mal vor, dass ihr Gebärdensprache üben musst. Das war für Euch auch hart, so gar nicht freiwillig. (Petra)

Zu zweite Argument hat nichts zu tun, zwar mit Hörübungen, da werden sie visuell unterrichtet, daher nenne ich ein Beispiel: Ein Professor Hr. Rathmann aus Hamburg kann trotz seine Gehörlosigkeit den Tätigkeit ausüben. (Roberto)

Ich stimme die Argument nicht zu, weil es nicht mit „Hören“ für die gehörlosen zu tun hat, um gut Deutsch lesen und schreiben zu können. (Fuad)

Sprechübung ist ja wichtig, weil man leicht ablesen versteht. Aber Hörübung muss nicht sein. (Muhammed)

Das Argument finde ich falsch, weil wenn wir sprechen und hören üben, schaffen wir teilweise deutlich sprechen und hören. Das ist unabhängig mit Verständnis das Inhalt vom Text. Wir möchten nicht Sprechen und Hören in Deutschunterricht lernen, sondern

Inhaltverständnis und wissen, wie man richtig Grammatik und Rechtschreibung führen kann. (Maria)

Deutschunterricht ohne DGS

- Was wäre, wenn sich Lehrkräfte und Schüler nicht in DGS verständigen könnten? Welche Themen und Inhalte wären dann aus deiner Perspektive nicht möglich?

Für mich ist ein Muss, dass Lehrkräfte und Schüler verständigen können, damit sie die Unterricht befolgen zu können. Sie erhöht die Chance für Berufe. Für mich wäre Horror, wenn im Deutschunterricht alle ausschließlich in LBG kommunizieren würden, weil es nicht meine Muttersprache ist und ich mehr Zeit und Mühe brauche. (Petra)

Dann wären die Themen mit Gehörlosenkultur, DGS und viele Themen ausfallen. (Roberto)

Es ist nicht möglich, wenn sich Lehrkräfte und Schülern nicht in DGS verständigen könnten, weil es ganz anstrengend ist. Man muss die LBG-Satz vollständig wahrnehmen, aber DGS-Satz ist leichter für uns zu verstehen. (Fuad)

Wer Lehrkräfte oder Schüler verstehen nicht in DGS, muss sie trotzdem lernen. Wenn im Deutschunterricht nur LBG kommunizieren würde, muss ich im Inhalt verstehen. Ich selbst

gebärde im DGS, will ich so. (Muhammed)

- Wie wäre es für dich, wenn im Deutschunterricht alle ausschließlich in LBG kommunizieren würden?

Ich kann nicht einen ganzen Schultag lang ohne Probleme auf eine Kommunikation in LBG konzentrieren, weil ich schon viele Mühe gebraucht das alles wahrnehme und umgesetzt. (Petra)

Es wäre für mich anstrengend, wenn ich im Deutschunterricht nur LBG wahrnehme. Ich beherrsche 2 Sprachen, weil ich in mein Grundschule nur LBG erzogen wurde, in mein Oberstufe wurde ich von 2 Sprachen erzogen. (Roberto)

- Wie gut verstehst du am Ende deiner Schulzeit LBG im Vergleich zu DGS?

Ich habe das Gefühl, dass ich beiden Sprachen kann, aber es hängt mit meiner Konzentration ab. (Fuad)

Im DGS ist sehr flüssig und schnell auch leicht verstehen. LBG ist meist mit Text benutzen oder Deutsch-Grammatik folgen. (Muhammed)

- Kannst du dich einen ganzen Schultag lang ohne Probleme auf eine Kommunikation in LBG konzentrieren? Wenn nein: Warum nicht?

Nein, weil es sehr anstrengend ist. Weil ich nur auf das Absehen konzentrieren muss und muss dann immer ganz genau schauen, daher ist es anstrengend. Manchmal bin ich unsicher, ob es richtig wiedergegeben. (Roberto)

Ich bin CI-Träger und ich kann deshalb gut hören, dann kann ich mich einen ganzen Schultag lang diese Probleme auf eine Kommunikation in LBG konzentrieren. Aber natürlich, dass es ganz anstrengend ist. (Fuad)

Ich kann lang ohne Probleme auf eine Kommunikation in LBG konzentrieren. (Muhammed)

- Was passiert in der Kommunikation, wenn anstelle von LBG nur LUG eingesetzt werden? Welches Gefühl hast du dann? Wie gut verstehst du dann noch?

Dann habe ich das Gefühl, dass ich überhaupt nicht verstehe, wenn ich nicht hören kann. (Fuad)

Ich ärgere mich sehr, wenn LBG zur LUG eingesetzt werden, weil LUG meist abhängig Hörende ist und verstehe ich im LUG nicht sehr. (Muhammed)

Fazit:

- Welche Empfehlung für die Kommunikation im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I würdest du geben?

Meine Empfehlung für die Kommunikation im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I würde ich geben, dass die Lehrkräfte mehr Gebärdensprache-kompetenz sind und gut in DGS umgesetzt. (Petra)

Meine Empfehlungen: Immer mit 2 Sprachen in das Leben beherrschen können, kann man dann flexibel sein. Wenn der Lehrer nur LBG beherrscht, kann man daran anpassen. (Roberto)

Ich würde empfehlen, dass in andere Klassen der Sek I DGS und LBG lernen. Sie lernen Gebärdensprache, damit sie mit andere Personen kommunizieren können. Sie müssen auch die deutsche Grammatik und Rechtschreibung lernen, damit sie lesen und schreiben können. (Fuad)

Fazit: Meine Empfehlung ist, mehr DGS aber auch LBG, weil für Zukunft man mit Hörende zu können kommunizieren. (Muhammed)

Also meine Empfehlung ist DGS in Unterricht zu benutzen. Und LBG benutzen nur teilweise für Verstehen, wie man richtig schreiben kann. Mit DGS können wir vollständige begreifen, egal wie schwer die Thema ist. (Maria)

Die Zitate sprechen für sich selbst und sollen deshalb nicht weiter analysiert und kommentiert werden. Soviel kann mit Sicherheit

gesagt werden: Aus den SchulanfängerInnen vom August 2001 sind selbstbewusste AbsolventInnen geworden, die klar zum Ausdruck bringen können, was sie selbst als positiv und hilfreich erfahren haben und was sie kritisch sehen. Diese Erfahrungen dürfen zukünftig nicht unberücksichtigt bleiben, wenn SchülerInnen mit dem Förderbedarf „Hören“ an sonderpädagogischen Förderzentren oder in inklusiven Schulen vergleichbare Chancen zur schulischen Bildung bekommen sollen wie hörende SchülerInnen.

Literatur:

Goethe, Johann Wolfgang (1808/2009): Faust. Für die Schule bearbeitet von Diethard Lübke. Berlin: Cornelsen [Reihe: einfach klassisch]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006 / Hg.): . Unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1425461080&file=sek1_deutsch.pdf [ges. am 1.4.2015].

Verfasserin:

Beate Krausmann
Email: beate.krausmann@gmx.de

Englischunterricht in der Klasse 7/8

Aya Kremp

Dieser Bericht handelt von dem Fremdsprachenunterricht in Englisch in meiner Klasse, die ich als Klassenlehrerin im Schuljahr 2010/11 als Klasse 7 übernommen habe. In diese Klasse gingen fünf SchülerInnen, die sowohl keinerlei Vorerfahrungen mit einem bilingualen Unterrichts als auch mit dem Unterricht mit einer gehörlosen Lehrkraft in DGS aus der Grundschule mitbrachten. So war es für die SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres eine Umstellung, DGS als Unterrichtssprache zu erleben, an die sie sich aber im Laufe der Zeit gewöhnt haben.

In der Sekundarstufe I wird das Unterrichtsfach Englisch mit drei Stunden in der Woche erteilt. Die Klasse brachte zu Beginn des 7. Schuljahres 2 Jahre Erfahrungen in Englisch (Klasse 5 und 6) mit. In dieser Zeit unterrichtete eine Referendarin dieses Fach.

Das Unterrichtsfach Englisch übernahm ich ab Klasse 7. Obwohl ich keine didaktischen Erfahrungen zu diesem Fach besaß, nahm ich die neue Herausforderung motiviert an. Bei den Überlegungen zu diesem Fach war für mich vor allem die Frage nach der mündlichen Unterrichtssprache wichtig.

Die mündliche Unterrichtssprache im Englischunterricht in einer Schule für Hörende ist normalerweise die englische Lautsprache. Dies lässt sich jedoch schlecht in einer Klasse für Gehörlose bzw. Schwerhörige umsetzen (besonders für diejenigen, die die englische Lautsprache nicht übers Gehör aufnehmen können).

Meine SchülerInnen waren in ihrem vorherigen Englischunterricht gewohnt, dass es mündlich sozusagen einen „Sprachmix“ von DGS/LBG mit englischem Mundbild sowie deutscher Lautsprache mit LBG gab. Diesen „Sprachmix“ wollte ich nicht übernehmen und entschied, meine Kompetenz in Amerikanischer Gebärdensprache (ASL) zu nutzen und in meinem Unterricht so weit wie es möglich mit ASL als mündliche Unterrichtssprache zu arbeiten. Während meiner zahlreichen Auslandsaufenthalte konnte ich in verschiedenen Situationen mit ASL kommunizieren, sei es in Schulen, bei dem Besuch von Organisationen, auf Kongressen oder im privaten Austausch. Diese Erfahrungen hat mich sehr geprägt, und ich wollte sie meinen SchülerInnen weitergeben. Denn in der heutigen Globalisierung dürfen auch Gehörlose nicht fehlen. Auch wir haben eine internationale Gehörlosengemeinschaft, in der meines Erachtens hauptsächlich ASL als Kommunikation untereinander angewendet wird. Gehörlose haben heutzutage viel mehr Möglichkeiten, sich auf internationaler Ebene zu treffen, sei es auf internationalen Sportveranstaltungen, bei einem Schüleraustausch, auf internationalen Kongressen u.ä.. Aber auch das „virtuelle Treffen“ Gehörloser via web cam nimmt zu. Dadurch entstehen auch internationale Freundschaften und internationale Kontakte Gehörloser untereinander werden gepflegt.

Der Englischunterricht in der Gehörlosenschule muss sich der neuen und auch der an-

spruchsvollen Herausforderung stellen, indem man versuchen sollte, die SchülerInnen auf die internationale Gehörlosengemeinschaft vorzubereiten. Dies kann nur gelingen, wenn sich die Unterrichtssprache im Englischunterricht ändert: ASL (oder BSL) und die Perspektive Gehörloser mit ASL-Kompetenz bzw. mit internationalen Erfahrungen in der Gehörlosengemeinschaft sollten berücksichtigt werden. Ferner muss überlegt werden, wie die Trennung der Sprachen im Englischunterricht erfolgen kann: DGS, ASL und Englisch.

