Die neuen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Kommunikation“ oder: Der „flexible bilinguale Unterricht“

VON RONNY BOHMS

Der Autor versucht im ersten Teil seines Beitrags darzustellen, warum bilinguale Unterrichtsansätze für die Förderung von tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen besser sind als monolinguale, lautsprachlich ausgerichtete. Er wendet sich durch die Art und Weise seiner Argumentation in erster Linie an interessierte LeserInnen, die mit diesem Thema bisher noch nicht so intensiv in Kontakt kamen, aber auch an ZweiflerInnen und KritikerInnen des bilingualen Unterrichts, und setzt dabei auf (teils persönliche und nachvollziehbare) Argumente statt auf hochwissenschaftliche Faktenanalyse.

Der zweite Teil des Beitrags beschreibt praktikable Wege und Möglichkeiten für Förderschulen, die bisher monolingual lautsprachlich unterrichteten und demnächst einen entsprechenden Umstrukturierungsprozess hin zum bilingualen Unterricht angehen wollen.

Der Methodenstreit ist antiquiert

„Und wenn sie nicht gestorben sind, so streiten sie sich noch heute.“ Diese ‚ausgeliehene‘ und leicht angepasste Aussage könnte gut den ewig währenden Methodenstreit in der Taubstummenpädagogik/Gehörlosenpädagogik beschreiben. Gebärdensprache oder Lautsprache: Was ist besser für die tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen? Die ewige Frage nervt inzwischen manche (viele?) und treibt Gräben in die Reihen der betroffenen SonderpädagogInnen – damals wie heute. Die Hauptdarsteller und Initiatoren dieses Methodenstreits sind längst und zu Recht in die Geschichts- und Lehrbücher eingegangen; der Gegenstand des Streits beherrscht jedoch auch heute noch fast jede gepflegte Methodik-Diskussion von GehörlosenpädagogInnen. Warum ist das so? Warum hat nicht endlich irgendeiner mal recht und sagt allen anderen, ob nun Gebärde oder Lautsprache das Beste für unsere SchülerInnen sei?

Nun – ich denke: Weil das so nicht möglich ist! Der Streit ist doch lange schon kein richtiger Streit mehr in dem Sinne, dass die eine Lösung fehlte. Es ist nur eben so, dass es nicht die eine, sondern mehrere Lösungen gibt. Anders ausgedrückt: Es gibt genauso viele Lösungen, wie es auch hörbeeinträchtigte Kinder gibt.

Mit der ‚besten‘ Methodik in der Gehörlosenpädagogik haben sich inzwischen so viele geniale Hirne beschäftigt, dass es an mindestens genauso vielen genialen Lösungen nicht mangelt. GehörlosenpädagogInnen können, im Gegensatz zu anderen SonderpädagogInnen, aus einer ungeheuren Masse an Theorien, wissenschaftlichen Abhandlungen, Untersuchungen, Beweisen, Erhebungen und Versuchsauswertungen auswählen – ein echter Vorteil eines so lange währenden Streits.

Von Heinicke und de l’Epée können wir sicher genauso viel lernen, wie von ihren streitbaren NacheifererInnen und ich frage mich, ob sie uns wohl am liebsten kopfschüttelnd und vorwurfsvoll auffordern würden: „Wir haben nicht nur so einfach herumgestritten, wir haben vielmehr die Vorarbeit für Euch geleistet. Jetzt schaut Euch doch einfach nur jedes Kind genauer an, dann habt Ihr doch die Lösung! *Streit ist in Eurer Zeit und mit Euren Möglichkeiten und Erkenntnissen überflüssig!*“

Mein persönlicher Streit mit der Methode

Seit 25 Jahren arbeite ich als Lehrer an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören. Meine Schule hat in der Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher eine lange Tradition. Bis auf wenige Ausnahmen kommunizierten und kommunizieren LehrerInnen mit SchülerInnen und SchülerInnen mit LehrerInnen im Unterricht und in der Freizeit mittels Lautsprache. Die tauben SchülerInnen untereinander nutzten und nutzen auch lautsprachunterstützende Gebärden.

Vor allem zu tauben oder hochgradig schwerhörigen SchulabgängerInnen halte ich vielfach noch lange und teilweise recht enge Kontakte, die es mir bei vielen von ihnen ermöglichen, ihre Lebenswege mehr oder weniger gut weiterzuverfolgen. So kam es, dass sich bei mir im Laufe der Zeit tief im Inneren eine gewisse Nachdenklichkeit aufbaute, die mich letztendlich auch meine eigene Arbeit zunehmend kritischer sehen ließ. Offene Fragen nervten, provozierten und setzten sich fest.

Wie ich es im Studium gelehrt bekommen hatte, setzte ich in Förderstunden und im Fachunterricht wie selbstverständlich auf die Lautsprache. Doch das Ergebnis konnte mich nur selten zufriedenstellen – vor allem dann nicht, wenn man den stets immensen Aufwand für Lehrende und Lernende mit in die Überlegungen einbezieht. Nicht wenige unserer ehemaligen SchülerInnen verzichte-

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

ten nach ihrem Schulabschluss dann auch gleich ganz auf die so mühsam bei uns angebahnte Lautsprache oder artikulierten so gut wie unverständlich. *Warum?* Ich lehrte sie den Unterrichtsstoff doch mit (fast) allen förderschwerpunkttypischen Methoden. *Warum verstanden sie ihn – selbst wenn er angepasst dargeboten wurde – nur mit so viel Mühe und im Ergebnis oft nur in vereinfachter Form?* Ich führte sie letztendlich (mit teilweise überdurchschnittlichem Kraftaufwand für beide Seiten) doch genau zu den Schulabschlüssen, die auch die hörenden SchulabgängerInnen bekommen und fragte mich: *Warum haben meine Schulabgänger deutlich geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt als die hörenden Jugendlichen?* Ich achtete auf Vermittlung kommunikativer und sozialer Kompetenzen und war betrübt, viele meiner ehemaligen SchülerInnen später im gesellschaftlichen Abseits leben zu sehen. Ich war und bin fest davon überzeugt, dass unsere Kinder hörbeeinträchtigt sind, nicht aber lernbeeinträchtigt. *Warum aber nehmen nur so wenige unserer ehemaligen tauben oder hochgradig schwerhörigen SchülerInnen ein Studium auf?*

Obwohl ich mich als Lehrer wohl niemals von nicht erreichten pädagogischen Zielsetzungen distanzieren kann und will, gehe ich nicht davon aus, dass es in diesen Ausmaßen an mir ganz allein liegen kann – dachte ich mir und begab mich auf die Suche. Es war eine Suche, die für mich zu einem ersten Ergebnis geführt hat, die aber noch lange nicht beendet ist und bei der sich mir bald mehr Fragen als je zuvor stellen sollten. Meine Suche fing nicht orientierungslos bei Null an, denn selbst bei uns hatte man ja z. B. schon etwas von Deutscher Gebärdensprache (DGS), Hamburger Schulversuch o. Ä. gehört – mehr oder weniger, aber eben nur gehört. Über Gespräche mit KollegInnen, mittels Literaturstudium, Besuchen in anderen Schulen und Besuchen an der Humboldt-Universität zu Berlin tastete ich mich langsam an das Thema heran und blicke im Rahmen dieses Artikels den Weg zurück (und voraus) auf meinen persönlichen Prozess des Umdenkens, auf das, was war, und auf das, was nun noch kommen muss. Ganz entscheidenden Anteil daran hatte und hat eine meiner ehemaligen Schülerinnen. Von Geburt an taub, studierte sie bis vor Kurzem in Berlin Gebärdensprach- und Audiopädagogik mit dem Zweitfach Arbeitslehre und wird hoffentlich schon sehr bald als Lehrerin an einer Schule arbeiten. Während meiner langjährigen, ganz persönlichen Suche half sie mir mit unendlich vielen Argumenten und Anregungen. Geduldig und einfühlsam versuchte sie auf jede nur denkbare Weise, mir – einem Hörenden – die Welt der tauben Menschen näher zu bringen. Auch dieser Beitrag bezieht sich in einigen Passagen auf ihre Ideen, Auffassungen und vor allem auch auf ihre Literaturhinweise. Danke!

> „So kam es, dass sich bei mir im Laufe der Zeit tief im Inneren eine gewisse Nachdenklichkeit aufbaute, die mich letztendlich auch meine eigene Arbeit zunehmend kritischer sehen ließ. Offene Fragen nervten, provozierten und setzten sich fest."

Wenn ich meine Unzufriedenheit über die Entwicklungen unserer tauben oder hochgradig schwerhörigen SchülerInnen mit KollegInnen unserer Einrichtung besprach, stellte ich fest, dass diese sich oft die gleichen Fragen stellten wie ich. Auch sie waren häufig nicht zufrieden mit ihren Lehr- und Erziehungserfolgen, schienen diese aber mehr oder weniger zu akzeptieren: *So ist das eben bei hochgradig schwerhörigen oder tauben Kindern!* Ich registrierte aber auch, dass viele sich nach ihrem sonderpädagogischen Studium – das oft schon einige Jahre zurücklag – nicht mehr unbedingt sehr intensiv mit den neuesten diesbezüglichen Untersuchungen und Forschungsergebnissen auseinandersetzten.

Wenn ich in diesen Gesprächen den lautsprachlich orientierten Unterricht als mögliche Ursache für die unbefriedigenden Ergebnisse des gesamten Lern- und Erziehungsprozesses ins Spiel brachte, hörte ich selten mehr als die folgenden drei Gegenargumente:

1. Die (hörenden) Eltern möchten gar nicht, dass ihre Kinder hier nur Gebärden lernen. Sie sollen sprechen lernen.
2. Wenn wir Gebärden lehren würden, dann würden die Kinder nur gebärden und nicht mehr sprechen lernen.

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

3. Die tauben Kinder leben später in einer Welt der Hörenden und da müssen sie sprechen können. Wie sollen sie sich sonst verständigen?

Lautsprache war auch meine dominante Kommunikationsmethode im Unterricht, bedarfsweise ergänzt durch lautsprachunterstützende Gebärden (LUG), lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) oder Daktylzeichen (= Fingeralphabet). Ich hatte aber das Glück, die ersten Jahre an meiner Schule fast ausschließlich bei tauben oder hochgradig schwerhörigen SchülerInnen unterrichten zu dürfen. Ihnen verdanke ich eine recht ordentliche LBG-Kompetenz, die mir in der Freizeit als Spontansprache in der Kommunikation mit den SchülerInnen diente. Nachdem ich dann vor ca. zehn Jahren meinen LBG-Anteil auch im Unterricht mit gehörlosen oder hochgradig schwerhörigen SchülerInnen deutlich erhöht hatte, verbesserte sich auch der Effekt der Nachhaltigkeit und der Verständlichkeit des von mir vermittelten Unterrichtsstoffs – das fiel mir sofort auf und wies mir in gewisser Weise den weiteren Weg bei meiner Suche.