Die Entscheidung, ASL als Unterrichtssprache zu nehmen, hatte weitere Gründe, wie u.a. dass die Motivation der SchülerInnen zum Englischlernen durch ASL sowie die Merkfähigkeit der englischen Vokabeln in Verbindung mit ASL gesteigert werden können. Darauf aufbauend auch der Erwerb einer natürlichen Kommunikation in ASL wie Dialoge, Erklärungen zum Grammatik in ASL. Dazu kommt es darauf an, auf das Mundbild zu achten. Die SchülerInnen sollen lernen, die Wörter sauber „artikulierend“ mit ASL-Gebärde zu verbinden.

ASL ist meiner Erfahrung nach die Weltsprache, mit der Gehörlose international untereinander natürlich kommunizieren können – wie Hörende dies mit der Englischen Lautsprache tun.

Zu Beginn der Übernahme des Englischunterrichts wurden zuerst Wiederholungen aus

ausgewählten Bereichen der Grammatik und Vokabeln aus Klasse 6 durchgeführt. Dabei wurde gleich die Gelegenheit genutzt, die ASL Gebärden passend zu den Vokabeln einzuführen bzw. diese nachzuholen; dies in Form von ASL-Gebärdenbilder sowie durch Zeigen der Ausführung der ASL-Gebärden von mir sowie deren praktische Anwendungen der Gebärden von den Schülern im Unterricht.

Praktisch für jede folgende Unterrichtseinheit war eine Anzahl von ausgewählten ASL-Gebärden zu lernen wie z.B. die für Zahlen, Farben, Adjektive, Verben, Nomen, Schulfächer und Fragewörter. Auf diese Weise wurde versucht, den ASL-Wortschatz der SchülerInnen aufzubauen.

Parallel zu den Unterrichtseinheiten versuchte ich im Unterricht immer wieder, einige kleine Dialoge auf ASL mit den SchülerInnen durchzuführen wie z.B.: How are you ?, Where is your book ? oder Have you done your homework ?, und ermutigte sie, mir die Antworten in ASL zurück zu gebärden.

Parallel zeigte ich den SchülerInnen die englische Lautschrift und wählte davon einige Beispiele zum Üben aus. Dies ist wichtig, um zu verstehen, warum die englische Wörter anders ausgesprochen als geschrieben werden. Und dies wiederum hat Einfluss auf das saubere englische Mundbild in Verbindung mit ASL-Gebärden. Meinen SchülerInnen versuchte ich, immer wieder zu erklären, dass sie ihr Mundbild im Englischen sauber ausführen müssen, da sonst z.B. amerikanische

Gehörlose sie nicht verstehen würden, und sie umgekehrt ebenso Schwierigkeiten hätten, ASL zu verstehen. Oft hatten meine SchülerInnen ein Mundbild mit Wörtern, dass dem geschriebenen Wort entsprach (z.B.: „cow“, „how“, „now“) und nicht dem gesprochenen Wort (etwa: „kau“, „hau“, „nau“).

Um das Ziel eines wirklichen bilingualen Englischunterrichts zu erreichen, sind meiner Ansicht nach dafür die drei verfügbaren Stunden in der Woche zu wenig, um auch den Bereich Artikulation (so weit es möglich ist) gerecht zu fördern.

Was Erklärungen der englischen Grammatikregeln betrifft, so wurden diese in DGS erklärt, da dafür den SchülerInnen noch viele ASL-Vokabeln fehlen, um die Erklärungen in ASL komplett zu verstehen.

Eine kontrastive Gegenüberstellung der englischen Sätze und der ASL-Sätze im Sinne eines bilingualen Unterrichts konnte im 7. Schuljahr nicht durchgeführt werden, da die wöchentliche Anzahl der erteilten Englischstunden dafür nicht ausreichte.

Sollten Übungssätze im Englischen gebärdet werden, so wurden zwar ASL Gebärden benutzt, aber grammatikalisch gesehen wurden die Sätze eher in SEE (Signed Exact English) gebärdet.

Ferner kommt hinzu, dass meine Klasse ohnehin über keine wirkliche bilinguale Erfahrung mit kontrastivem Grammatikunterricht in Deutsch und DGS verfügt.

Abschließend kann ich für den Englischunterricht in Klasse 7 sagen, dass meine SchülerInnen sehr begeistert waren, ASL-Gebärden zu erlernen. Die Motivation war dementsprechend sehr hoch. Positive Rückmeldungen kamen auch von Einzelfallhelferinnen bzw. von den Eltern.

Englischunterricht in Klasse 8

Zum Beginn des Schuljahres 2011/12 hat es eine Veränderung im Englischunterricht gegeben. Eine (hörende) Referendarin von der Humboldt-Universität zu Berlin, sollte den Englischunterricht in meiner Klasse übernehmen. Es stellte sich heraus, dass sie über keine Kenntnisse bzw. Kompetenz anderer Gebärdensprachen verfügte und somit auch weder BSL noch ASL konnte. Da ich den Englischunterricht nicht mehr aktiv durchführe und sozusagen die „Zuschauer-Rolle“ übernommen habe, war es nicht mehr möglich, die Kompetenzen der SchülerInnen in ASL weiter aufzubauen, so dass der Englischunterricht im Laufe der Klasse 8 nicht wie geplant weiter mit ASL möglich gewesen wäre.

Die Referendarin zeigte sich aber bei den ersten Gesprächen als offen, motiviert und engagiert und war sie bereit, die bereits gelernten ASL-Gebärden in Klasse 7 soweit wie möglich zu erwerben. Sie suchte die passenden ASL-Gebärdenbilder zu den von ihr durchgeführten Unterrichtseinheiten heraus bzw. bekam die Gebärden von mir gezeigt. So versucht sie, das Beste aus der Situation

zu machen, und ließ die SchülerInnen weiter ASL lernen. Im Laufe ihrer Referendariatszeit ergab sich, dass ein ASL-Gebärdenkurs bei Gebärdenservice (von Andreas Costrau) angeboten wurde, bei dem sie sich angemeldet hat und seitdem fleißig die ASL Gebärden lernt. Dies hilft ihr, ASL als Unterrichtssprache zumindest im Ansatz weiter anzuwenden. So hat sie probiert, kurze Schülervorträge (school rules) „bilingual“ vortragen zu lassen, indem sie vorher den SchülerInnen die ASL Gebärden zeigte. Dadurch konnten diese ihre Vorträge einmal in gemischter Form ASL/SEE gebärden und dann in DGS/LBG übersetzen. Die Motivation der SchülerInnen war sehr hoch.

Nun bleibt abzuwarten, wie sich der Englischunterricht weiter entwickelt.

Zusammenfassend kann ich aufgrund der kurzen Erfahrung mit dem Englischunterricht persönlich nur bestätigen, dass die Berücksichtigung von ASL im Englischunterricht für Gehörlose sich als zukunftsweisend darstellt.

Impulse für weiterführende Diskussionen

- Die Stundenzahl der Englischstunden sollte erhöht werden, um die Möglichkeit der Durchführung bilingualen Fremdspracheunterricht zu haben.
- StudentInnen, besonders Hörende, mit dem Unterrichtsfach Englisch sollten/müssen entweder ASL oder BSL erlernen. Der an-

gebotene ASL Kurs bei Gebärdenservice ist ein Schritt in die richtige Richtung, dennoch wird die Teilnahme eines solchen Kurses nicht die Realität vermitteln, wie es ist, international unter Gehörlosen mit ASL zu gebärden.

- Der Englischunterricht kann nicht nur aus der Perspektive Hörender erteilt werden: Hörende StudentInnen und LehrerInnen müssen mindestens einmal einen internationalen Kongress für Gehörlose, wie der WFD-Kongress, bewusst und aktiv erlebt haben, um verstehen zu können, wie Gehörlose in der internationalen Gemeinschaft kommunizieren und auf dieser Kenntnis und diesem Blickwinkel aufbauend, die gehörlose SchülerInnen entsprechend vorzubereiten, so dass sie sich auch international unter Gehörlosen verständigen können, sei beim einem Schüleraustausch, Studium, im Beruf oder privat.
- StudentInnen sollten die Gallaudet Universität besucht haben, um dort ASL als Kommunikation unter den Gehörlosen, aber auch unter den ASL kompetenten Hörenden erlebt zu haben sowie speziell mit Gehörlosen, die aus der ganzen Welt am Gallaudet Universität studieren, und in ASL eine gemeinsame Kommunikationsbasis finden.
- Die Entwicklung von didaktischen Materialien mit ASL als Fremdsprachegebärdensprache für Gehörlose in Deutschland ist notwendig, z.B. in Form eines Lernsoftwares für ASL für SchülerInnen.

- Die Entwicklung eines neuen Englischlehrbuches für Gehörlose mit Geschichten rund um das Leben der Gehörlosen in englischsprachigen Ländern wie USA, Kanada, Großbritannien etc. erscheint sinnvoll, das mit einer bilingualen Wörterliste (Englisch-ASL-Gebärdensbilder) versehen werden sollte.
- Desweiteren wäre Entwicklung eines bilingualen Grammatiklehrbuchs (Englisch-Deutsch-ASL -DGS) für Gehörlose sinnvoll.
- Eine Lautsprachförderung in englischer Aussprache sollte ergänzend hinzukommen (sauberes Mundbild auf der Basis der englischen Lautschriften, Artikulation einzelner englischer Wörter, kurze Dialoge auf Englisch)
- Zukunftsweisend wäre zudem, Teamteaching einführen, bei dem eine gehörlose Lehrerin in ASL und eine hörende Lehrerin in englischer Lautsprache unterrichten, vorausgesetzt beide können ASL und Englisch.

Verfasserin:

Aya Kremp
Email: aya.kremp@gmx.de

Rückblick auf den bilingualen Schulversuch – Versuch einer Standortbestimmung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Ulrich Möbius

15 Jahre ist es jetzt her, seit sich Eltern, Studierende und Lehrkräfte an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für bilingualen Unterricht eingesetzt und mit ihrem Engagement den bilingualen Schulversuch in Berlin ins Leben gerufen haben.

Die Entwicklungsberichte der Schulversuchskinder zeigen, dass aus diesen Kindern der „ersten Stunde“ selbstbewusste Erwachsene geworden sind, die aktuell sehr unterschiedliche Wege zu weiteren Berufs- und Ausbildungsabschlüssen gehen. Sie beweisen eindrücklich, dass „die Erfahrung von gelingender Kommunikation eine wichtige Basis für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl“ (Becker 2012, 28) ist.