Mit Beginn der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – und verstärkt seit dem Zweiten Internationalen Taubstummenlehrer-Kongress, der im September 1880 in Mailand stattfand – wurde (mit gewissen Modifizierungen) deutschland- und europaweit zunehmend lautsprachlich ausgerichtet unterrichtet. Meines Erachtens hatte diese Methode somit genug Zeit, ihre Möglichkeiten unter Beweis zu stellen. Das ist die Messlatte für andere Methoden, die bei mir mit der lautsprachlich orientierten Methode in Konkurrenz standen.

Von hier aus ein Blick zurück

Im 16./17. Jahrhundert wurde die Öffentlichkeit durch Berichte vor allem aus Spanien überrascht, in denen Erfolge bei der Unterrichtung von Taubstummen beschrieben wurden, die bis dato als ‚unbildsame Idioten' gegolten hatten. Wahrscheinlich durch die Einwirkungen geistig-kultureller Strömungen des Humanismus, der Reformation und der Renaissance änderte sich in der Folge der Blick auf diese Mitmenschen vor allem dadurch, dass man bei ihnen Fähigkeiten zur Kommunikation entdeckte (vgl. Günther 2001).

1770 wurde durch Abbé Charles Michel de l'Epée (1712–1789) in Paris die erste Taubstummenanstalt der Welt gegründet. 1778 passierte Ähnliches in Leipzig: Samuel Heinicke (1727–1790) gründete dort sein „Chursächsisches Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen". Beide unterrichteten mithilfe unterschiedlicher Methoden – de l'Epée setzte auf Gebärden und Heinicke auf die Lautsprache.

Einem gewissen Abbé Friedrich Stork (1746–1823) haben wir es wahrscheinlich zu verdanken (vgl. Lehnert 2011, 11 ff.), dass sich de l'Epée und Heinicke ab September 1781 mittels eines – später veröffentlichten – Briefwechsels stritten, welche der beiden Methoden die beste für die Unterrichtung von Taubstummen sei: *gebärdenorientiert* oder *lautsprachorientiert*? Dieser Briefwechsel gilt als Beginn des bereits erwähnten Methodenstreits. Beide Methoden wurden in Europa an den überall neu entstehenden Taubstummeninstituten parallel oder vermischt genutzt, bis dann ab Mitte des 19. Jahrhunderts eine Wende hin zur allein lautsprachlichen Orientierung eintrat, die durch den Mailänder Kongress 1880 noch verstärkt wurde und somit für viele Jahre die Weichen für die Taubstummenbildung stellte. Erst in den 1980er-Jahren begannen in Deutschland ernsthafte Versuche, die unbefriedigenden Ergebnisse der lautsprachlichen Methode am System an sich festzumachen und nach Alternativen zu suchen. Dabei musste man – wie ich – nicht beim Stand Null anfangen. Der im Ausland – insbesondere in Schweden – bereits vielfach erfolgreich praktizierte bilinguale Unterricht an Gehörlosenschulen bekam nun auch in Deutschland seine Chance – vorerst noch sehr vereinzelt und in Form von Schulversuchen.

Wissenschaftlich-theoretische Untersuchungen, umfangreiche Unterrichtsversuche und inzwischen jahrelang erfolgreich praktizierter bilingualer Unterricht in leider immer noch zu wenigen deutschen und viel mehr weltweiten Schulen haben die Existenzberechtigung dieser Unterrichtsform für taube und hochgradig schwerhörige Menschen längst nachgewiesen und auch dokumentiert. Ist sie aber wirklich besser? Kann sie auch die drei o. g. Hauptargumente meiner KollegInnen entkräften? Ist der bilinguale Unterricht die Methode der Methoden? Meine Antwort lautet: Jein, aber …!

Warum konnten sich weder de l'Epée noch Heinicke durchsetzen? Warum mussten alle Methoden früher oder später scheitern, die sich als *die eine* Methode für *alle* tauben und hochgradig schwerhörigen Menschen begriffen? Meine Antwort: So wenig, wie es den *einen* tauben Menschen gibt, so wenig gibt es die *eine* Methode. Die ‚richtige' Methode ist hingegen diejenige, die Vielfalt zu-

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

„So wenig, wie es den *einen* tauben Menschen gibt, so wenig gibt es die *eine* Methode. Die ‚richtige' Methode ist hingegen diejenige, die Vielfalt zulässt, die flexibel ist, die die Individualität der Menschen mit einbezieht."

lässt, die flexibel ist, die die Individualität der Menschen mit einbezieht. Nachdem ich mich mit dem bilingualen Ansatz näher beschäftigt habe, bin ich überzeugt, dass dieser die einzige Methode ist, welche genügend Freiraum für Modifizierungen zulässt – notwendige Modifizierungen, die der Individualität der Lernenden, aber auch den örtlichen Gegebenheiten geschuldet sind.

Gebärdensprache = Muttersprache für taube Menschen?

Nachfolgend werden Fakten und Untersuchungsergebnisse zusammengestellt, die für den bilingualen Unterricht sprechen, ihn begründen und ihn auch öffnen für die individuellen Belange des tauben oder hochgradig schwerhörigen Kindes und die gleichzeitig eine Antwort auf die entscheidende Frage bieten, die da lautet: Ist die Gebärdensprache tatsächlich die Muttersprache der tauben Menschen?

Beim bilingualen Unterricht für taube und hochgradig schwerhörige SchülerInnen ist die Gebärdensprache als Muttersprache die Erstsprache. Diese Aussage steht fest im Raum und kann daher nicht wie andere Bestandteile des Ansatzes modifiziert werden. Dieser Umstand stellt für lautsprachlich ausgerichtete PädagogInnen – auch für die, die bereits auf der Suche nach Alternativen sind – die Welt erst einmal auf den Kopf. So eine Aussage muss argumentativ belegt werden, da sie sozusagen die Basis des gesamten bilingualen Konzeptes bildet.

Es gibt prälingual und postlingual ertaubte Menschen. Bei den prälingual ertaubten Menschen trat der Hörverlust vor dem Erwerb der (natürlichen) Lautsprache ein, bei den postlingual ertaubten Menschen erst nach Eintritt in die erste natürliche Spracherwerbsphase. Uneingeschränkt ist die Gebärdensprache hier nur Muttersprache bei prälingual ertaubten Kindern. Aber: Nur etwa 5–10 % der tauben Kinder kommen als Nachwuchs ebenfalls tauber Eltern auf die Welt und so stellt sich die Frage, ob Gebärdensprache tatsächlich Muttersprache sein kann bei Kindern, deren Taubheit kurz nach der Geburt diagnostiziert wurde, die aber die ersten Lebensjahre in einer hörenden Umwelt aufwachsen?

Zur Beantwortung der Frage beziehe ich mich auf die allgemeine Charakteristik des Spracherwerbs. Der heutige Stand der Spracherwerbsforschung geht davon aus, dass das Spracherwerbsvermögen im Gehirn gespeichert ist. Es ermöglicht den Kindern, mindestens eine Sprache unter natürlichen Umständen zu erlernen. Im Fall des Ausfalls des Gehörs kann das aber nicht die Lautsprache sein. Den bisher vielfach favorisierten Weg des mühsamen Erlernens der Artikulation und des Absehens kann man beim besten Willen nicht als natürlich bezeichnen.

Allgemein bekannt ist, dass Sprechfähigkeit und Sprachfähigkeit nicht zusammenhängen. Sprechschwierigkeiten von tauben Menschen werden durch fehlenden auditiven Input bedingt, die Sprachfähigkeit ist erhalten geblieben (vgl. Bellugi, Klima & Hickok 1998).

Ziehen wir nun noch die neuesten Erkenntnisse von internationalen Untersuchungen heran, dass bei einem Vergleich zwischen hörenden und tauben Kindern die grundlegenden Phasen des Spracherwerbs adäquat nachgewiesen wurden, dann führt das zu dem Schluss, dass taube Kinder eine gute Lautsprachkompetenz entwickeln können. Dieses kann jedoch lediglich mittels der Gebärdensprache erfolgen.

Die entsprechenden Schlussfolgerungen für die frühkindliche Sprachförderung sollten für die FörderInnen somit eindeutig ‚auf dem Tisch' liegen. Für taube Kinder von tauben Eltern dürfte es recht wenig Widerspruch gegenüber dieser Behauptung geben. In Bezug auf taube Kinder von hörenden Eltern möchte ich noch eine Ergänzung im Sinne eines weiteren Arguments anfügen, welches die Behauptung unterstützt, dass auch in diesem Fall lediglich die Gebärdensprache die Rolle der Muttersprache übernehmen kann.

Die Gebärdensprache wird während des ganzen Lebens des tauben Kindes in der Regel die einzige Sprache sein, die es aufgrund seiner physiologischen Voraussetzungen jemals sicher beherrschen kann. Die Lautsprache kann von tauben Kindern in der Regel nicht sicher beherrscht werden. Eine unvollständige Sprachbeherrschung aber blockiert den Zugang zu Wissen, zu intensiver tief gründiger Kommunikation und zur dringend

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

benötigten Persönlichkeitsentwicklung. Muttersprache im Sinne der aktuellen Spracherwerbstheorien meint nicht unbedingt *Sprache der Mutter*, sondern *Erstsprache*.

Im folgenden Abschnitt möchte ich mich – ausgerichtet an immer wieder vorgebrachten Argumenten gegen den Einsatz von Gebärdensprache – einigen Fakten und Untersuchungsergebnissen genauer widmen. Es sind Fakten, die mich als ursprünglichen ‚Oralisten' letztendlich am meisten beeindruckt haben. Fangen wir ‚ganz klein' an und beschäftigen uns mit dem Vorurteil, dass Gebärden regelrecht gefährlich seien, wenn sie zu früh verwendet würden.

„*Muttersprache* im Sinne der aktuellen Spracherwerbstheorien meint nicht unbedingt *Sprache der Mutter*, sondern *Erstsprache*."

Babygebärden

Babygebärden sind keine künstlichen Erfindungen, sondern erstes Kommunikationsmittel der kleinsten ErdenbürgerInnen. In den USA werden sie seit den 80er-Jahren näher untersucht. Linda Acredolo und Susan Goodwyn fanden laut Gericke (2009, 20) heraus, dass die Nutzung von selbst erfundenen Babygebärden die Beziehungen zwischen Eltern und Kind sichtbar verbesserte und auch das Selbstbewusstsein der Babys stärkte.

Etwa im gleichen Zeitrahmen bemerkte Joseph Garcia, ein Gebärdensprachdolmetscher und Forscher aus Seattle, dass hörende Kinder von gehörlosen Eltern (gebärdensprachliche Erziehung) gleichaltrigen Kindern, welche ohne Gebärden aufwuchsen, in der Kommunikationsfähigkeit mittels Gebärden voraus waren (vgl. ebd.).

Die Erkenntnisse stießen weltweit auf Interesse und so wurde auch in Deutschland geforscht. Mechthild Kiegelmann (Universität Trier), Klaus-B. Günther und Sylvia Wolff (beide Humboldt-Universität zu Berlin) bestätigten die Ergebnisse aus den USA und beschäftigten sich mit der praktischen Verwendung der Babyzeichen (vgl. Kiegelmann & Günther 2008).

Klaus-B. Günther begründete diese praktischen Ergebnisse wissenschaftlich-theoretisch: Auf Grundlage der Entwicklungstheorie von Jean Piaget und dessen „Übersicht zu den kompetenten Säuglingen" stellte er fest, dass erste frühe Intelligenzleistungen des Säuglings in der *sensomotorischen Entwicklungsphase* bis zum Alter von ca. zwei Jahren vor allem in den Bereichen „visuelle Wahrnehmung" und „motorisches Fühlen und Greifen" vorhanden seien. Dahingegen fehlten dem Säugling Fähigkeiten zur bildhaft-symbolischen Repräsentation und er sei somit auch nicht in der Lage, über das episodische Bewusstsein hinausgehende Gedächtnisleistungen zu erbringen. Damit sei auch klar und deutlich umschrieben, in welchen Bereichen frühkindliche Förderung Sinn mache und in welchen Bereichen eben nicht. Davon abgesehen werde sprachliche Zuwendung vom Säugling selbstverständlich wahrgenommen, aber bestenfalls als angenehme und akustische Umrahmung der eigentlich interessanten visuellen Geschehnisse (Günther 2005, 31).

Im Übergang von der sensomotorischen zur *symbolisch-begrifflichen/vorbegrifflichen Phase* (2–4 Jahre) seien Babygebärden – nach Acredolo und Goodwyn (2002) – sogar noch wichtiger, da sich in diesem Stadium Objektpermanenz und die Fähigkeit zur Nachahmung entwickelten.

Die Babygebärden als vorsymbolische Zeichen können hier gewissermaßen als Katalysator und Transformator dienen. Als „Prä-Zeichen" erleichtern sie die Erfassung des Symbols des nun permanent werdenden inneren Bildes. Sie füllen damit eine Funktion aus, die das gesprochene Wort in diesem Alter noch nicht erfüllen kann. „Die Einsicht in das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung, die hier dem Kinde aufgeht, ist eben prinzipiell etwas anderes als das bloße Umgehen mit Lautgestalten, Gegenstandsvorstellungen und deren Assoziationen. Und die Forderung, dass zu jedem Gegenstand, welcher Art er auch sei, ein Name gehören müsse, darf man wohl als einen wirklichen – vielleicht den ersten Gedanken des Kindes ansehen" (Stern 1971, 133).

Babygebärden verzögern nicht den Eintritt in die Lautsprache, sondern befördern ihn. Das hörende Kind z. B. wird früher oder später (eher früher) mit Gebärden an seine kommunikativen Grenzen stoßen und bei zur Verfügung stehender Alternative – der Lautsprache – auf dieses für ihn effektivere System umstel-

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

len und nun – für ihn vorteilhaft – auf bereits erworbene Kompetenzen aus dem kognitiven Bereich zurückgreifen können.

Kommunikationskompetenz als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung

Einführend möchte ich kurz etwas zur Gebärdensprache an sich schreiben, wird ihr doch von einigen FachkollegInnen der *Sprachstatus* als solcher abgesprochen.

Armstrong et al. (1995) stellen die These auf, Gebärdensprache sei aus nonverbaler gestischer Nachahmung wahrscheinlich sogar noch vor dem ersten gesprochenen Wort entstanden. Die Gebärden hätten sich zur echten Sprache entwickelt, als sie die Wirklichkeit in syntaktischen Beziehungen im/zum Raum darstellen konnten und auf grammatikalischen Strukturen aufbauten. Wenn wir die Lautsprache an sich genauer betrachteten, dann sei sie doch eigentlich auch nichts anderes, als eine Reihe von kontrollierten Bewegungen mit bestimmten Körperteilen – verbunden mit dem Ziel, die Bedeutung der Bewegungen an die Umwelt zu vermitteln.

Innerhalb der vielen Theorien zum Spracherwerb nimmt der Ansatz von Noam Chomsky, einem amerikanischen Linguisten, einen wichtigen Platz ein. Er geht innerhalb seines Ansatzes davon aus, dass ein wesentlicher Teil der Sprachkompetenz angeboren sei und in den ersten Jahren ‚lediglich' aktiviert werden müsse. Kinder besitzen laut seiner These universal und selbst bei fehlerhaftem Input die Fähigkeit, Sprache schnell, vollkommen und umgebungsbeeinflusst zu erwerben (vgl. Klein 2001, 613).

Spracherwerb im Kleinkindalter hängt natürlich stark von der Einflussnahme der kindlichen Umgebung ab und so suggerieren diese Aussagen in diesem Zusammenhang vor allem zwei Schlüsse:

- die Spracherwerbsförderung muss so früh wie möglich beginnen und
- wenn möglich in der Muttersprache als der natürlichen Umgebungssprache des Kindes erfolgen.

Da die ‚Muttersprache' der tauben bzw. hochgradig schwerhörigen Kinder die Gebärdensprache ist, finden wir hier einen weiteren Grund für einen möglichst frühen Förderbeginn unter Einbezug der Gebärdensprache.

Mit Bilingualismus meine ich im Folgenden die Fähigkeit, zwei Sprachen mehr oder weniger gut anwenden zu können, wobei es beim bilingualen Unterricht für taube oder hochgradig schwerhörige SchülerInnen einerseits um die Gebärdensprache und andererseits um die *deutsche Sprache in Laut – soweit möglich – und Schrift* geht. In der Fachwelt wird heftig gestritten zu diesem Thema. VertreterInnen des Einsatzes von Gebärdensprache heben den frühzeitigen Zugang zu Kommunikation und damit den Aufbau von Sprachkompetenz hervor. Da diese Sprachkompetenz später auch dem Lautspracherwerb zugute komme, sei ihrer Meinung nach die Gebärdensprache so früh wie möglich als erstes Kommunikationsmittel einzusetzen. Die Gegner eines Einsatzes von Gebärdensprache in der Frühförderung stellen diese als Hemmschuh für die Lautsprachentwicklung gerade in der dafür so wichtigen und nur kurzfristig zur Verfügung stehenden sensiblen Phase dar. Damit ignorierten sie laut Hildmann (2003, 26) neue Forschungsergebnisse, die dem menschlichen Gehirn eine lebenslange funktionelle Anpassungsfähigkeit (Plastizität) nachgewiesen hätten und unterstellten in unbewiesener Art und Weise, dass sich Laut- und Gebärdensprache in den neuronalen Zentren des Gehirns gegenseitig blockierten. Man befürchte also, dass nicht genutzte Potenziale für den Bereich Hören durch visuelle Funktionen besetzt würden. Obwohl in dieser Beziehung tatsächlich gewisse Mitnutzungserscheinungen nachgewiesen worden seien, seien diese Untersuchungen nie so weitgegangen, von *zerebraler Konkurrenz* zu sprechen.

„Mit Bilingualismus meine ich im Folgenden die Fähigkeit, zwei Sprachen mehr oder weniger gut anwenden zu können, wobei es beim bilingualen Unterricht für taube oder hochgradig schwerhörige SchülerInnen einerseits um die Gebärdensprache und andererseits um die *deutsche Sprache in Laut – soweit möglich – und Schrift* geht."

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

Weiterhin betont Jule Hildmann (2003, 26 f.), dass Intelligenz ein vielschichtiger Begriff sei, der umschreibe, inwieweit wir in der Lage seien, Kenntnisse über uns selbst und über unsere Umgebung zu erlangen. Für Erwerb und Umgang mit Intelligenz sei die Kommunikation mit der Umwelt von großer Bedeutung. Unbestritten dürfte sein, dass Kinder mit Hörproblemen grundsätzlich die gleichen kognitiven Grundvoraussetzungen zum Wissenserwerb haben, wie Kinder ohne Hörprobleme. Sie hätten allerdings einen starken Rückstand im Bereich des Verständnisses verbaler Aufgabenstellungen, und zwar nicht bedingt durch die Hörschädigung an sich, sondern durch mangelnde und ineffektive Kommunikation in den ersten Jahren der Kindheit. Zu dieser Schlussfolgerung sei man gekommen, indem man die Untersuchungsergebnisse geordnet habe und so taube Kinder von tauben Eltern mit denen von hörenden Eltern und mit hörenden Kindern von hörenden Eltern habe vergleichen können. Intelligenz entwickele sich in der Interaktion mit Bezugspersonen und dafür sei ein funktionierendes Kommunikationsmittel notwendig, auf welches in Form der beiderseitigen Muttersprache (Gebärdensprache) im betreffenden frühen Stadium lediglich die tauben Eltern mit ihren tauben Kindern zurückgreifen könnten. Somit könnten nur in dieser Konstellation Zusammenhänge vermittelt und simple Ursache-Wirkung-Beziehungen geklärt und entsprechend Wissen weitergegeben – kurz: Intelligenzentwicklung gefördert werden.

Kommunikationskompetenz und Intelligenz haben selbstverständlich vielfältige Auswirkungen auf andere Bereiche, bedürfen aber ständiger Förderung mithilfe der passenden Mittel. Das passende Kommunikationsmittel spielt dabei nach wie vor eine herausragende Rolle. Wenn taube Kinder zu Schulbeginn mit gleichen Voraussetzungen im Bereich der Intelligenz wie hörende Kinder antreten, dann aber im Verlauf ihrer lautsprachlich ausgerichteten Schulzeit derart zurückbleiben, kann das nicht ursächlich an der Hörschädigung liegen. Diesen Grundgedanken konsequent weiterverfolgend kommt man zu dem Schluss, dass die Art und Weise der Kommunikation für dieses Zurückbleiben mit-, wenn nicht sogar hauptverantwortlich ist.

Kommunikationskompetenz spielt auch eine wichtige Rolle in Bereichen wie Sozialverhalten, Eltern-Kind-Beziehungen oder Identität. Verhaltensauswertungen, z. B. nach Fehlverhalten eines Kindes, in einer nur mangelhaft beherrschten Sprache führen zu Unverständnis, Aggression, Resignation beim Kind und nicht etwa zum bewussten Auseinandersetzen mit den Taten und nicht zur Ausbildung von Autonomie, Identitätsbewusstsein und Selbstbewusstsein. Sozial angepasstes Verhalten entwickelt sich in der Interaktion mit der Umwelt und mit den Mitmenschen und dafür ist Kommunikationskompetenz eine der wichtigsten Voraussetzungen.

Schreiben und Lesen

Schriftsprachkompetenz ist eine der Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert et al. 2001, 16). Das gilt natürlich auch und gerade für taube oder/und hochgradig schwerhörige Menschen, da es für sie nicht möglich ist, alltägliche Informationen auf rein auditivem Weg aufzunehmen.