Schulentwicklung

Auch die Idee bilingualer Unterrichtsarbeit ist den Kinderschuhen entwachsen und hat sich im Schulprogramm der Ernst-Adolf-Eschke-Schule seit über zehn Jahren als offen-bilingualer Ansatz und als Schulprofil etabliert (Abb. 1).

Der Leitsatz zur Kommunikation in zwei Sprachen ist von allen anerkannt und zeichnet die Schulkultur aus¹:

“An unserer Schule hat jeder das Recht zu verstehen und verstanden zu werden. Wir entwickeln Kommunikation bei allen Beteiligten, indem wir die Laut- und Schriftsprache unterstützt mit lautsprachbegleitenden Ge-

bärden und die Deutsche Gebärdensprache anbieten und nutzen.“

Das Fach Deutsche Gebärdensprache ist fester Bestandteil im Stundenplan aller Klassen, der entsprechende Rahmenlehrplan, der in Zusammenarbeit der Bundesländer Berlin, Brandenburg und Hamburg erarbeitet wurde, erfährt mittlerweile eine große Nachfrage aus anderen Bundesländern bzw. Bildungseinrichtungen für hörgeschädigte SchülerInnen. Das Interesse an der bilingualen Unterrichtsarbeit ist nach wie vor ungebrochen, wie viele Hospitations-, Praktikums- und Informationsanfragen zeigen, die wir als kleine Schule gar nicht alle bedienen können.

Der Schulversuch bleibt ein Meilenstein, an dem sich viele Veränderungen und Entwicklungen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule festmachen lassen. Als Schulleiter dieser Schule erstaunt mich jedoch immer wieder, dass die Wahrnehmung für die Bedeutung des Schulversuchs in der Außenbetrachtung oftmals stärker gewichtet wird als innerhalb des eigenen Kollegiums, das diesen Prozess im Alltag vielleicht viel zu dicht und selbstverständlich miterlebt hat.

Die Gebärdensprachkompetenz eines Kollegiums ist zweifelsohne eine der Gelingensbedingungen für ein durchgängig funktionierendes bilinguales Arbeiten. Mittlerweile arbeiten fünf taube Lehrkräfte an der Schule und decken neben dem Fach DGS auch die bilinguale Doppelsteckung in den Klassen (in der

¹ Siehe: <http://www.eschke-schule.de/index.php/leitsaetze>

E.5 Schulprofil		
Qualitätskriterien		Wert
E.5.1 Profilbildung der Schule und deren Umsetzung		
Indikatoren	1. Das Schulprofil ist konzeptionell verankert.	++
	2. Das Schulprofil wird von der Schulgemeinschaft getragen.	++
	3. Die Schule stellt sich mit ihrem Profil nach außen dar.	++
	4. Maßnahmen zur Umsetzung des Schulprofils finden im Unterricht Berücksichtigung.	++
	5. Maßnahmen zur Umsetzung des Schulprofils werden im Schulleben deutlich.	++
	6. Die Schule kooperiert profilbezogen mit externen Partnern.	++
	7. Die Schule überprüft die profilbezogenen Maßnahmen.	++
	8. Die der Schule für das Schulprofil zur Verfügung gestellten Ressourcen werden effizient eingesetzt.	#
	9. Die Personalentwicklung berücksichtigt Anforderungen aus dem Schulprofil.	-
	10. Die schulinterne Fortbildungsplanung berücksichtigt das Schulprofil.	-
Bewertung		
A <input checked="" type="checkbox"/>		B <input type="checkbox"/>
C <input type="checkbox"/>		D <input type="checkbox"/>

Abb. 1: Bewertung des Schulprofils aus dem Bericht der Schulinspektion (2014, 43)

Regel 2 Std. pro Woche pro Lerngruppe) ab. Der Wunsch nach adäquater Weiterbildung für Gebärdensprache und gebärdensprachlicher bzw. bilingualer Didaktik ist jedoch geblieben. Das Miteinander von hörenden und tauben PädagogInnen stärkt auch die bilinguale Kompetenz im arbeitsbezogenen Miteinander. Trotz aller Alltags-Erfahrungen ist jedoch der Wunsch im Kollegium groß, die Gebärdensprachkompetenz auszubauen und theoriegeleitet die Praxiserfahrungen weiterzuentwickeln. Schulinterne Fortbildungen auch im Zusammenhang mit dem Sprachbildungskonzept sind angedacht. Hier kommen aus den verschiedenen Bildungsbereichen der Ernst-Adolf-Eschke-Schule auch unterschied-

liche Fragen und Schwerpunkte auf. Das bilinguale Arbeiten ist Teil der Personalentwicklung geworden. In der Lehrerausbildung und bei Neueinstellungen ist dies eine unabdingbare Kompetenz geworden.

Es freut mich, dass die Haltung, die dem offen-bilingualen Konzept der Schule zugrunde liegt, auch in der Berliner Schulinspektion (2014) positiv bewertet wurde. Die individuelle Unterstützung der SchülerInnen im Unterricht und der wertschätzende, zugewandte Umgang mit ihnen wurde als eine Stärke der Schule im Bericht hervorgehoben: „Im Unterricht ist die Förderung der sprachlichen Kompetenz durchgängig

2.2.11 Sprach- und Kommunikationsförderung		∧
Indikatoren	1. Die Lehrkraft ist vorbildlich in der Sprachanwendung.	92 %
	2. Die Lehrkraft schafft Sprechkanäle und ggf. Schreibenkanäle.	92 %
	3. Der Redeanteil der Schüler/innen ist hoch.	58 %
	4. Die Lehrkraft fördert die Kommunikation in der Lerngruppe.	46 %
	5. Die Lehrkraft hält zum richtigen Gebrauch der deutschen Sprache, der Fremdsprache bzw. der Fachsprache an.	67 %
	6. Die Lehrkraft unterstützt bei Formulierungen und achtet auf eine differenzierte Ausdrucksweise.	51 %

Abb. 2: Bewertung des Sprach- und Kommunikationsförderung aus dem Bericht der Schulinspektion (2014, 31)

sichtbar“, heißt es in dem Bericht (Schulinspektion 2014, 6)². Gleichzeitig verweist der Bericht auf eine starke Lenkung des Unterrichts, die sich in der visuellen Orientierung begründet, und regt eine noch stärkere Öffnung der Unterrichtssituationen und Förderung der Selbständigkeit an. Auch in bilingualen Settings bleibt die Gefahr einer starken sprachlichen Regulierung durch Lehrkräfte groß. Der Einsatz von Gebärdensprache er-

öffnet Lernenden an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule jedoch im stärkeren Maße die Möglichkeit, in Dialoge miteinander zu treten (Abb. 2). Dies halte ich persönlich für eines der wesentlichsten Argumente für das bilinguale Vorgehen.

Insgesamt fällt jedoch auf, dass die Debatte um inklusive Bildung in den letzten Jahren den Fokus verschoben hat und sich die öffentliche Aufmerksamkeit mehr auf Umsetzungsfragen der Inklusion konzentriert. Eine schulinterne Diskussion um die aktuelle bilinguale Unterrichtsarbeit und sonderpädagogische Didaktik gerät dabei leider leicht ins Hintertreffen.

Die Schulkonferenz hat sich im Mai 2014 jedoch dafür ausgesprochen, an einem Informationsabend auch der inzwischen „nachgewachsenen“ Elternschaft die bilinguale Unterrichtsarbeit und die Bedeutung der

² Fußnote zum Inspektionsbericht: „Da jegliche Kommunikation nur bei ständigem Blickkontakt mit dem oder der jeweils Sprechenden möglich ist, erfordert das Unterrichtsgeschehen von jedem Schüler und jeder Schülerin durchgängig hohe Konzentration. Die Lehrerinnen und Lehrer wechseln häufig die Unterrichtsmethoden und geben den Kindern und Jugendlichen während der Übungsphasen - je nach Leistungsvermögen - individuelle Hinweise und Hilfen. Eine Differenzierung durch Aufgaben auf verschiedenen Anforderungsniveaus nehmen sie allerdings kaum vor. Meist bietet der stark gelenkte Unterricht den Kindern wenig Gelegenheit, selbstständig zu arbeiten. In einzelnen Klassen kommen Elemente offenen Unterrichts wie Arbeit an Stationen oder Lernbuffets zum Einsatz. Hier können die Kinder die Auswahl bzw. die Reihenfolge ihrer Arbeiten selbst bestimmen. Projekte und Exkursionen werden von einigen Lehrkräften regelmäßig durchgeführt.“ (Berliner Schulinspektion 2014).

Zweisprachigkeit für den Bildungsprozess erneut herauszustellen. Hier begegnen mir immer noch Unkenntnis oder Missverständnisse, sei es von hörenden Eltern, denen der Zugang zur Gebärdensprache fehlt, oder auch von tauben Eltern, die sich wundern, warum Gebärdensprache als Fach zur Entwicklung der Sprachkompetenz unabdingbar ist und Gebärdensprach-Kompetenz durch den Unterricht reflektiert werden sollte. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern haben im Fach DGS

nicht immer automatisch „Traum“-Noten. Alle Berliner Schulen mussten ein obligatorisches Sprachbildungskonzept entwickeln. Das offen-bilinguale Konzept der Ernst-Adolf-Eschke-Schule ist seit dem Schuljahr 2013/14 zusätzlich in diesem Konzept verankert. Hier werden die integrative Sprachförderung und die additive Sprachförderung unterschieden (siehe Abb. 3).