Wie ist die Schriftsprachkompetenz unserer (lautsprachlich geförderten) SchülerInnen einzuschätzen? In diesem Zusammenhang verweist Manfred Ruoß (1994, 151 f.) auf eine 1991 publizierte Studie von Siegmund Prillwitz und Hubert Wudtke: „Demnach erreichen nur fünf Prozent ein altersangemessenes Leseniveau. Bei 40 % wird das Können der zweiten bis dritten Klasse hörender Schüler angenommen. Über die Hälfte der Schüler verlässt nach diesen Angaben die Schule praktisch als Nichtleser. Von einem ausreichenden Schriftspracherwerb kann keinesfalls gesprochen werden.“

Studien in den USA, in Großbritannien und in Schweden ergaben vergleichbare Ergebnisse, denn die mittlere Leseverständnisleistung der tauben SchulabgängerInnen lag durchschnittlich im Bereich von hörenden Dritt- und Viertklässlern (Teuber 1996).

Ursächlich dafür verantwortlich ist laut Ruoß (1994) die Tatsache, dass für die tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen die Schriftsprache eine Fremdsprache ist und sie zu dieser keinerlei Bezugspunkte bzw. bekannte sprachliche Fundamente haben, wie z. B. Lautelemente oder grammatikalische Regeln. Sie müssen also eine Fremdsprache lernen und das lediglich mithilfe eines ebenfalls unvollkommen beherrschten Fremdsprachsystems, der deutschen Lautsprache.

Das mag reichen, wenn man der Schriftsprache sowieso nur eine Hilfsfunktion zuweist auf dem Weg

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

Gruppe / Kinder	Wortschatz Schriftsprache					Wortschatz Lautsprache				
	Alter in Monaten									
	23	35	47	59	71	23	35	47	59	71
Gr. I										
A	12	232	1099	1851	Keine Daten	4	15	114	422	Keine Daten
B	66	645	1328	1965		0	14	42	231	
C	24	236	893	1659		2	35	144	203	
D	101	756	1421	2344		0	20	56	203	
Ø	51	476	1185	1955		<2	21	89	266	
Gr. II										
E	–	585	1446	2371	3368	–	46	816	2371	3368
F	–	70*	621	1660	~3000	–	0	0	3	8
Ø	–	328	1034	2016	~3200	–	23	408	1189	1688

Abb. 1: Entwicklung des frühgeförderten schrift- und lautsprachlichen Wortschatzes bei sechs gehörlosen Kindern;
** Förderzeit zum Zeitpunkt der Datenerfassung: 1 Monat (aus Günther 2003, 36)*

hin zum Erwerb der Lautsprache, aber es reicht nicht aus, wenn man Schriftsprache als Basiskompetenz ausbilden möchte.

Den tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen hier von vornherein die Fähigkeit abzusprechen, das Niveau von hörenden Kindern zu erreichen, ist falsch, wie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen.

Abbildung 1 dokumentiert Günthers Untersuchung von 2003, bei der es u. a. um den Nachweis ging, dass taube Kinder über einen ebenso großen Wortschatz verfügen können wie hörende Kinder, bei denen man im Alter von fünf Jahren allgemein einen Wortschatz im Umfang von 2.000 Wörtern unterstellt – vorausgesetzt, man setzt beim Aufbau des Wortschatzes bei den tauben Kindern auf die Schrift- und nicht nur auf die Lautsprache.

Diese sechs tauben Kinder (A–F) verfügten bei schriftsprachlicher Förderung mit 59 Monaten über einen schriftsprachlichen Wortschatz von ca. 2.000 Wörtern, also vergleichbar mit dem Wortschatz hörender Kinder. Gleichzeitig betrug der lautsprachliche Wortschatz aber nur durchschnittlich 266 Wörter. Hier bilden die Kinder E und F gewissermaßen zwei gegensätzliche Ausnahmen.

So zeigt uns Abbildung 1, dass alle sechs tauben Kinder im Alter von fünf Jahren mit den erreichten 2.000 Wörtern schriftsprachlichen Wortschatzes im vergleichbaren Bereich mit hörenden Kindern liegen (Günther 2003, 168 ff.). Dahingegen werden bei der lautsprachlichen Förderung nur Wortschatzwerte erreicht, die um das Fünf- bis Zehnfache darunter liegen.

200 bis 400 Wörter im Wortschatzvermögen der oral geförderten Kinder bezeichnet Antonius van Uden (1980, 91) interessanterweise als völlig normal.

In der initialen Phase des Schriftsprachkompetenzerwerbs geht es um symbolisch-visuelle Wahrnehmungs- und visuomotorische Produktionsleistungen (s. logographemische Phase der Schriftsprachentwicklung in Abb. 2 auf S. 534).

Die Anforderungen an perzeptive und feinmotorische Fähigkeiten sollten nicht überschätzt werden. Schrift stellt in diesem Stadium lediglich eine begrenzte Anzahl von Zeichen dar, liegt materialisiert und dauerhaft vor und kann unbeschränkt oft wiederholt und abgerufen werden. Das sind ideale Voraussetzungen, um über die Schrift den Zugang zur Sprache zu schaffen, und das ist sogar weit vor Einsetzen der lautsprachlichen Förderung möglich (vgl. Ferreiro & Teberoski 1982, 212 ff.).

Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Art und Weise der Heranführung an die Schriftsprache. Sie sollte in jedem Fall in spielerischer Form passieren, idealerweise intrinsisch motiviert, abwechslungsreich und kurzweilig gestaltet sein. Im pädagogischen Fachhandel gibt es passende Unterstützung in Form von diversen Medienpaketen.

Die Voraussetzungen für den Erwerb von Schriftsprachkompetenz sind natürlich von Person zu Person sehr unterschiedlich. Methodische Vorgaben werden meist für bestimmte Voraussetzungsgruppen geschaffen. Wird Lesen und Schreiben in Deutschland bei hörenden Kindern von hörenden Eltern vermittelt, gelten dafür allgemeine methodische Grundsätze, die den Lehrenden selbstverständlich nicht davon entbinden, individuell auf die Bedürfnisse eines jeden Lernenden einzugehen. Grundsätzlich gilt dabei: Kinder lernen zu Beginn ihrer Schullaufbahn die Schriftsprache auf Basis ihrer

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

ALTER	REZEPTION	SPRACHE	PRODUKTION
	Kommunikativ-sprachliche Entwicklung		
ab 0;6	**Deutsche Gebärdensprache** **Lautsprachbegleitende Gebärden** **Deutsche Lautsprache**		
	Nichtsprachlich-symbolische Erfahrung		
	Bildwahrnehmung im weiteren Sinne		Symbolspiel/Malen/ Konstruktives Bauen
	Schriftsprachentwicklung		
ab 2;0	**Logographemische Phase** **I. Erfassen der Symbolfunktion in der Verbalsprache**		
	Ganzwörterindikation		
	Logographemischer Wortschatz Bilderbuchbetrachtung/ -vorlesen Differenzierung des Grapheminventars und der Anordnung der Grapheme im Wort		Eigene Namen schreiben oder stempeln Ganzwörterproduktion nach Vorlage, zunehmend aus dem Gedächtnis
ab 3;0	**II. Anbahnung der Prädikatsfunktion**		
	Einfache Syntagmen, Sätze und Minitexte		Logographemischer Schreibwortschatz
ab 6–7	**Orthographisch-morpho-syntaktische Phase** **III. Aufbau von orthographischen Mustern, Flexionsformen , Syntaxregeln**		
	Allmähliche Steigerung der Satz- und Textkomplexität sowie orthographische und morphosyntaktische Übungen		Logographem, Schreiben von einfachen Syntagmen, Sätzen und Texten Allmähliche Steigerung und Übungen (w.u. Lesen)
	Lesen	und	Schreiben
	auf orthographischer, morphematischer und syntaktischer Grundlage		
> 12	**Automatisiert-integrative Phase**		

Abb. 2: Stufenmodell der Schriftsprachentwicklung bei tauben Kindern (vgl. Günther 2001, 74)

Erstsprache, welche so den Schriftspracherwerb effektiv unterstützt. Dieses Prinzip brachte im Deutschunterricht bei Kindern mit Migrationshintergrund anscheinend nicht die gewünschten Ergebnisse, denn inzwischen haben Lehrerausbildungsstätten reagiert und bieten mit Deutsch als Fremdsprache (DAF) oder Deutsch als Zweitsprache (DAZ) angepasste methodische Systeme an. Es war die Reaktion darauf, dass in diesem Fall das Lesen und Schreiben in einer Zweitsprache gelernt werden muss und dabei oft nicht auf erste Schriftsprachkompetenzen in der Erstsprache zurückgegriffen werden kann. Zurückgreifen aber kann man sehr wohl auf auditiven Input aus dem Bereich der Zweitsprache.

Obwohl bei tauben Kindern auch noch dieser auditive Input fehlt, werden bei ihnen jedoch sehr oft grundsätzlich noch die methodischen Vor-

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

gehensweisen der Schriftsprachvermittlung angewendet, wie wir sie bei hörenden Kindern vorfinden. Hält man sich vor Augen, dass die bisher oral geförderten tauben oder hochgradig schwerhörigen Kinder die Schriftsprache einer Fremdsprache erlernen sollen, und dieses lediglich mithilfe einer Fremdsprache, die sie noch nicht einmal vollständig auditiv erfassen können, so ist es wohl nicht verwunderlich, dass sie trotz jeglicher Anstrengung aufseiten der Lehrenden und auch aufseiten der Lernenden nur ein niedriges Schriftsprachniveau nachweisen können. Was für hörende Kinder gilt, gilt gleichermaßen in übertragener Weise auch für taube und hochgradig schwerhörige Kinder: Können hörende Kinder das Gehörte irgendwie mit lautsprachlichen Elementen verknüpfen, erlangen sie schneller eine bessere Schriftsprachkompetenz – können taube oder hochgradig schwerhörige Kinder die geschriebenen Elemente irgendwie mit gebärdensprachlichen Elementen verknüpfen, erlangen sie schneller eine bessere Schriftsprachkompetenz.

Zusammenfassend stelle ich fest, dass ein erfolgreicher Schriftspracherwerb ab Schuleintritt von einer Vielzahl von Voraussetzungen abhängt, von denen drei der wichtigsten wären:

- Vorhandensein einer gesicherten Erstsprache, welche bei den tauben Kindern die Gebärdensprache ist;
- frühestmöglicher Beginn der Förderung in kindlich angepasster Art und Weise und unter Nutzung der bereits vorhandenen Fähigkeiten;
- auf den Förderbedarf abgestimmte Unterrichtsmethodik (vgl. DAF/DAZ für SchülerInnen mit Migrationshintergrund).

Das Recht auf Menschenrechte

Ich bin hörend und zähle somit zur Majorität, die tauben und hochgradig schwerhörigen Menschen bilden dagegen eine Minorität in unserer Gesellschaft. Daraus habe ich all die letzten Jahre fälschlicherweise abgeleitet, dass es meine Pflicht sei, meine SchülerInnen ‚von ihrem Leiden zu befreien'. Mein Streben war es, ihnen zu helfen, sich uns anzupassen. Ich ging wohl davon aus, dass nur ein Leben, wie ich es als Hörender führen kann, ein lebenswertes Leben sei. So betrachtete ich nur den einzelnen tauben Menschen, nicht aber die Gemeinschaft der Tauben. Erst langsam begriff ich, dass ich mich bei der Suche nach den Ursachen für meine berufliche Unzufriedenheit auch weiterhin nur im Kreis drehen würde, wenn es mir nicht gelänge, meine bisherige majoritäre Sichtweise auf die tauben Menschen grundsätzlich zu verändern. Inzwischen glaube ich fest an das Recht eines jeden Individuums, die eigene natürliche (Minderheiten-)Sprache zu erwerben und zu gebrauchen.

PädagogInnen an Hörgeschädigtenschulen arbeiten in einem Spannungsfeld zwischen zwei gesellschaftlichen Sichtweisen auf Taubheit: Da gibt es einerseits die soziale Sicht. Hier finden sich breit angelegte Sichtweisen und Zielstellungen aus den Bereichen Inklusion und akzeptierter menschlicher Vielfalt wieder. Taubheit und Gebärdensprache erfahren als Ausdruck individuellen Menschseins Beachtung und Wertschätzung. Identität und Selbstwertgefühl sind wichtiger als unbedingte Anpassung und Gleichmacherei. Diesem Modell entstammt auch der bilinguale Unterrichtsansatz. Es werden aber nur jene PädagogInnen erfolgreich innerhalb dieser Philosophie arbeiten können, die sich auch der pathologischen Sichtweise auf die Taubheit nicht völlig verschließen. Taubheit verhindert einen vollständigen Zugang zur gesprochenen Sprache, was zu Störungen bei der Ausbildung von Kommunikationskompetenzen führen kann. Auswirkungen auf kognitive und sozialemotionale Bereiche können nicht ausgeschlossen werden.

Diese zwei Modelle oder Sichtweisen sind nicht scharf voneinander abgegrenzt, sie sind Grundlagen der Arbeit von HörgeschädigtenpädagogInnen. Das ist in der gesamten Pädagogik wohl einmalig und kann bei optimistischer Betrachtungsweise ein äußerst reizvoller Bestandteil der Arbeit sein (vgl. Swanwick 2011, 111f.).

„Erst langsam begriff ich, dass ich mich bei der Suche nach den Ursachen für meine berufliche Unzufriedenheit auch weiterhin nur im Kreis drehen würde, wenn es mir nicht gelänge, meine bisherige majoritäre Sichtweise auf die tauben Menschen grundsätzlich zu verändern."

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

Szilárd Rácz (2009, 65) bezieht sich in seinem Text „Aspekte der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen“ auf die finnische Linguistin Tove Skutnabb-Kangas (1995), wenn er schreibt, dass die sprachlichen Rechte zu den allgemeinen Menschenrechten gehörten, die jedem Menschen ein unantastbares Recht auf die gleiche Teilhabe an dem ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Vermögen der Gemeinschaft garantieren. Jedes Individuum habe demnach ein Recht auf Akzeptanz der Muttersprache und auch ein Recht auf deren vollkommene Beherrschung, somit ein Recht auf Unterricht und Bildung in der Muttersprache durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte.

„Ein zentraler Bereich der sprachlichen Menschenrechte ist also das Bildungswesen, wobei seine Vertreter betonen, dass jeder Minderheitsangehörige, genau wie die Mehrheit, das Recht hat, neben der Mehrheitssprache auch in der Erstsprache, also normalerweise auch in der Minderheitssprache, unterrichtet zu werden. Die Idee der Minderheitsausbildung wäre also die effektive bilinguale Ausbildung, wobei man unter Bilingualität deren additive Form versteht. […] Minoritätsschüler und -schülerinnen würden also einerseits die Mehrheitssprache beherrschen, um in der Gesellschaft zu den materiellen und nichtmateriellen Ressourcen Zugang zu haben, und können gleichzeitig ihre eigene Minderheitssprache als wichtiges Kennzeichen ihrer Identität und Kultur behalten. Sie würden also um eine Sprache bereichert“ (Rácz 2009, 65).

Schon im *Internationalen Pakt über Bürgerliche und Politische Rechte* der UN – im Jahr 1976 in Kraft getreten – ist das Recht der Minderheiten auf die eigene Sprache und Kultur verankert, genau wie in der *Europäischen Charta der Regional- und Minderheitssprachen* von 1992, die sich sehr detailliert mit sprachlichen Rechten von Minderheiten befasst. Sie geht vom *Schutz der Sprachen* aus und von der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit mit dem Ziel der Pflege der Regional- und Minderheitssprachen, der Beibehaltung und Entwicklung der ökonomischen und kulturellen Tradition von Europa (vgl. Rácz 2009, 66).

In diesen beiden Dokumenten werden jedoch die europäischen Gebärdensprachen nicht explizit benannt, da sich eine offizielle Anerkennung der Gebärdensprachgemeinschaft als *sprachliche Minderheit* noch nicht durchgesetzt hat. Als Ursache für die fehlende Anerkennung der Gebärdensprachgemeinschaft als sprachliche Minderheit mache ich die noch verbreitete, ausschließliche pathologische Sichtweise auf die Gehörlosengemeinschaft verantwortlich. Der sozialen Sichtweise geschuldet sind dann aber die beiden Resolutionen des Europäischen Parlaments von 1988 und 1998, die erstmals einerseits die Gebärdensprache als natürliche menschliche Sprache und andererseits den sprachlich-kulturellen Status aller Gebärdensprachgemeinschaften anerkennen.

Die Gegner der Anerkennung der Gebärdensprachgemeinschaften als *sprachliche Minderheiten* führten bisher vor allem zwei Hauptargumente ins Feld: Erstens seien Gebärdensprachen künstliche Sprachen; zweitens seien sie lediglich eine Folge von Behinderungen.

Bilingualer Unterricht oder bilinguale Erziehung

Um die optimale Förderung mit den beschriebenen Zielsetzungen die ganze Schulzeit vorhalten zu können, gibt es momentan keine Alternative zum bilingualen Unterricht, der inzwischen hinreichend und ausführlich erprobt und ausgewertet wurde. In einigen Schulen in Deutschland (Hamburg, Berlin u. a.), vor allem aber in anderen Ländern, wie z. B. Schweden, den USA oder auch Großbritannien, zählt er längst zu den etablierten Bildungsalternativen für taube und hochgradig schwerhörige Kinder. Im Folgenden beschränke ich mich auf nur wenige, aber wesentliche Aussagen zu Zielen und Begründungen eines bilingualen Unterrichts, so wie ich ihn verstehe. Schulen, die den von mir beschriebenen Weg einschlagen wollen, werden nicht umhin kommen, sich intensiver als es im Rahmen dieses Artikels möglich ist mit

„Um die optimale Förderung mit den beschriebenen Zielsetzungen die ganze Schulzeit vorhalten zu können, gibt es momentan keine Alternative zum bilingualen Unterricht, der inzwischen hinreichend und ausführlich erprobt und ausgewertet wurde.“

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

der vorhandenen Literatur zum bilingualen Unterricht zu beschäftigen.

Ziele des bilingualen Modells sind:

- Bilingualer Unterricht bezieht sich auf alle Lern- und Leistungsbereiche.
- Er ermöglicht bei tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen eine altersgemäße kommunikative und kognitive Entwicklung im Zusammenhang mit den individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen.
- Da sich die Gebärdensprachkompetenz unter optimalen Umständen schneller entwickelt, kann sie als gesicherte Erstsprache den Erwerb der deutschen Laut- und Schriftsprache befördern.
- Die Schriftsprachkompetenz wird sich bei einem Großteil der tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen in vergleichbarer Weise wie bei hörenden SchülerInnen entwickeln.

Nachfolgend aufgeführte fachwissenschaftliche Prinzipien liegen dem bilingualen Ansatz zugrunde:

- *Psycholinguistisch:*
  - Eine Lehrperson – eine Sprache!
  - Normale Entwicklung der ‚starken' Sprache als fördernde Basis für die Entwicklung einer ‚schwächeren' Sprache.
- *Soziolinguistisch/-kulturell:* Kommunikation und Lernerfahrung in beiden Sprachen und Kulturen von Anfang an.
- *Psycho-sozial:* Die taube Lehrkraft mit ihrer Persönlichkeit und Kommunikationsfähigkeit dient als Identifikationsfigur.
- *Hörgeschädigtenpädagogisch:* Bilingualer Unterricht vereint die Vorteile der aktuellen Methoden (gebärdensprachlich/aural-oral).

„Es gibt nicht die *eine* lautsprachlich orientierte Methode und nicht die *eine* bilinguale Methode. Jedes Bundesland, jede Schule, jeder Pädagoge und jedes Kind bringt sich immer wieder neu – durch ganz individuelle Voraussetzungen und Eigenschaften – ein in die Praxis des bilingualen Unterrichts."

Galten Ziele und wissenschaftliche Begründungen zu Beginn des ersten bilingualen Schulversuchs in Hamburg noch als Hypothesen, konnten sie inzwischen in den vielfältigen dazu vorliegenden Publikationen weitgehend bestätigt werden. „Kernstück des Hamburger Bilingualismusmodells ist der im Team von hörenden und gehörlosen LehrerInnen gemeinsam durchgeführte bilinguale Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache und damit – unabhängig vom erreichten Entwicklungsniveau in den einzelnen Sprachmodalitäten – der Einsatz auch der Verbalsprache in der unterrichtlichen Kommunikation von Anfang an" (Günther 2004).

Der *flexible* Bilingualismus für taube und hochgradig schwerhörige SchülerInnen an den neuen Förderschulen Kommunikation

Bilingualer Unterricht ist keine deutsche Erfindung. Viele Begründungen, Grundlagen, methodische und organisatorische Vorgaben wurden bei der Übernahme aus anderen Ländern und der anschließenden Umsetzung in Deutschland auf die hier vorherrschenden Bedingungen abgestimmt – ohne jedoch die grundsätzlichen Prinzipien zu verletzen.

Es gibt nicht die *eine* lautsprachlich orientierte Methode und nicht die *eine* bilinguale Methode. Jedes Bundesland, jede Schule, jeder Pädagoge und jedes Kind bringt sich immer wieder neu – durch ganz individuelle Voraussetzungen und Eigenschaften – ein in die Praxis des bilingualen Unterrichts. Ich favorisiere und behandle in der Folge also eher einen *flexiblen Bilingualismus*, den jede Schule und jeder Pädagoge stets neu und entsprechend der vorliegenden Situationen ausfüllen muss. Ich akzeptiere dabei sogar (wenn partiell auch mit Bedauern), dass einige sicherlich sehr wichtige Vorgaben für einen optimalen bilingualen Unterricht manchmal (im Moment?) aus personellen und finanziellen Gründen einfach nicht umsetzbar sind. Beispielhaft führe ich hier die personelle Sprachenzuordnung an. Idealerweise unterrichten die taube und die hörende Lehrkraft gemeinsam die Klasse; jede von ihnen übernimmt auch ihren kommunikativen Part. Theorien zum bilingualen Unterricht verweisen völlig zu Recht auf die große Bedeutung der personellen Zuordnung der Kommunikationsformen (taube Lehrkraft – DGS; hörende Lehrkraft – Lautsprache).