Das Zusammenspiel von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache bildet die Grundlage dieser

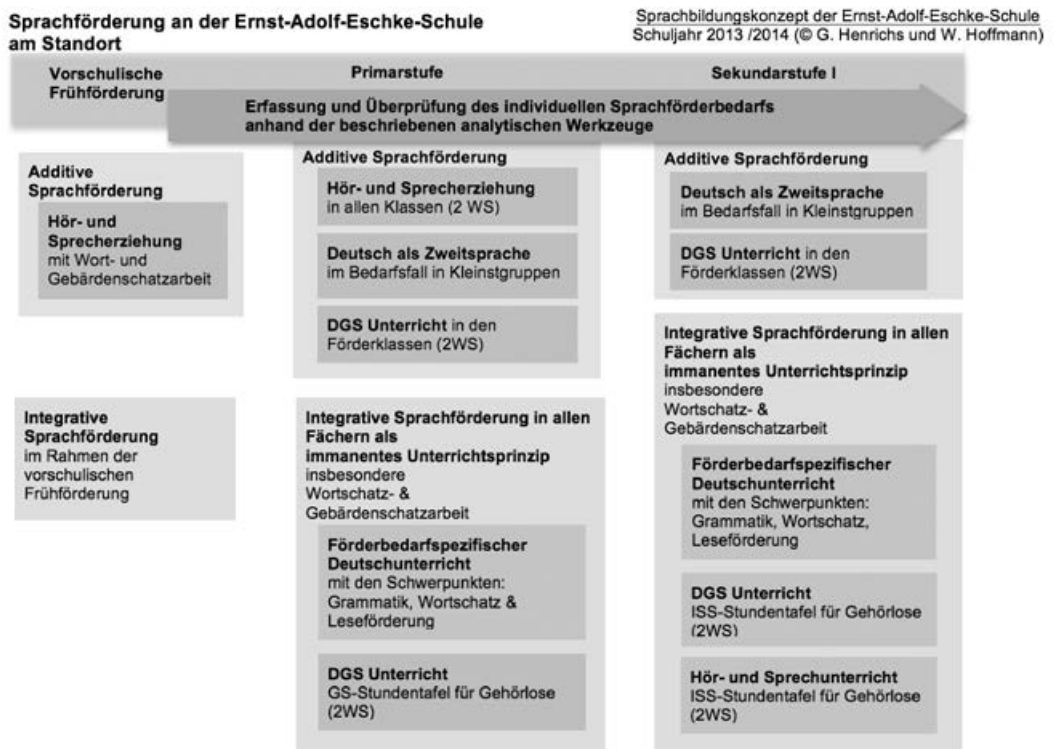


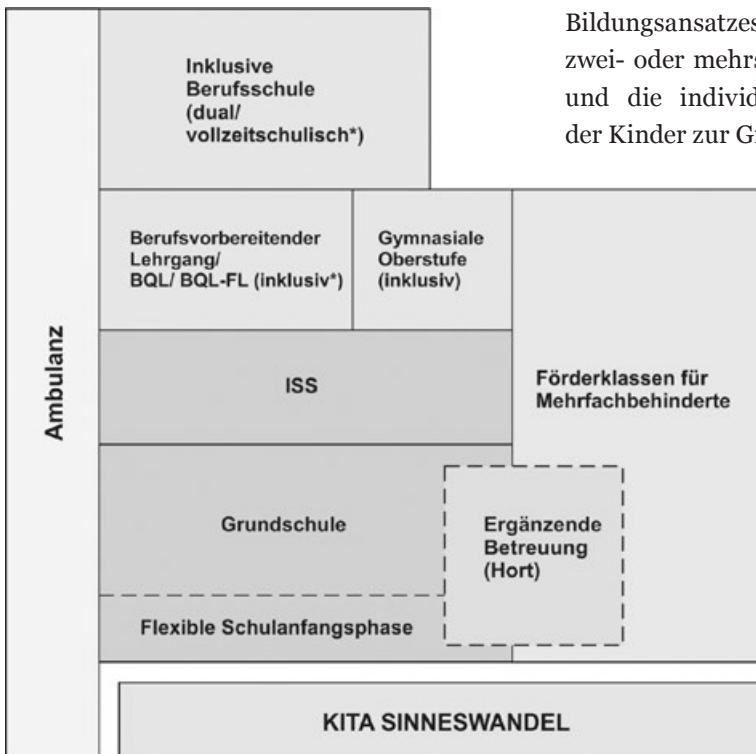
Abb. 3: Das offen-bilinguale Konzept der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Sprachförderung. Auf der Basis von Schülertexten und vergleichenden Arbeiten bzw. Auswertungen von Schülerleistungen der in Berlin vorgeschriebenen Lernausgangslagen werden individuelle Lernziele und Schwerpunkte der sprachlichen Förderung ermittelt. Durch das Fach DGS und zwei zusätzliche Stunden Hör-Sprech-Erziehung pro Woche werden auch gezielte Schwerpunkte in beiden Zielsprachen gesetzt. Im Schuljahr 2014/15

erhält jede der 12 Lerngruppen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule zwei Stunden bilinguale Doppelbesetzung im Sinne des klassischen Modells „zwei LehrerInnen – zwei Sprachen“.

Bilinguale Arbeit in verschiedenen Schulstufen

Ich möchte im Folgenden das bilinguale Arbeiten in den verschiedenen Bildungsbereichen der Ernst-Adolf-Eschke-Schule aufzeigen (Abb. 4). Wichtig erscheint mir hier immer die Betonung der Offenheit dieses bilingualen Bildungsansatzes, die die individuellen, meist zwei- oder mehrsprachigen Voraussetzungen und die individuellen Entwicklungsstände der Kinder zur Grundlage machen.



Bilinguale Frühförderung

Eine große Veränderung gab es im Bereich der vorschulischen Frühförderung. 2014 löste sich dieser Bereich von der Ernst-Adolf-Eschke-Schule und der freie Träger Sinneswandel gGmbH³

Abb. 4: Die verschiedenen Bildungsbereichen der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

* ergänzt durch externe Unterstützungsleistungen, finanziert durch das Persönliche Budget

eröffnete die erste inklusive, bilinguale Kindertagesstätte.

Hier erfährt Bilingualität auch als inklusives Konzept eine neue Qualität und wir sind alle sehr gespannt, welche Schülergeneration aus diesem Bildungsprozess erwächst. Die Forderungen des Deutschen Gehörlosenbundes nach „*Ausweitung der bilingualen Frühförderung auf das soziale Umfeld durch Schaffung angemessener Förderangebote*“ (Deutscher Gehörlosenbund 2012, 59) werden in der Arbeit dieser KITA umgesetzt. Die Kooperation der Ernst-Adolf-Eschke-Schule mit der Sinneswandel GmbH wird hier fortgesetzt. LehrerInnen der Schule bieten weiterhin sinnesspezifische Frühförderung an – in der Regel bis zu zwei Stunden pro Woche pro Kind. Das Miteinander von hörenden Erzieherinnen und LehrerInnen mit tauben PädagogInnen schafft ein natürliches bilinguales Umfeld. Gebärdensprache wird hier für die hörgeschädigten Kinder als Basissprache angeboten und lässt ihnen die Wahl, welche Sprache ihr primäres Kommunikationsmittel wird: „Eine gut ausgebildete Erstsprache (egal ob Laut- oder Gebärdensprache) ist eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Erfolg.“ (Becker 2012, 29).

In Berlin gibt es vielfältige Angebote zur Frühförderung tauber und schwerhöriger Kinder. Gerade beim Schuleintritt wird jedoch nach wie vor oft deutlich, dass eine fehlende Basissprache zu massiven Entwicklungsverzögerungen in allen Bereichen führen kann.

Ein neuer Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik setzt seit 2013 Standards, Kinder im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Hören & Kommunikation“ nicht mehr vorrangig nach ihrem Hörstatus, sondern vor allem nach ihrer sprachlichen Entwicklung und Orientierung einzuschätzen.⁴ Der Begriff der Basissprache ist dabei aufgegriffen worden:

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Hören“ wird folgenden Gruppen von Schülerinnen und Schülern zuerkannt: Sind für schulische Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern mit peripherer Hörstörung spezifische lautsprachliche Angebote als Basissprache erforderlich, besteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Hören (Lautsprachliche Orientierung)“.

Ist für schulische Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern mit peripherer Hörstörung ein gebärdensprachliches Angebot als Basissprache erforderlich, besteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Hören (Gebärdensprachliche Orientierung)“. Diese Gruppe benötigt ein umfassendes bilinguales Angebot in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache.

Ist für schulische Lernprozesse bei Schü-

³ Siehe: <http://www.sinneswandel-berlin.de/index.php?id=10>

⁴ Siehe: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/fachinfo/leitfaden_foerderbedarf.pdf

lerinnen und Schülern mit unauffälligem Tonaudiogramm oder normalem peripheren Hören und durchschnittlicher Intelligenz eine besondere Förderung in den Bereichen der auditiven Selektion, der phonematischen Differenzierung und Identifikation sowie des auditiven Gedächtnisses erforderlich, besteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Hören (AVWS)“

Diese Definitionen machen deutlich, dass ein bilinguales Angebot in der Berliner Senatsverwaltung längst als Standard für den Bildungsprozess tauber Kinder anerkannt ist und dessen Umsetzung inzwischen eine Rechtsgrundlage bildet.

Widersprüchlich bleibt, dass diese Feststellungsgutachten keine Aussagen über den Besuchsort machen dürfen – obwohl zur Zeit ein solches bilinguales Angebot bei der Einschulung in Berlin nur an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule gegeben ist. Kann daraus ein Rechtsanspruch auf bilinguale Angebote auch für gebärdensprachorientierte Kinder in inklusiven Settings abgeleitet werden?

Für die Erfassung gebärdensprachlicher Kompetenzen liegen leider noch keine ausreichend validierten Testverfahren vor, so dass die Erfassung sprachlicher Kompetenzen bei der Einschulung auf überwiegend subjektive Erfahrungsberichte und Einschätzungen zurückgreifen muss. Übertragungen des SET-K 5 -10 in Gebärdensprache liefern hier erste informelle Anhaltspunkte bei den Einschulungs-

Untersuchungen. Der SET-K 5-10 ermittelt mit Untertests bei fünfjährigen bis zehnjährigen Kindern rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen (vgl. Grimm 2010).

Grundschule

Der Primarbereich der Ernst-Adolf-Eschke-Schule (Klassenstufe 1 – 6) orientiert sich an der Studentafel der Berliner Grundschule und wird um das Fach DGS und den Bereich Hör-Sprech-Erziehung ergänzt. Die Schulanfangsphase (Klasse 1 und 2) umfasst weiterhin flexibel 1 – 3 Jahre und wird jahrgangsübergreifend unterrichtet. Gehörlose Erzieherinnen ergänzen in der Primarstufe das Unterrichtsangebot. Das Fehlen einer tragenden Erstsprache erweist sich bei manchen PrimarschülerInnen leider weiterhin als der hauptsächliche Förderbedarf. Der DGS-Unterricht und das freie gebärdensprachliche Erzählen sind hier wesentliche Säulen der Ausbildung einer Basissprache. Die individuellen Förderpläne knüpfen an die Vorerfahrungen in beiden Sprachen an. Kinder mit geringer oder fehlender Frühförderung – oftmals mit anderen kulturell-sprachlichen Hintergründen – stellen nach wie vor eine Herausforderung für die Unterrichtsarbeit der Grundschule dar. Im Idealfall gelingt es, Familien – zuweilen mit Unterstützung der Eingliederungshilfe (Einzelfallhilfen) – für Gebärdensprache und Bilingualität zu öffnen.