Nun lernen ja gar nicht in allen Klassen auch taube und/oder hochgradig schwerhörige SchülerInnen. Dennoch können Situationen auftreten, in denen dieses Prinzip mangels personeller Möglichkeiten nicht

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

durchgängig umsetzbar ist. In solchen Phasen müssen sich die von mir erwähnten Flexibilitäten des bilingualen Modells an der Schule beweisen. So könnte ausnahmsweise auch einmal nur eine bilingual kompetente Lehrkraft dafür sorgen, dass das Prinzip des Bilingualismus für die betreffende Zeit aufrechterhalten werden kann. Auf den angesprochenen doppelten Lehrkräfteeinsatz sollte die Schulleitung insbesondere aber in den ersten Schuljahren der Kinder achten, hier werden – auch für die SchülerInnen – wichtige Grundlagen des bilingualen Unterrichts gelegt, die in folgenden Jahren gewisse Selbstläufereffekte mit sich bringen können. Ich stelle mit diesen Kompromisslösungen aber nicht den flexiblen bilingualen Unterricht an sich in Frage, sondern habe versucht, dieses von mir favorisierte Modell in die aktuellen Möglichkeiten einzupassen und es an nur einem Beispiel zu erläutern. Selbst wenn gewisse Ziele unter Kompromissbedingungen schwerer erreichbar scheinen – an einzelnen, garantiert Streit oder gar Ablehnung nach sich ziehenden und manchmal auch unerfüllbaren Kriterien und Forderungen soll letztendlich nicht das ganze tolle Projekt scheitern oder das Stigma eines Schulversuchs behalten.

Es wird Zeit, sich für die exakte Bezeichnung des Förderbedarfs bei allen hörgeschädigten Kindern einzusetzen. Da mit „Hören“ nicht der gesamte und partiell nicht einmal der wesentliche Förderbedarf beschrieben wird, sollte der Förderbedarf umbenannt werden und ab sofort *Kommunikation* heißen.

Bilingualer Unterricht bezieht sich auf taube und hochgradig schwerhörige Kinder und Jugendliche. Er ist ein Angebot vor allem für prälingual ertaubte CI-Kinder und auch für alle anderen SchülerInnen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören, die sich z. B. aufgrund ihrer sozialen Bindungen oder auch aus ganz anderen Gründen für diesen Ansatz entscheiden. Er setzt auf Gebärdensprache als Muttersprache der tauben Menschen von Anfang an und so früh wie möglich. Das Fach *Deutsche Gebärdensprache* (DGS) wird dabei nicht nur in fakultativen Kursen angeboten. Es ist vielmehr Kern des bilingualen Unterrichts, ordentliches Unterrichtsfach und übernimmt sogar umfangreiche Anteile des bisherigen Faches Deutsch. So wie im Deutschunterricht bisher nicht nur Schreiben und Lesen gelehrt wurde, so gehen die Inhalte des Faches DGS weit über die reine Vermittlung der Sprachkompetenz hinaus. Mithilfe der dann funktionierenden Erstsprache werden auch die tauben und hochgradig schwerhörigen Kinder und Jugendlichen eine Schriftsprachkompetenz erwerben können, die der von hörenden Kindern nicht nachstehen muss. DGS und Schriftsprache bilden dann das Fundament der Fachvermittlungen in den anderen ordentlichen Unterrichtsfächern in der weiteren Schullaufbahn der betroffenen Kinder. Von Anfang an ist jedoch auch die Lautsprache Bestandteil der Lehraktionen und der individuellen Förderungen. Die Intensität der lautsprachlichen Förderung hängt von den individuellen Voraussetzungen und auch von den sozialen Einbindungen der Kinder ab und kann im Verlauf der Schulausbildung stark variieren. Die bei strikt lautsprachlicher Förderung eher schwach entwickelte Kommunikationskompetenz wird bei den bilingual geförderten Kindern sehr schnell deutlich besser werden. Sie werden eine bisher nicht gekannte Selbstkompetenz aufbauen können.

Den gesamten Entwicklungsprozess muss die Schule durch weitere Maßnahmen unterstützen, die der Identitätsfindung und -bildung der SchülerInnen dienen. Einen wichtigen Part dabei wird das Fach Hörgeschädigtenkunde (HGK) übernehmen. HGK dient den tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen als Betätigungsfeld für die Entdeckung und Erforschung ihrer eigenen Identität. *Wer sich auf einen Weg machen will, muss wissen, woher er kommt.* Die ebenfalls taube oder hochgradig schwerhörige Lehr-

„Es wird Zeit, sich für die exakte Bezeichnung des Förderbedarfs bei allen hörgeschädigten Kindern einzusetzen. Da mit ‚Hören‘ nicht der gesamte und partiell nicht einmal der wesentliche Förderbedarf beschrieben wird, sollte der Förderbedarf umbenannt werden und ab sofort *Kommunikation* heißen.“

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

kraft spricht die Sprache der Kinder, kann sich in die Situation der Kinder hineinversetzen und ist ihr großes Vorbild. HGK wird einen wichtigen Beitrag leisten, dass die tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen *ihren* Platz in *unserer gemeinsamen Gesellschaft* finden.

Ausgangssituation an einigen (vielen?) bisher stark lautsprachlich ausgerichteten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören

Bisher stark lautsprachlich orientierte Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören stehen vor einem oder gleich mehreren der nachfolgend aufgeführten, nicht unerheblichen Problemen, wenn Lehrkräfte und Schulleitungen den flexiblen bilingualen Unterricht an ihren Schulen etablieren möchten.

a) Eltern und SchülerInnen, die für sich bilingualen Unterricht bevorzugen würden, sind an diesen Schulen in der (teils deutlichen) Minderheit (gegenüber Kindern mit leichteren peripheren Höreinschränkungen oder mit einer Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)). Die Bildung einer bilingualen Klasse gestaltet sich deshalb – selbst klassenübergreifend – sehr schwierig.

Mangels Aufklärung sind bilinguale Unterrichtsmethoden in Elternhäusern im Umfeld von lautsprachlich ausgerichteten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören kaum bekannt. Bestmögliche Hörgeräteversorgung und bestmögliche Anbahnung der Lautsprache werden oft immer noch als einzige Möglichkeit gesehen, die Entwicklung des Kindes zu fördern.

Familien, die bilingualen Unterricht für ihre Kinder wünschten, mussten die lautsprachliche Ausrichtung der in der Umgebung einzigen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören wohl oder übel akzeptieren oder sie zogen um in die Nähe einer Schule, die einen bilingualen Ansatz verfolgt.

An den lautsprachlich orientierten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören gewann man also in den letzten Jahren wegen der zurückgehenden Schülerzahlen (taube und hochgradig schwerhörige SchülerInnen) vielleicht zunehmend den Eindruck, dass der Bedarf an bilingualem Unterricht gar nicht vorhanden sei und sah deswegen bis jetzt auch keinen gesteigerten Anlass, das aktuelle Schulkonzept zu überarbeiten. Man vergaß dabei aber den Einfluss der erwähnten Schulflucht und machte ursächlich und fast ausschließlich die in den letzten Jahren stark verbesserte Hörgerätetechnik verantwortlich für die stetig abnehmende Anzahl an tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen.

b) LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen verfügen über nur mangelhafte Gebärdensprachkompetenz, tatsächlich dürfte es sich häufig eher um Grundfertigkeiten in LUG und LGB handeln.

Es wäre ungerecht und falsch, wenn man den LehrerInnen der lautsprachlich ausgerichteten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören eine permanente Ablehnung *jeglicher* Gebärden(sprache) unterstellen würde. LUG und LBG fanden an diesen Schulen je nach Schulprogramm und Lehrkraft mehr oder weniger auch ihre Verwendung. Das war vor allem (nur) dann der Fall, wenn bei den betreffenden SchülerInnen lautsprachlich ausgerichtete Versuche bereits im Vorfeld gescheitert waren und unter der Voraussetzung, dass diese Lehrkräfte zumindest bezüglich LUG und/oder LBG gewisse Grundkenntnisse besaßen. So verfügen im Umfeld der lautsprachlich orientierten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören die SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen maximal über LUG- und LBG-Kenntnisse, aber eben kaum über DGS-Kompetenz. DGS ist anfänglich für fast alle Beteiligten eine neu zu erlernende Sprache. Ein enormer Bedarf an DGS-Kursen wird offensichtlich.

c) Der prozentuale Anteil der an der Schule unterrichtenden ausgebildeten HörgeschädigtenpädagogInnen ist zu gering.

Aus den verschiedensten Gründen sind zu viele der an den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören tätigen KollegInnen sonderpädagogisch *überhaupt nicht* qualifiziert. Eilig angesetzte ‚Schnellseminare' konnten keine mehrjährige wissenschaftliche Zusatzausbildung ersetzen. Genau die ist aber notwendig, wenn man qualitativ hochwertige Arbeit an unseren Schulen haben will. In diesem Punkt sind insbesondere die übergeordneten Schulbehörden bis hin zu den politischen Entscheidungsträgern angesprochen.

d) Selbst bei den sonderpädagogisch geschulten Lehrkräften liegt die Ausbildung oft bereits geraume Zeit zurück und war damals nur einseitig (nämlich lautsprachorientiert) ausgerichtet.

Es ist für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

Hören sehr schwierig, qualitativ passende Weiter- und Fortbildungsangebote in zentralen Katalogen zu finden und zu nutzen, um so die frühere sonderpädagogische Zusatzausbildung von Zeit zu Zeit durch das Studium der neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse aufzufrischen. Das wirkt sich selbstverständlich mehr oder weniger auch auf den diesbezüglichen Kenntnisstand der Lehrenden und Verantwortlichen aus.

Die wenigen neu eingestellten jungen Lehrkräfte sind noch nicht in der Lage, an den Schulen eine Strukturdiskussion auszulösen.

Mit der Einführung des flexiblen bilingualen Unterrichts sind wesentliche Erfordernisse verbunden

Der Erfolg neuer Wege und Konzepte an Schulen hängt davon ab, in welchem Maß die Beteiligten diese neuen Wege und Konzepte stützen. Die Beteiligten an den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Kommunikation sind die Lehrenden, die Eltern und nicht zuletzt auch die Schülerinnen und Schüler. Indirekt – aber maßgeblich – beteiligt sind auch die übergeordneten Schulbehörden bis hin zu den politischen EntscheidungsträgerInnen im jeweiligen Bundesland. Sie stützen die neuen Schulkonzepte, schaffen innerhalb ihrer Verantwortungsbereiche die Voraussetzungen dafür, dass die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Kommunikation den flexiblen bilingualen Unterricht einführen können.