Der kostenlose Eltern-Gebärdenkurs der Schule ist ein Angebot, das leider nach wie vor von zu wenigen Eltern genutzt wird. Fahrwege, psycho-soziale Gründe oder kulturelle Hemmnisse halten manche Eltern von diesem Angebot ab. Das Bonusprogramm der Berliner Senatsverwaltung soll nun Schulen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und Sozialleistungs-EmpfängerInnen unterstützen. Geplant sind niederschwellige Angebote für Eltern, die in der Beratung erfahren sollen, wie sie sich in Spiel und Freizeit überhaupt auf die Bedürfnisse ihres hörbehinderten Kindes einstellen können. Hier gilt es primär eine offene Haltung aufzubauen und erst sekundär darum bilinguale Ansprüche einzulösen.

Auffällig ist bei diesem Thema nach wie vor, dass ein Großteil der Kinder an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule durch einen späten Zugang zu einer tragfähigen Kommunikation in der Bildung benachteiligt bleibt. Der Forderung nach interdisziplinären Netzwerken von Fachleuten in der frühen Beratung (vgl. Deutscher Gehörlosenbund 2012, 58) muss weiterhin Nachdruck verliehen werden. Die Verantwortung der Eltern und Erziehungsberechtigten dieser Kinder kann dennoch nicht übernommen werden. Ich hoffe, dass es uns als Schule weiterhin gelingt, hierfür effektiv funktionierende Netzwerke mit den Beratungsstellen, dem Berliner Gehörlosenverband, freien Trägern, aber auch Kliniken zu bilden.

Förderklassen nach dem Rahmenplan „Geistige Entwicklung“

Ein Drittel der Schülerschaft der Ernst-Adolf-Eschke-Schule weist erhöhten bzw. zusätzlichen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Diese mehrfachbehinderten Kinder werden nach dem Rahmenplan „Geistige Entwicklung“ beschult und im Schuljahr 2014/15 in vier verschiedenen altersgemischten Förderklassen gezielt unterrichtet. Auch diese Kinder erfahren eine bilinguale Förderung. Der Anteil lautsprach-orientierter Kinder ist dabei vergleichsweise groß. Die Vielfalt der Kommunikationsmöglichkeiten hilft jedoch gerade dieser Schülerschaft, kognitive und sprachliche Entwicklungsfortschritte zu machen. Das Fach DGS ist auch verbindlich in den Förderklassen und zeigt den positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kognition (vgl. Becker 2012, 29). Im schulinternen Sprachbildungskonzept werden diese Klassen dem Primar- oder dem Sekundarbereich zugeordnet.

In den nächsten Jahren wird es sich zeigen, ob wir diese Kinder mit zusätzlichem sonderpädagogischen Förderbedarf weiterhin gezielt in besonderen Klassen unterrichten oder ob aufgrund demographischer Entwicklungen und dem Inklusionswunsch eine gemeinsame zieldifferente Beschulung in stark heterogenen Klassen der Schule erforderlich wird. Die Bilingualität stellt dafür eine gemeinsame Grundlage dar.

Integrierte Sekundarschule

Der Sekundarbereich der Schule stand im Fokus der letzten vier Jahre des Schulversuchs. Die Berliner Schulreform hin zur Integrierten Sekundarschule (ISS / d.h. Zusammenführung der Haupt- und Realschulen) und zu veränderten Schulabschlüssen hat den Alltag in den Klassen 7 bis 10 in den letzten Jahren stärker bestimmt als Überlegungen zum bilingualen Arbeiten.

Die Arbeit in den Klassen 7 – 10 wurde in den letzten Jahren mit einer veränderten Leistungsbewertung nach den Niveaustufen G und E (Grund- und Erweiterungsniveau) umstrukturiert. Als schwierig erweist sich hier, dass das Gros der Jugendlichen an den Standards auf dem Leistungsniveau G (Schwierigkeitsgrad: „ein Schlüssel“ in den Rahmenlehrplänen einzelner Fächer) orientiert ist. Die Prüfungsvorbereitung für die Berufsbildungsreife (ehemals Hauptschul-Abschluss) und den Mittleren Schulabschluss (MSA = ehemals Realschul-Abschluss) bei zum Teil deutlich eingeschränkter Schriftsprachkompetenz nimmt daher einen breiten Raum der schulischen Förderung ein. Die erreichte Schriftsprachkompetenz ist nach wie vor der deutlichste Gradmesser für Bildungserfolge. Altersgerechte und komplexe Texte lassen sich ohne eine Vermittlung in Gebärdensprache oft nicht vollständig erfassen. Dennoch bleibt die schriftsprachliche Produktion von vielen SchülerInnen hinter den Erwartungen zurück. Die Ergebnisse der Abschlussarbeiten

im Fach Deutsch sind trotz Nachteilsausgleichs größtenteils immer noch nicht zufriedenstellend. Ideen, mit Hilfe einer gebärdensprachlichen Datenbank, Lesehilfen anzubieten und die selbständige Lesemotivation zu erhöhen, werden zur Zeit im Rahmen des Bonusprogramms entwickelt. Die Ernst-Adolf-Eschke-Schule arbeitet als Partnerschule der Humboldt-Universität eng mit dem Studiengang Gebärdensprach- und Audiopädagogik zusammen. Rückmeldungen von erfolgreichen LeserInnen – auch aus dem Schulversuch – haben uns angeregt, bilinguale Leseförderung noch stärker in den Fokus zu nehmen.

In den Präsentationsprüfungen, die meist auf Wunsch der Prüfungskandidaten in Gebärdensprache erfolgen, konnten viele SchülerInnen deutlich positivere Leistungen erzielen. Prüfungen in Fächern wie Ethik oder Geschichte zu Themen wie z.B. „Jenseitsvorstellungen in unterschiedlichen Religionen“, „Die Geschichte der Roten-Armee-Fraktion / RAF“ oder eine „politische Einschätzung der aktuellen Lage in Afghanistan“ wären ohne Gebärdensprache in der sprachlichen Komplexität der Präsentation nicht vorstellbar. Hier zeigt sich die positive Stärkung durch Gebärdensprache als tragfähiger Basissprache am eindrucklichsten.

Im Fokus des Schulversuchs waren auch die Berufsorientierung und die Schülerfirmen der Ernst-Adolf-Eschke-Schule, denen sich SchülerInnen der Förderklassen (Oberstufe und

Werkstufe) sowie der Klassenstufen 9 und 10 zuordnen. Das Duale Lernen im Rahmen dieser Schülerfirmen hat sich etabliert. Aktuell werden vier Firmen (Medien, Textilsalon, Café Eschke und Händewerk) und ein Wasch-Service angeboten: (Vgl. <http://www.eschke-schule.de/index.php/schuelerfirmen>).

Die Medienfirma erstellt neben der Schulzeitung „Eschkes Einblicke“ auch Filme in Gebärdensprache (z.B. das Märchen „Froschkönig“). Hier konnten SchülerInnen des Schulversuchs ihre guten Gebärdensprachkenntnisse bestens demonstrieren und gleichsam das Spektrum an in Gebärdensprache verfügbaren Medien erweitern.⁵

Ziele der Arbeit in einer Schülerfirma sind:

- Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch praxisnahes und handlungsorientiertes Lernen
- Steigerung der Selbständigkeit der SchülerInnen
- Förderung der kommunikativen Kompetenz der SchülerInnen
- Verbesserung der Teamarbeit und Kooperation unter den SchülerInnen
- Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf

Die Schulinspektion (2014) hat den Bereich „Duales Lernen“ auch als einen der deutlichen Stärken des Schulprofils hervorgehoben.

5 Siehe; <http://www.eschke-schule.de/index.php/schuelerfirmen/bestellbaremedien>

Berufliche Bildung

Der letzte hier zu betrachtende Bereich der Ernst-Adolf-Eschke-Schule ist die berufliche Bildung. Es überrascht viele, dass dieser Bereich mittlerweile den größten Bedarf an Stunden der Lehrkräfte der EAE-Schule ausmacht (fast 60 %).

Im Schuljahr 2014/15 werden ca. 65 schwerhörige und taube SchülerInnen integrativ von der Ernst-Adolf-Eschke-Schule begleitet und unterrichtet. Veränderte Ausbildungsbedingungen tragen zu einem enormen Anstieg und einer Ausdifferenzierung in der beruflichen Bildung bei. Immer mehr SchülerInnen im Förderschwerpunkt „Hören & Kommunikation“ besuchen berufsqualifizierende Lehrgänge oder wählen Berufsfelder, die stärker kommunikationsorientiert sind (z.B. die Ausbildung von staatlich geprüften Sozialassistenten). Die Zunahme von Vollzeitlehrgängen und -ausbildungen führt dazu, dass die Kooperation mit begleitenden Diensten zur schulischen Unterstützung im großen Maße zunimmt. Ohne die Kooperation mit KommunikationsassistentInnen vom freien Träger „Sprungbrett“ (Sinneswandel gGmbH) mit Hilfe des persönlichen Budgets ließe sich die schulische Integration gebärdensprachorientierter Auszubildender an beruflichen Schulen Berlins nicht bewerkstelligen. Hier besteht großer Handlungsbedarf, die bestehenden Regelungen den veränderten Gegebenheiten anzupassen.

Es zeigt sich aber auch deutlich, dass SchülerInnen mit einer ausgeprägten Basissprache und entsprechendem Selbstbewusstsein in der Integration deutlich besser zurechtkommen. Schwerhörige SchülerInnen mit unsicherer Lautsprachkompetenz stoßen hier oftmals schnell an ihre Grenzen, wenn das Verstehen gesprochener Sprache und die eigene Beteiligung am Unterricht in akustisch ungünstigen integrativen Berufsschul-Settings nicht ausreichend gelingen. Es fehlt ihnen an Kommunikationsstrategien. Gebärdensprachorientierte bzw. bilingual geschulten SchülerInnen gelingt es in der Regel viel schneller, in großen Klassen Fuß zu fassen und sich aktiv im Unterricht zu beteiligen (Vgl. Harries & Wengler, 2014).

Dies zeigt, wie wichtig die Identitätsförderung in der bilingualen Arbeit ist: „Wir unterstützen die Identitätsfindung der Schüler, indem wir ihnen ihre Stärken, Möglichkeiten und Grenzen bewusst machen und vielfältige Lebensentwürfe aufzeigen.“⁶

Eine bikulturelle Identitätsentwicklung soll durch das schulinterne Curriculum gefördert werden. Eine Analyse dieses Curriculums ist in der wissenschaftlichen Auswertung des Schulversuchs offen geblieben:

„Die wissenschaftliche Begleitung des bilingualen Schulversuchs wird den Prozess der Entwicklung eines schulinternen Curriculums inhaltlich begleiten und stützen. In dieser Diskussion wird sie aufzeigen, wie die Ergebnisse aus dem Schulversuch

im Rahmen des schulinternen Curriculums gewinnbringend genutzt werden können. Es wird dabei berücksichtigt, welche methodischen und didaktischen Perspektiven aus der Schulversuchsklasse auch für die Arbeit mit den hochgradig schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen außerhalb der bilingualen Klasse geeignet sind.“ (Zit. aus dem unveröffentlichten Verlängerungs-Antrag zum bilingualen Schulversuch, 2007).⁶

Das schulinterne Curriculum erweist sich als vielfältige Sammlung für Unterrichtsthemen zum „Leben in zwei Welten“. Die Kompetenz-Orientierung der neuen Rahmenlehrpläne blieb im Erstentwurf dieses schulinternen Curriculums noch unberücksichtigt. Auch im Bericht der Schulinspektion (2014) wurde darauf hingewiesen und die „kontinuierliche Fortführung schulinterner Schwerpunkte und Ausdifferenzierung des schulinternen Curriculums“ gefordert.

Geplant ist nun, hieraus ein weiteres Evaluationsvorhaben zu machen und anhand einer ausgewählten Jahrgangsstufe der Ernst-Adolf-Eschke-Schule konkrete Kompetenz-Entwicklungslinien zu Themenfeldern des schulinternen Curriculums zu entwickeln und dabei auch Fragen einer bilingualen Methodik und Didaktik zu vertiefen.

⁶ Siehe: <http://www.eschke-schule.de/index.php/leitsaetze>

Schulische Integration in der Sekundarstufe II

Seit dem Schuljahr 2013/14 besuchen zwei gehörlose Schülerinnen aus dem Schulversuch in einem Modellprojekt die Paula-Fürst-Schule, eine Gemeinschaftsschule im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf, und werden durchgängig mit Lehrerstunden sonderpädagogisch und gebärdensprachlich im Unterricht der Sekundarstufe II unterstützt. Damit soll ein bilinguales Alternativangebot zum Abitur an der Margarete-von-Witzleben-Schule, Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Hören“ und gymnasialer Oberstufe in Berlin-Friedrichshain, erprobt werden.

An der Paula-Fürst-Schule setzt sich bilinguales Arbeiten im Sinne des Zwei-LehrerInnen-Modells fort - analog zum „Berliner Modell“ der beruflichen Bildung (vgl. Harries & Wengler 2014) – wenngleich das integrative Setting dabei andere Bedingungen vorgibt. Aktuell besuchen beide Schülerinnen die 11. Klasse der Gemeinschaftsschule und haben sich in die neue Situation eingefunden. Trotz einer starken Vernetzung über soziale Netzwerke und neue Medien kann aber noch nicht von einer gelungenen sozialen Integration in einem zweisprachigen Setting gesprochen werden. Diese noch vorzustellenden Ergebnisse mögen in der Zukunft zeigen, wie sich bilinguales Arbeiten auch in integrativen oder gar inklusiven Settings fortführen lässt.

In ihrer eindringlichen und genauen Ana-

lyse des Zwischenberichts bezeichnet Eva-Maria Kammerer (2012, 213) die Ergebnisse des Schulversuches als „Großbaustelle“, die viele wertvolle „Perlen“ hervorbrachte, die noch stärker in Beziehung gesetzt werden müssten. Ich gebe Kammerer recht, dass es auch zum Abschluss des Schulversuchs leider nicht gelungen ist, die komplexen Praxiserfahrungen zu bündeln und daraus didaktisch-methodische Konsequenzen zusammenzufassen, die erfolgreiches bilinguales Lernen ausmachen und so als handlungsorientierter Transfer genutzt werden können. Der offenbilinguale Sprachanfangsunterricht an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule und auch der kooperierenden bilingualen Kindertagesstätte ist in seiner Vielschichtigkeit noch nicht als methodisch-didaktisches Konzept niedergelegt. Kammerer (2012, 214) verweist in ihrer kritischen Stellungnahme auf die „sinnvolle Alternative zur monolingualen, auralen Förderung“, die der bilinguale Ansatz auch für schwerhörige SchülerInnen darstellen kann. Gerade in sprachlich heterogen zusammengesetzten Klassen warten Lehrkräfte nach wie vor auf Impulse und Antworten, wie das Lernen in Verknüpfung mit einem intensivem Gebärdenspracheinsatz verbessert werden könnte.

In der Zukunft wird es darauf ankommen, wie es uns als Schule gelingt, diese bilingualen „Perlen“ konstruktiv zusammenzuführen und auch im Hinblick auf veränderte Lerngruppen in einer stärker lautsprach-orientierten Schü-

lerschaft (heterogene Klassen mit schwerhörigen und tauben SchülerInnen) oder in integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen erfolgreich umzusetzen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg. / 2013): Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen. Berlin. Unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/fachinfo/leitfaden_foerderbedarf.pdf?start&ts=1408615854&file=leitfaden_foerderbedarf.pdf [ges. am 1.4.2015]

Literatur

Becker, Claudia (2012): „Vorteile einer bilingualen Frühförderung für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung hörbehinderter Kinder“. In: Deutscher Gehörloser Bund (Hg.): Bilingual aufwachsen. Berlin.

Schulinspektion der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014): Bericht zur Inspektion an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Hören“ 04S05. Berlin [Unveröff. Bericht]; Kurfassung unter: http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/DokLoader.aspx?Schulinspektion=04S05_B_20140501_260.pdf [ges. am 1.4.2015].

Deutscher Gehörloser Bund (Hg. / 2012): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Eigenverlag.

Grimm, H. (unter Mitarbeit von Aktas, M., Frevert) (2010): SET-K 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Harries, Cord & Wengler, Kathleen (2014): „In Zeiten des Wandels - Berufliche Bildung für Hörgeschädigte“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 4, 147 – 149.

Kammerer, Eva-Maria (2012): „Günther & Hennies, Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut und Schriftsprache“ [Rezension]. In: Das Zeichen 26: 90, 204-214.

Verfasser:

Ulrich Möbius

Email: moebius@aeschule.de

Internet: www.eschke-schule.de

Berufsorientierung und Duales Lernen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule am Beispiel der Arbeit in den Schülerfirmen

Claudius Falkenberg

1. Einleitung

Mit der Verlängerung des bilingualen Schulversuchs an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule im Sommer 2008 wurde der Fokus der bilingualen Arbeit und deren wissenschaftlichen Begleitung ausgeweitet. Stand bis zu diesem Zeitpunkt eine einzelne Klasse im Mittelpunkt des bilingualen Schulversuchs, so bildete nun die berufliche Orientierung der SchülerInnen der gesamten Sekundarstufe I den Schwerpunkt pädagogischen Arbeit in einem offen- bilingualen Konzept.

Die berufliche Orientierung ist in das Konzept des Dualen Lernens an der Eschke-Schule eingebettet. Ein wichtiges Kernelement dieses Konzeptes stellt die pädagogische Arbeit in den Schülerfirmen dar.

Im folgenden Beitrag wird zunächst ein Überblick über das Konzept des Dualen Lernens und der damit verbundenen Berufsorientierung an der Eschke-Schule gegeben. Unter Punkt 3 wird dann eingehend auf die Struktur und die Leitideen der Schülerfirmen eingegangen. In einem Beispiel aus der Praxis wird die Umsetzung dieser Leitideen exemplarisch beschrieben.

2. Berufliche Orientierung und Duales Lernen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

2.1 Grundsätze des Dualen Lernens

Im Rahmen des Dualen Lernens in der Integrierten Sekundarschule (ISS) sowie in der Ober- und Werkstufe der Förderklassen bietet die Ernst-Adolf-Eschke-Schule ein weit

gefächertes Angebot, das den individuellen Voraussetzungen der einzelnen SchülerInnen angepasst wird.

Ein Ziel des Dualen Lernens an der Eschke-Schule ist es, durch eine handlungsorientierte Herangehensweise eine enge Verbindung von theoretischen Inhalten und praktischen Handeln herzustellen und auf diese Weise das Lernen zu fördern. Des Weiteren ist das Duale Lernen Grundlage für eine intensive Berufsorientierung, deren Ziel es ist, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine differenzierte Entscheidung bezüglich ihres Berufswunsches zu treffen und ihnen Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, diesen umzusetzen.

2.2 Struktur des Dualen Lernens in der Integrierten Sekundarschule der Eschke-Schule

Das Fach „Wirtschaft - Arbeit - Technik“ (WAT) ist das Leitfach für den Bereich Duales Lernen und bereitet die SchülerInnen intensiv auf die Berufswahl vor.

An der Eschke-Schule wurde ein Modulplan entwickelt, der dem Fach WAT und damit den Bereichen Duales Lernen und Berufsorientierung besonderes Gewicht gibt. Neben den im Rahmenplan vorgegebenen Stunden für das Fach WAT werden Profilstunden dafür genutzt, den Bereich in diesem Umfang anbieten zu können (Abb. 1).

	Erfahrungsstufe	Jahrgangsstufe	Anzahl der Halbjahre	Wochenstunden	Modul			
		7	1	4	Hauswirtschaft			
					1	2	Computer / ITG	ggf. Schnupperpraktikum
						2	Textil	
		8	1	4	Holz		1. Praktikum an einem BBW	
					1	4		Metall
		Schülerfirma/ vertiefte Berufsorientierung	9/10	4	6	Schülerfirma:		2. Praktikum (Kl. 9) 3. Praktikum (Kl. 10)
<ul style="list-style-type: none"> • Cafe' / Catering • EAE Medien • HändeWERK • Textil-Salon 								

Abb. 1: Modulplan für die ISS im Fachbereich WAT/ Berufsorientierung der Eschke-Schule

2.2.1 WAT-Module in der Klassenstufe 7/8

Die Grundidee des WAT-Unterrichts an der Eschke-Schule ist die Verbindung von Theorie und Praxis. Dieses Prinzip wird bereits in der Grundschule angebahnt. In den verschiedenen WAT-Modulen der Klassenstufen 7 und 8 können die SchülerInnen projektorientiert ihre praktischen Fähigkeiten ausbauen und gleichzeitig theoretische Inhalte praxisnah erlernen. Dabei ist immer eine enge Verzahnung zu anderen Fächern vorgesehen.