Fortbildung

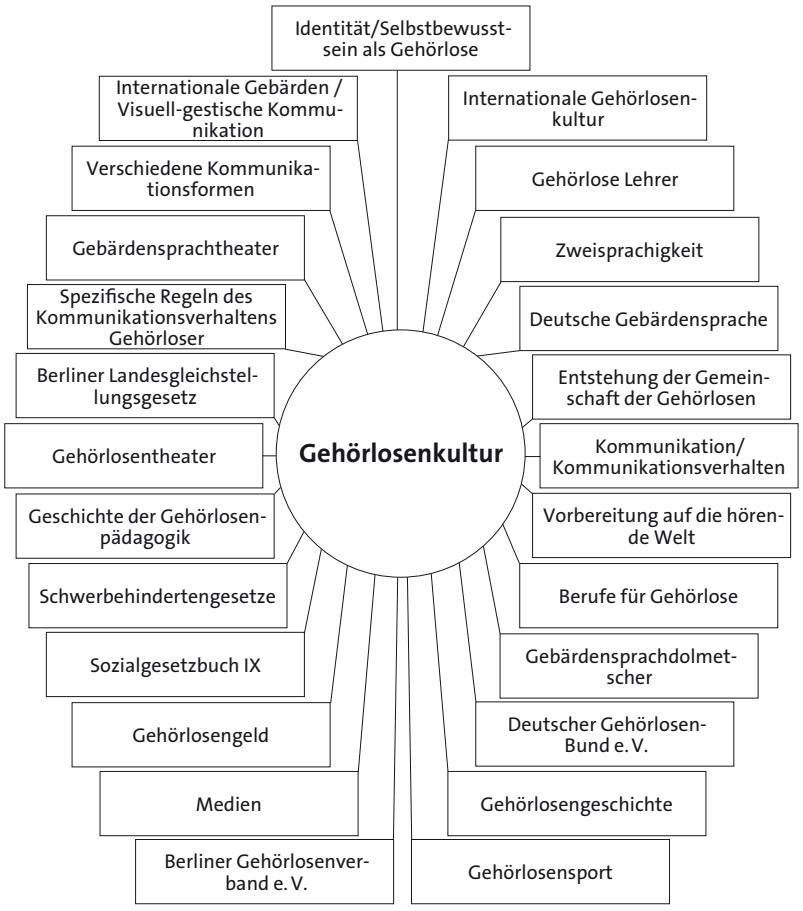
Das bilinguale Konzept muss den KollegInnen der Schule und den Eltern der Kinder detailliert vorgestellt werden. Ziel dieser Vorstellung ist nicht die Vorbereitung einer Verordnung über die alsbaldige Einführung des bilingualen Unterrichts, sondern optimalerweise die Erzeugung einer intrinsischen Motivation, in dieser Richtung aktiv zu werden. (Sollte Gleiches parallel dazu auch mit den verantwortlichen Schulbehörden möglich sein, erleichtert dieses die spätere Zusammenarbeit sicherlich ungemein.) Es ist davon auszugehen, dass bei den KollegInnen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Kommunikation ein erweiterter Fortbildungsbedarf zu diesem Thema besteht, welcher nun auch von diesen erkannt wird. Dem muss mit Mitteln der Schule nachgekommen werden, z. B. auch durch die Einbindung bereits involvierter Lehrkräfte (auch aus anderen Einrichtungen) oder durch die Hinzuziehung von geeigneten Honorarkräften. Das Thema bilingualer Unterricht setzt grundlegende Kenntnisse über die Hörschädigung an sich und über die dazu passende Sonderpädagogik voraus. KollegInnen ohne jegliche sonderpädagogische Zusatzausbildung sind in diesem Fall nicht die geeigneten AnsprechpartnerInnen, nicht die geeigneten Lehrkräfte für diese Art von Unterricht. Die verantwortlichen Schulbehörden sollten kontinuierliche, qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit – dazu gehört in dieser Zeit eben auch die Einführung des flexiblen bilingualen Unterrichts – nicht dadurch verhindern, dass eine zu große Anzahl von sonderpädagogisch nicht ausgebildeten KollegInnen an die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Kommunikation überwiesen wird.

> „Der Erfolg neuer Wege und Konzepte an Schulen hängt davon ab, in welchem Maß die Beteiligten diese neuen Wege und Konzepte stützen."

Taube Lehrkräfte

Aufgrund der Aufgabenbeschreibungen im folgenden Abschnitt gehe ich davon aus, dass mindestens zwei taube KollegInnen in der Schule benötigt werden, damit der bilinguale Unterricht und die ihn begleitenden Aufgaben in der Schule bewältigt werden können. Ihnen kommt bei der Ein- und Durchführung des flexiblen bilingualen Unterrichts eine entscheidende Rolle zu – in den ersten drei bis fünf Jahren durchaus auch in den schulangeschlossenen Bereichen. Um den hohen anfänglichen Bedarf an Fortbildungen und einführenden Unterrichtseinheiten (DGS) bei Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen weitgehend mit schuleigenen Möglichkeiten abdecken zu können, sollten Anteile der tauben Lehrkräfte am Stundenvolumen der Schule im Umfang von mindestens 20 Stunden und über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren nicht direkt dem Unterricht zugeordnet werden – eine Aufgabe für die verantwortlichen Schulbehörden. Die mindestens 20 *echten zusätz-*

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)



◀ *Abb. 3: Inhalte des Faches Hörgeschädigtenkunde an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule (aus einem Informationsblatt der Schule)*

lichen Stunden dürfen aber auf keinen Fall von den zugewiesenen Förderstunden abgezogen werden, denn die individuellen Förderstunden spielen beim flexiblen bilingualen Unterricht eine entscheidende Rolle. Sie sind verantwortlich für die echte individuelle kommunikative Förderung. Hier wird im Einzelunterricht individuelle Kommunikation gefördert, die streng an den Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet ist. Die Höhe der Zuweisungen der individuellen Förderstunden sollte künftig abhängig sein vom Bedarf und kann jedes Jahr im Rahmen der Fortschreibung der individuellen Förderpläne neu ermittelt werden.

Finanzorientierte KritikerInnen wittern an dieser Stelle eventuell eine Erhöhung des zur Verfügung stehenden Stundenkontingents und damit erhöhte Ausgaben. Diesen KritikerInnen sage ich an dieser Stelle: Sie haben Recht, aber …

Die Maßnahmen sind alternativlos, wenn tatsächlich der Wille besteht, die politisch und gesellschaftlich geäußerten Verbesserungen im Schulsystem der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Kommunikation umzusetzen. Sie bilden seitens der Sonderpädagogik bereits eine kompromissbehaftete Variante und markieren den kostengünstigsten Weg.

Die Schulleitung plant den Einsatz tauber Lehrkräfte in den drei Bereichen: *Fachunterricht, bilingualer Unterricht* und *Fortbildung*.

Im Fachunterricht lehren sie vor allem in Klassen mit höheren Anteilen an tauben und hochgradig schwerhörigen Kindern und nutzen DGS und Schriftsprache. Praktisch orientierte Fächer, z. B. aus dem Bereich Arbeitslehre, Technik, Hauswirtschaft, Werken, Kunsterziehung, bieten sich dabei besonders an.

Hier werden nur in den seltensten Fällen Doppelbesetzungen in Einheit mit hörenden Lehrkräften erforderlich sein, z. B. bei umfangreichen Neueinführungen. Sie unterrichten weiterhin im Fach DGS, welches kurzfristig als ordentliches Unterrichtsfach und als 2. Fremdsprache anerkannt werden sollte. Diesbezügliche Bemühungen in einigen Bundesländern befinden sich auf einem guten Weg. DGS sollte im Umfang von mindestens 4 Unterrichtsstunden bis Klasse 4, danach im Umfang von mindestens 2 Stunden bis zum Schulabschluss unterrichtet werden. In diesem Fall sprechen sich die Deutsch und DGS unterrichtenden KollegInnen ab, welche Inhalte des Faches Deutsch in DGS behandelt werden. Aus personellen Gründen kann es sich ergeben, dass DGS in Kombination mit dem Fach HGK oder ab Klasse 7 als Wahlpflichtkurs angeboten wird. Hier ist auf die verstärkte DGS-Förderung in den anderen ordentlichen Unterrichtsfächern zu achten. Auch HGK ist ein Fach, welches von Klasse 1 bis Klasse 10 unterrichtet werden sollte. Auf die Bedeutung des Faches für die Entwicklung der tauben und hochgradig schwerhörigen Kinder wurde an anderer Stelle bereits verwiesen. Abbildung 3 zeigt beispielhaft, mit welchen

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

Themen sich die SchülerInnen im Fach Hörgeschädigtenkunde an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke Schule beschäftigen.

HGK und DGS sind Fächer, die im Sinn der Zielsetzungen beider Fächer optimalerweise von tauben Lehrkräften unterrichtet werden sollten. Hörende Menschen können lernen, in DGS zu *sprechen*, *kommunizieren können* werden sie hingegen *nie* in DGS. Sie werden verstanden werden und sie werden andere verstehen. Dennoch ist DGS derart komplex und abhängig von der Taubheit, dass hörenden Menschen wohl für immer und ewig der innere und absolute Zugang zu DGS verwehrt bleiben wird. Hörende sprechen DGS als Fremdsprache aufgrund der gleichzeitig ablaufenden neuralen Gedankengänge, die aber auf der Lautsprache basieren. Taube Menschen denken und kommunizieren in Gebärdensprache, in ihrer Muttersprache – ein nicht einholbarer Vorsprung gegenüber Hörenden.

Außerdem spielt noch eine andere Tatsache eine nicht zu unterschätzende Rolle – die Vorbildrolle dieser tauben Lehrkraft. Sie ist das Vorbild, an ihr richten sich die tauben SchülerInnen aus. Sie hat es geschafft, sie ist eine von ihnen. Wie bewegt sie sich, wie kommuniziert sie? – Hier wird es extrem wichtig. Bei den hörenden Lehrkräften ist es den tauben SchülerInnen fast egal, denn die sind ja sowieso anders als sie, die tauben Menschen. Da können auch keine DGS-DolmetscherInnen oder DGS-kompetente Mütter aushelfen, denn ihnen fehlen die pädagogischen Kompetenzen von ausgebildeten LehrerInnen, und die Zielsetzungen der beiden Fächer werden mit ziemlicher Sicherheit ebenfalls verfehlt, wenn hörende, DGS-kompetente LehrerInnen in diesen beiden Fällen einspringen.

Wenn wir uns das Ziel setzen, kommunikative Kompetenz vermitteln zu wollen, dann sollten wir das auf keinen Fall mit (nur) sprachlicher Kompetenz verwechseln. Kommunikative Kompetenz ist viel mehr. Sie ist eine extrem vielfältige und individuelle Mischung aus Sprachkompetenz und sozialer Kompetenz. Die tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen sollen lernen, sich artikulatorisch, grammatikalisch und inhaltlich gut auszudrücken, Kommunikationssituationen richtig einzuschätzen, mit angemessenen Mitteln zu reagieren und die Situationen zu ihrem Vorteil zu gestalten. Weiter soll erreicht werden, dass sie sozial überhaupt befähigt werden, Kommunikationen zu suchen und zu führen und hier dann ihre Bedürfnisse, Absichten und Interessen in angemessener Form auszudrücken. Sie sollen Meinungen anderer verstehen und akzeptieren lernen. Natürlich ist das alles erlernbar, aber eben nur von Personen, die nachempfinden können, was taube Menschen in bestimmten Situationen wirklich empfinden. Wer könnte den SchülerInnen besser den selbstbewussten Umgang mit der Hörschädigung beibringen (Empowerment) als ein Hörgeschädigter? Wer könnte ihnen die eigene Identität glaubhafter vermitteln als ein selbst hörgeschädigtes Vorbild?

Beim Einsatz der tauben Lehrkräfte im *bilingualen Unterricht* sollte Konstanz ein beherrschendes Prinzip sein. Es ist eine *Doppelbesetzung*, die für einen bilingualen Unterricht zwingend erforderlich ist, und keine *doppelte Besetzung*, die man im Bedarfsfall als Vertretungsreserve für andere Ausfallstunden in der Schule nutzen kann. Die beiden Lehrkräfte bilden ein Team, welches extrem eng und vertrauensvoll zusammenarbeiten muss. Die Vorbereitung der gemeinsamen Stunden beansprucht viel Zeit und bedarf äußerster Sorgfalt. Wenn Lehrkräfte mit mehr als 5 Stunden pro Woche im bilingualen Unterricht tätig sind, sollten sie dafür eine Abminderungsstunde angerechnet bekommen.

„Beim Einsatz der tauben Lehrkräfte im *bilingualen Unterricht* sollte Konstanz ein beherrschendes Prinzip sein. Es ist eine *Doppelbesetzung*, die für einen bilingualen Unterricht zwingend erforderlich ist, und keine *doppelte Besetzung*, die man im Bedarfsfall als Vertretungsreserve für andere Ausfallstunden in der Schule nutzen kann."

Im Bereich *Fortbildung* gilt es erstens, die FachmoderatorInnen bei der Fortbildung bezüglich des bilingualen Unterrichts zu unterstützen. Zweitens müssen LehrerInnen und auch Eltern in DGS fortgebildet werden und drittens gilt es, in einem Sys-

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

tem der schulinternen Fortbildung aktiv zu sein, das es ermöglicht, den Stand der erreichten DGS-Kompetenz für Lehrkräfte zu halten, wenn diese z. B. über einen längeren Zeitraum nicht direkt mit DGS-Kommunikation im Unterricht konfrontiert sind. Wie ich in meinem Beitrag bereits mehrfach erwähnte, sollte die Förderung der Kommunikationskompetenz in erster Linie mittels DGS und so früh wie möglich erfolgen. In dieser Beziehung sind neben den Eltern vor allem auch Vorschuleinrichtungen, regionale Frühförderstellen und Beratungsstellen der Förderschulen angehalten, das Schulkonzept mitzutragen und bestmöglichst zu unterstützen. Die Schule sollte durch Kompetenztransferleistungen in dieser Beziehung behilflich sein. Es kann im Rahmen dieser Bemühungen durchaus angebracht sein, die an der Schule tätigen tauben Lehrkräfte auch in den vorschulischen Einrichtungen aktiv werden zu lassen. Es ist nicht nur wichtig, DGS-Kompetenz aufzubauen, es ist genauso wichtig, diese einmal erworbene Kompetenz auch aufrechtzuerhalten. Zentrale DGS-Theorie-Kurse zu diesem Zweck sind sinnlos, denn Gebärdensprachkompetenz erhält sich nur im Umgang mit der Gebärdensprache selbst. Hieraus ergeben sich weitere Erfordernisse:

- Jede Lehrerin und jeder Lehrer erwirbt die erforderlichen DGS-Kompetenzen im Studium oder spätestens im Rahmen einer schulinternen Erstausbildung. Die ausgebildeten Audio- und GebärdensprachpädagogInnen verfügen dazu über die notwendigen fachlichen und pädagogischen Instrumentarien und die Schulleitung setzt eine Fortbildungspflicht unter der Leitung tauber PädagogInnen in Kraft. Unterrichtet die dann gebärdensprachkompetente Lehrkraft an der Förderschule Kommunikation aktuell Kinder in DGS, ruht ihre diesbezügliche Fortbildungspflicht.
- Durch den hohen Anteil an rein lautsprachlich agierenden Kindern an diesen Schulen kann es durchaus sein, dass eine Lehrkraft in einem oder in mehreren Jahren keine DGS im Unterricht einsetzt. Hierdurch kann die DGS-Kompetenz gemindert werden und bedarf daher einer Auffrischung. Dementsprechend bieten taube Lehrkräfte das ganze Schuljahr über regelmäßige Auffrischungskurse an – eventuell in der aufgelockerten Form eines DGS-Café-Tisches, einer wissenschaftlichen Literaturstunde o. Ä. An der Schule laufen also ständig zwei verschiedene Arten von DGS-Kursen: DGS I vermittelt Grundkompetenzen, DGS II erhält die DGS-Kompetenz.

Die Umstrukturierung der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören ist dringend notwendig und aus meiner Sicht nicht mehr aufzuhalten. Die Wege dahin werden sich unterscheiden, aber am Ziel wieder treffen müssen. Es ist ein großes Ziel und deshalb wird der Weg dahin auch nicht einfach sein. Die größten Schwierigkeiten aber lauern in uns selbst – in all jenen, die bisher so engagiert und auch ehrlichen Herzens die Eingliederung unserer tauben und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen betrieben und nun diese neue und gewaltige Aufgabe zu bewältigen haben. Bilingualismus schafft Zugang zu Wissen und verzichtet auf die zwanghafte Tyrannisierung mittels Lautsprache. Das ist ein insgesamt positiver Tausch, denn das Wissen bleibt und kann die Anbildung der Lautsprache unterstützen. Gesprochenes Deutsch war selbst während der Schulausbildung zu oft nur mehr oder weniger vorhanden, um dann im Erwachsenenalter gänzlich zu verschwinden. Der Zugang zu Wissen konnte nicht in ausreichendem Maß geschaffen werden und die mühsam anerzogenen Sprachfragmente hielten sich nicht. Was haben wir damit also dauerhaft erreicht? Was haben wir zu verlieren?

„Gesprochenes Deutsch war selbst während der Schulausbildung zu oft nur mehr oder weniger vorhanden, um dann im Erwachsenenalter gänzlich zu verschwinden."

Literaturverzeichnis

Acredolo, Linda & Susan Goodwyn (1996): *Baby Signs – How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk*. Chicago u. a.: Contemporary Books.

Armstrong, David F.; Sherman E. Wilcox & William C. Stokoe (1995): *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baumert, Jürgen (Hg./2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Rev. Nachdruck

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)

der Erstausgabe. Opladen: Leske + Budrich.
Bellugi, Ursula; Edward S. Klima & Gregory Hickok (1998): „Brain Organization: Clues from Deaf Signers with Left or Right Hemisphere Lesions". In: Luis Clara (Hg.): *Of Gesture and Word*. Lisboa: Editorial Caminho (im Druck).
Ferreiro, Emilia & Ana Teberoski (1982): *Literacy before Schooling*. Exeter u. a.: Heinemann
Gericke, Wiebke (2009): *babySignal – mit den Händen sprechen – Spielerisch kommunizieren mit den Kleinsten*. München: Kösel.
Günther, Klaus-B. (1991): „Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen". In: Manfred Grohnfeldt (Hg.): *Störungen der Semantik*. Berlin: Edition Marhold, 167–195.
Günther, Klaus-B. (2001): „Bedeutung und Erwerb der Schriftsprache für gehörlose und (hochgradig) schwerhörige Kinder". In: *hörgeschädigte kinder* 2, 67–83.
Günther, Klaus-B. (2003): „Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern". In: *dfgs- forum* 11, 35–70.
Günther, Klaus-B. (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Seedorf: Signum.
Günther, Klaus-B. (2005): „Meilensteine der Entwicklung – Knotenpunkte im Netzwerk". In: *dfgs forum* 13, 30–41.
Hildmann, Jule (2003): „Der Streit um den frühen Bilingualismus". In: *hörgeschädigte kinder* 1, 27–28.
Kiegelmann, Mechthild & Klaus-B. Günther (2008): „Baby-Signing bei gehörlosen und hörenden Kleinkindern". In: *dfgs forum* 16, 28–41.
Klein, Katarina (2001): *Autohyponymie. Universität zu Köln* [Magisterarbeit, unveröff.].
Lehnert, Janet (2011): *Methodenstreit in der Taubstummenpädagogik*. Humboldt-Universität zu Berlin [Modulabschlussarbeit, unveröff.].
Rácz, Szilárd (2009): *Aspekte der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen*. Saarbrücken: VDM Verlag Müller.
Ruoß, Manfred (1994): *Kommunikation Gehörloser*. Bern: Verlag Hans Huber.
Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (in Zusammenarbeit mit Mart Rannut) (Hg./1995): *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin u. a.: Mouton de Gruyter.
Stern, William (1971): *Psychologie der frühen Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Swanwick, Ruth (2011): „Politik und Praxis in der bilingualen Erziehung gehörloser Kinder: Entwicklung, Herausforderungen und zukünftige Ausrichtung". In: *Das Zeichen* 87, 104–115.
Teuber, Hartmut (1996): „Schwedische Verhältnisse in der Erziehung und Bildung tauber Kinder – Und in Deutschland?". In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3, 141–155 und 4, 223–35.
Uden, Antonius von (1980): „Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung". In: Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 5. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
Walther, Eduard (1895): *Handbuch der Taubstummenbildung*. Berlin: Staude.

Genutzte Internetquellen

http://www.babyzeichen.info/Studien-Forschung-und-Entwicklung.158.0.html (07. 03. 2011).

Ronny Bohms studierte von 1982 bis 1986 Polytechnik (vergleichbar mit Arbeitslehre) an der Pädagogischen Hochschule Liselotte Herrmann in Güstrow. Ab 1986 arbeitete er an der damaligen Tamara-Bunke-Schule, einer Schule für Schwerhörige und Gehörlose in Halberstadt (heute: Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Halberstadt; kurz LBZ). Im Jahr 2000 schloss er sein berufsbegleitendes Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin als Gehörlosenpädagoge ab. Im Moment unterrichtet er die Fächer Wirtschaft/Technik in den Klassenstufen 5–10 und betreut hörgeschädigte Kinder, die im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts an den Regelschulen in Sachsen-Anhalt gefördert werden.

E-Mail: ynnor65@gmx.de

Beitrag aus: DAS ZEICHEN 89/2011 • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser (www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/)