2.2.2 Berufsorientierungsunterricht

Der Berufsorientierungsunterricht dient dem Aufbau einer Berufswahlkompetenz der SchülerInnen. Hier werden Interessen, Wünsche und Fähigkeiten herausgearbeitet und mit den Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in Beziehung gesetzt. Die Erfahrungen aus dem WAT-Unterricht, den Schülerfirmen und den Praktika werden aufgegriffen und dienen der Veranschaulichung. Durch Betriebserkundungen, Besuche des BIZ, der Arbeitsagentur sowie Beratungsstellen mit spezifischen Angeboten für Hörgeschädigte wird ein umfassendes Bild von Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt. Gezieltes Bewerbungstraining, das Einüben von Kommunikationssituation in Betrieben sowie der Umgang mit DolmetscherInnen und Arbeitsassistenten sind besondere Aspekte des Berufsorientierungsunterrichts an der Eschke-Schule.

2.2.3 Praktika

Die Organisation sowie die Begleitung und Durchführung der Praktika stellen einen zentralen Aspekt des Dualen Lernens und der Berufsorientierung an der Eschke-Schule dar. In der 8. Jahrgangsstufe findet eine zweiwöchige Praktikumsfahrt zu einem Berufsbildungswerk für Hörgeschädigte statt. Die SchülerInnen können sich dabei erstmals ausführlich in einem Arbeitsfeld erproben und werden engmaschig von den Lehrkräften begleitet. Der geschützte Rahmen eines Berufsbildungswerks bietet einen geeigneten Einstieg in die Arbeitswelt. Im BBW München und dem TSBW Husum haben SchülerInnen der Eschke-Schule in den bereits viele vorberufliche Erfahrungen sammeln können. In den Klassenstufen 9 und 10 findet jeweils ein Praktikum in Betrieben in Berlin und Umgebung statt (2-3 Wochen). Unterstützung und Begleitung bei Vorbereitung und Durchführung der Praktika erhalten die SchülerInnen durch die Lehrkräfte und ggf. durch die Mitarbeiter der „Initiative Inklusion“. Eine intensive Auswertungsphase der Praktika ist wichtiger Bestandteil der Berufsorientierung. In Gesprächen mit Lehrkräften und den Praktikumsbetrieben sowie über standardisierte Ankreuzbögen wird eine detaillierte Rückmeldung zum Arbeitsverhalten und zur Eignung für das entsprechende Berufsfeld gegeben und mit einer Selbsteinschätzung der SchülerInnen abgeglichen. Darüber hinaus wird über Fragebögen eine

Einschätzung der Kommunikationssituation im Praktikum durch die SchülerInnen vorgenommen. Auf diese Weise werden die SchülerInnen dazu angehalten, sich mit ihren kommunikativen Möglichkeiten in Beziehung zur Arbeitsumgebung auseinanderzusetzen. Gemeinsam werden Möglichkeiten und Strategien erarbeitet, diese zu verbessern.

3. Die Schülerfirmen der Eschke-Schule

3.1 Struktur der Schülerfirmen

In den Klassenstufen 9 und 10 findet der WAT-Unterricht in Form der Schülerfirmen statt. In klassen- und jahrgangsübergreifenden Gruppen arbeiten und lernen SchülerInnen mit unterschiedlichen Bildungszielen und verschiedenen Förderschwerpunkten („Geistige Entwicklung“, „Lernen“; BBR-Abschluss, MSA) an einem festgelegtem Tag in der Woche zusammen. Der Unternehmenscharakter der Schülerfirmen ist der Leitfaden dieser Unterrichtsform, angefangen vom Bewerbungsverfahren, das die SchülerInnen vor Eintritt in die Schülerfirma durchlaufen, über Werbung, Kundenakquise und Produkterstellung bis hin zur Buchhaltung und Dokumentation. Ziel der Schülerfirmenarbeit ist es, die SchülerInnen zu planvollem, eigenverantwortlichem und selbstständigen Handeln in einer komplexen Lernumgebung zu befähigen und sie auf Unternehmensstrukturen vorzubereiten. Gleichzeitig werden im handlungsorientierten Kontext Unterrichtsinhalte vermittelt. Inzwischen haben sich folgende Schülerfir-

men an der Eschke-Schule etabliert:

EAE-Medien: Diese Schülerfirma übernimmt die redaktionelle Arbeit sowie den Vertrieb der Schulzeitung „Eschkes Einblicke“, die 2-3mal im Jahr erscheint. In dieser Zeitung wird das Schulleben dokumentiert. Beiträge zu kulturellen Anlässen, Ereignissen aus der Gehörlosen-„Szene“ sowie Interviews ergänzen das Repertoire. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit ist die Produktion und der Verkauf von DVDs in Gebärdensprache.

Café Eschke: Die Catering-Schülerfirma bietet einmal pro Woche für alle an der Eschke Schule ein Schulessen mit warmen und kalten Speisen und Getränken in der großen Pause an. Außerdem werden Catering-Aufträge für kleine Feiern und Veranstaltungen übernommen.

HändeWERK: Die Mitarbeiter dieser Schülerfirma produzieren Kleinmöbel und Gebrauchsgegenstände. Es werden Maßanfertigungen und Reparaturaufträge sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule ausgeführt.

Textil-Salon: Diese Schülerfirma bietet eine Wäsche- und Bügelservice an. Außerdem werden textile Artikel hergestellt und ausgebessert. Vom Annähen eines Knopfes über die Herstellung einer Handy-Tasche bis zur Gestaltung von Kissenbezügen reicht die Angebotspalette.

3.2 Die Leitideen der Schülerfirmen

Mit der Gründung der Schülerfirmen an der Eschke-Schule im Jahr 2008 wurden ver-

schiedene Ziele für diese Unterrichtsform formuliert (vgl. Falkenberg/ Lügger 2009). Diese Ziele werden hier in überarbeiteter Form als Leitideen wiedergegeben. Sie betreffen in der Regel die pädagogische Arbeit in allen Schülerfirmen. Bestimmte Aspekte einzelner Leitideen kommen in den vier Schülerfirmen in unterschiedlichem Umfang zum Tragen.

Leitidee: Die Selbstständigkeit stärken

Bei der Arbeit in der Schülerfirma wird den Schülern und Schülerinnen möglichst viel Eigenverantwortung übertragen, um sie zu selbstständigem Denken und Handeln anzuregen. Dies geschieht, indem

- die SchülerInnen neu erlernte Arbeitstechniken zunehmend selbstständig anwenden,
- über Arbeitsabläufe zunehmend mitbestimmen,
- sich miteinander über die Arbeitsaufteilung verständigen,
- an mögliche KundInnen herantreten,
- Werbung gestalten,
- erfahrenere SchülerInnen die jeweils neuen SchülerInnen über Arbeitsabläufe und -techniken informieren.

Leitidee: Kommunikationskompetenz fördern

Der Kommunikation kommt eine zentrale Rolle in der Schülerfirma zu. Die im offeningualen Konzept beschriebenen Bedingungen ermöglichen eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Schülerfirma. Komplexe Anforderungen, Teamarbeit sowie der Kon-

takt zu Kunden schulen die kommunikative Kompetenz. Diese wird in der Bewältigung verschiedener Aufgaben in Schriftsprache und Gebärdensprache sowie lautsprachlichen Situationen trainiert. Dabei wird der individuelle Stand der SchülerInnen berücksichtigt.

Durch die Erstellung von Filmen in Gebärdensprache und deren Untertitelung in der Schülerfirma EAE-Medien wird die Sprache selbst zum Gegenstand des Interesses.

Leitidee: Die Unterrichtsinhalte durch Handlungsorientierung vermitteln

Die Schülerinnen und Schüler lernen, in einer Struktur zu arbeiten, die einem Kleinbetrieb ähnlich ist. Durch die handlungsorientierte und praxisbezogene Vorgehensweise können auch Schülerinnen und Schüler, die im herkömmlichen Fachunterricht inhaltliche Schwierigkeiten oder eine geringe Motivation haben, in diesem neuen Rahmen Möglichkeiten finden, sich zu engagieren und ihre Kompetenzen zu erweitern.

Dies geschieht beispielsweise...

- im Bereich Deutsch, indem die SchülerInnen Auftragsanfragen lesen, den Kunden schriftliche Angebote unterbreiten, die Arbeit schriftlich dokumentieren, Werbung betreiben oder Filme untertiteln.
- im Bereich Mathematik durch Berechnung von benötigten Materialmengen und Materialkosten, Erstellung von Kostenangeboten, Buchführung und Erstellen Preisvergleichen.

Leitidee: Den Übergang von der Schule in den Beruf vorbereiten

Durch die Mitarbeit in einer Schülerfirma werden den Schülern und Schülerinnen die Strukturen eines Betriebes verdeutlicht. Gleichzeitig soll durch die Herstellung von Produkt mit hohem Identifikationsgrad (z.B. DVDs in Gebärdensprache) eine positive Arbeitshaltung weiterentwickelt werden.

Für die Ausbildung oder einen Beruf erforderliche Schlüsselqualifikationen wie z.B. Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz und Zuverlässigkeit werden geschult.

Leitidee: Die Teamarbeit und Kooperation verbessern

Der Team- und Kooperationsgedanke wird in den Schülerfirmen gestärkt, indem...

- zur Durchführung von Arbeitsaufträgen regelmäßig Teams gebildet werden,
- diese Teams gegenseitigen Austausch ange-regt werden,
- die Teamarbeit im Auswertungsgespräch explizit reflektiert wird.

Leitidee: Inklusiv arbeiten

In den Schülerfirmen arbeiten gehörlose und hörgeschädigte SchülerInnen mit unterschiedlichen Bildungszielen und teilweise weiteren zusätzlichen Förderschwerpunkten zusammen. SchülerInnen mit den zusätzlichen Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ werden hier gemeinsam

mit den Schülerinnen und Schülern unterrichtet, die den BBR oder MSA anstreben.

Ziel ist es, einen respektvollen und unterstützenden Umgang der verschiedenen Leistungsgruppen zu fördern.

Leitidee: Medien in DGS erstellen

Für gehörlose SchülerInnen sind filmische Darstellungen in DGS ein zentrales Medium zur Übermittlung komplexer Inhalte und Handlungsabläufe. Derzeit sind nur sehr wenige professionell erstellte Unterrichtsmedien in DGS verfügbar. Die Schülerfirma „EAE Medien“ hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, selber Medien zu erstellen, die im Unterricht zur Vermittlung von Wissen oder zur Unterhaltung eingesetzt werden können sowie der Dokumentation dienen.

3.3 Praxisbeispiel: Der Film „Vom Auftrag zum Produkt,“

Entstehung und Ziel des Films

„Vom Auftrag - zum Produkt“ ist ein Film, der exemplarisch Lern- und Arbeitssituationen darstellt, wie sie in der Ernst-Adolf-Eschke-Schule im Bereich der Schülerfirmen geschaffen werden. Die DVD wurde als didaktisches Unterrichtsmaterial von SchülerInnen für SchülerInnen erstellt. An der Erstellung des Films waren zwei Schüler der Schülerfirma EAE-Medien und drei Schüler der Schülerfirma HändeWERK beteiligt. Anhand eines typischen Arbeitsverlaufes in der Schülerfirma „HändeWERK“ soll der Film für die Schü-

lerInnen, die zukünftig in einer der Schülerfirmen mitarbeiten werden, darstellen, welche Handlungsschritte auf dem Weg vom Auftrag zum Produkt einzuhalten sind.

Neben der Dokumentation eines exemplarische Arbeitsvorgangs in der Schülerfirma HÄNDEWERK und der Produktion eines didaktischen Unterrichtsmaterials durch die Schülerfirma EAE Medien ist der Entstehungsprozess dieses filmischen Produktes ein weiterer wichtiger Aspekt im Hinblick auf praktisches Handeln. Die mitwirkenden Schüler der beiden Schülerfirmen lernten im Verlauf der Filmproduktion, die Vorgehensweise gemeinsam miteinander abzustimmen, zu planen, Termine zu vereinbaren, zu prüfen und zu bewerten, gegebenenfalls Teile zu verwerfen, zu verbessern und weiter zu entwickeln. Dabei ist hervorzuheben, dass die Schüler die wesentlichen Protagonisten des Filmes sind. Sie nehmen auf diese Weise eine Expertenrolle ein, die in der Arbeit in den Schülerfirmen gefördert wird.

Das Ergebnis dieser Kooperation ist ein etwa 20-minütiger Lehrfilm.¹ Die gebärdensprachlichen Beiträge wurden untertitelt, um den Film auch Personen zugänglich zu machen, die nicht die DGS beherrschen.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die im Film dargestellten Sequenzen in das Gesamtkonzept des Dualen Lernens an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule und besonders in die

Leitideen der Schülerfirmen eingebettet sind.

Umsetzung der Leitidee: Unterrichtsinhalte durch Handlungsorientierung vermitteln

Der Film verdeutlicht, dass neben dem Erwerb handwerklicher Fertigkeiten die Arbeit in der Schülerfirma viele Bereiche des schulischen Lernens abdeckt. Die Schüler setzen sich mit einer schriftlichen Auftragsanfrage auseinander, entwickeln im Gespräch Ideen, fertigen Skizzen an, beraten sich untereinander und die „Kundin“, schreiben Angebote, berechnen den Materialbedarf und Arbeitszeit und führen ein Kassensbuch. Darüber hinaus werden die Tätigkeiten in einem Berichtsheft festgehalten (Abb. 2).

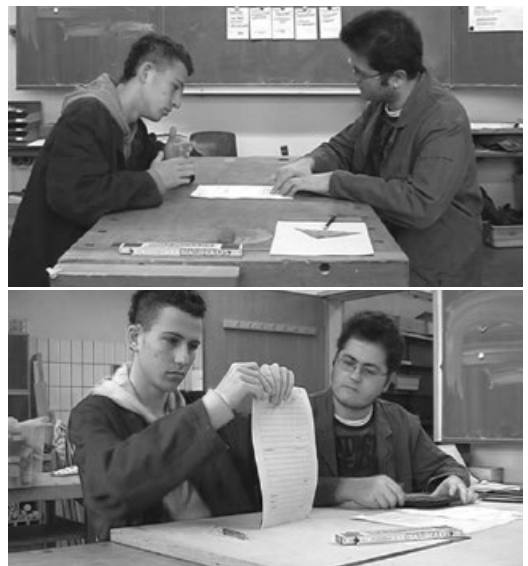


Abb.2 Unterrichtsinhalte durch Handlungsorientierung vermitteln

¹ Der Film kostet 7,00 € + 2,20 € Versandkosten und kann bestellt werden über <http://www.eschke-schule.de/index.php/schuelerfirmen/bestellbaremedien/vom-auftrag-zum-produkt>

Umsetzung der Leitidee: Selbstständigkeit stärken

Die Planung und Umsetzung der Aufträge führen die Schüler weitgehend selbstständig aus. Zu Beginn wird ein Beratungsgespräch mit dem Lehrer geführt. Dieser greift im Verlauf nur dann ein, wenn die Schüler seine Hilfe benötigen. Er fordert regelmäßig Rückmeldung über den Stand der Arbeiten ein und berät die Schüler bei Bedarf (Abb. 3).

Ein Tandem-System hat sich bei der Durchführung der Arbeiten sehr bewährt. Nach Möglichkeit arbeitet ein Schüler, der schon aus dem Vorjahr Erfahrung in der Schülerfirma gesammelt hat, mit einem neuen Schüler zusammen.

Die Auswertung der Arbeitsverläufe befähigt die Schüler zu mehr Selbstständigkeit bei weiteren Aufträgen.



Abb.3: Selbstständigkeit stärken

Umsetzung der Leitidee: Kommunikation fördern

Kommunikationsförderung ist ein zentrales Thema in der Arbeit mit Gehörlosen. Im Film wird deutlich, dass bei der Umsetzung des Auftrags eine Vielzahl kommunikativer Kompetenzen der Schüler gefordert ist. Zum einen sind sie ständig über die Planung und Ausführung im Austausch, gebärden einander ihre Ideen und beraten sich mit dem Lehrer. Zum anderen müssen sie sich im Kundenkontakt zu der Lehrerin, die den Auftrag gegeben hat, angemessen Verhalten und ausdrücken. Die Kommunikation muss präzise sein, da Miss-

verständnisse dazu führen können, dass der Auftrag falsch ausgeführt wird. Im Kontakt mit der Kundin werden Höflichkeitsformen beachtet und die Schüler nehmen in der Kommunikation die Rolle des Beraters ein (Abb. 4).

Umsetzung der Leitidee: Teamarbeit und Kooperation verbessern

Ein Prinzip der Schülerfirma ist die Arbeit in Teams. Im Beispiel des Films arbeiten Schüler aus zwei verschiedenen Jahrgangsstufen zusammen. Sie sind gefordert, ihre Gedanken einander mitzuteilen, möglicherweise zwischen verschiedenen Möglichkeiten abzuwägen und



Abb.4: Kommunikation fördern

zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Dies wird beispielsweise in der Szene deutlich, in denen die Schüler über das passende Arbeitsmaterial diskutieren (Abb. 5). Auch im praktischen Arbeiten ist die Zusammenarbeit im Team von großer Bedeutung und wird von den Schülern als Arbeitserleichterung empfunden.

Umsetzung der Leitidee: Den Übergang Schule-Beruf vorbereiten
Der Film zeigt, dass die Strukturen und Arbeitsprozesse prinzipiell denen in Betrieben und Firmen ähneln. Dabei werden den Schülern verschiedene Schlüsselqualifikationen



Abb.5: Teamarbeit und Kooperation verbessern

abverlangt, wie z.B. Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Pünktlichkeit auch im Sinne von Einhaltung abgesprochener Termine, Eigenständigkeit und Kreativität.

Umsetzung der Leitidee: Inklusiv arbeiten
Was im Film nicht direkt sichtbar wird, ist in der täglichen Arbeit in der Schülerfirma Realität: In der Schülerfirma HändeWERK lernen und arbeiten SchülerInnen mit den zusätzlichen Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ ebenso wie SchülerInnen, die die Berufsbildungsreife oder Mittleren Schulabschluss anstreben. Die Zusammenarbeit der Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verläuft zwar nicht immer konfliktfrei. Jedoch führen gemeinsame Gespräche über die unterschiedlichen Aufgaben innerhalb der Schülerfirma zu einer positiven Auseinandersetzung und zu einer größeren gegenseitigen Akzeptanz. Darüber hinaus bietet das handlungsorientierte Arbeiten gerade lernschwächeren SchülerInnen die Möglichkeit, Fähigkeiten zu zei-

gen, die im üblichen Fachunterricht oft nicht sichtbar werden.

4. Fazit

Die Schülerfirmen haben sich im Rahmen des Dualen Lernens als ein fester Bestandteil der Bildung und der Berufsorientierung an der Eschke-Schule etabliert. Die Leitideen werden in der pädagogischen Arbeit umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler können in dieser Unterrichtsform durch die Verknüpfung durch die Bearbeitung von realen Aufträgen theoretisches Wissen in Verknüpfung mit praktischem Handeln erwerben. In realitätsnahen Situationen erproben und erweitern sie dabei ihre kommunikativen Kompetenzen und erlernen Schlüsselqualifikationen, die sie auf eine spätere Ausbildung vorbereiten können. Nicht zuletzt üben sie den kooperativen Umgang in einer Gruppe, mit sehr unterschiedlichen ausgeprägten Kompetenzen.

Literatur:

Falkenberg, Claudius & Lüggert, Doris (2009): Die Schülerfirma „EAE Medien & Vertrieb an der Ernst-Adolf- Eschke-Schule Berlin. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 46, 157-161.

Verfasser:

Claudius Falkenberg
Email: claudiusfalkenberg@gmx.de

DFGS

Wollen Sie Mitglied im **Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS)** werden?

Dann lösen Sie die folgenden Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an:

DFGS

**Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.
IBAF-Gehörlosenfachschule**

**Arsenalstr. 2-10
24768 Rendsburg**

Fax: 04331/126714
Email: info@dfgs.org

Wenn Sie zusätzlich die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich. Alle weiteren Informationen rund um den DFGS finden Sie unter:

www.dfgs.org

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS)

Name

Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Email

Ich bezahle einen jährlichen Beitrag von:

- 50,00 € (Standardbeitrag)
- 18,00 € (StudentInnen, Erwerbslose)
- per Einzugsermächtigung (keine Bearbeitungsgebühr)
- per eigener Überweisung (zusätzlich zu dem Betrag werden Euro 5,- Bearbeitungsgebühr fällig)

Bankverbindung: Sparda-Bank Essen eG

IBAN: DE95 3606 0591 0000 1107 95 / BIC: GENODED1SPE

Ort, Datum

Unterschrift

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriftverfahren

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstitutes keine Verpflichtung zur Einlösung.

Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift des/der Zahlungspflichtigen

IBAN des/der Zahlungspflichtigen (max. 35 Stellen)

Name des kontoführenden Kreditinstitutes

BIC (8 oder 11 Stellen)

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift