

Konsequenzen der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache für die Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder und Jugendlicher

Fachausschuss Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes¹

Vorbemerkung: Bei der Frage der Anerkennung und Förderung der Deutschen Gebärdensprache durch die Ministerpräsidenten der Länder der Bundesrepublik Deutschland scheinen die sich daraus ergebenden gemutmaßten Konsequenzen für die (Früh-)Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher den kritischen Punkt zu bilden, der seine Realisierung bis heute verhindert hat. Nach massiven Einwänden vor allem seitens der Liga für Hörgeschädigte, in der hörgeschädigtenpädagogische und fachmedizinische Verbände organisiert sind, wurde die für September 1997 vorgesehene Entscheidung der Ministerpräsidenten der Länder trotz zwischenzeitlich vorgelegter fundierter Entgegnungen z.B. durch eine Gruppe von im Hörgeschädigtenbereich tätigen HochschullehrerInnen vom November 1997² erneut auf die lange Bank geschoben und soll jetzt auf der Sitzung am 11./12. November 1999 in Bremen definitiv entschieden werden.

Für die Bremer Sitzung der Ministerpräsidenten kommt der Stellungnahme des DGB eine wesentliche Funktion zu. Der vorliegende, vom Fachausschuss Pädagogik des DGB erarbeitete Entwurf orientiert sich dabei an den **Empfehlungen der KMK zum Förderschwerpunkt Hören**³ sowie Erfahrungen aus dem **Hamburger Bilingualen Schulversuch**⁴ und den **Niederlanden**⁵ und zielt auf eine Klarstellung und Präzisierung der tatsächlichen Folgen einer Anerkennung der Gebärdensprache im pädagogischen Bereich.

Mit den allgemeinen *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung* aus dem Jahre 1994 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) einen paradigmatischen Wandel in ihrem sonderpädagogischen Förderverständnis vollzogen, der in den spezifischen *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören* gerade auch für die Frage der pädagogischen Konsequenzen der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache besonders prägnant zum Ausdruck kommt. **Neuen Entwicklungen im medizinisch-technischen Bereich wird darin ebenso Rechnung getragen wie einer faktischen Anerkennung der Gebärdensprache**. So wird – neben den neuen Möglichkeiten der Hör-Spracherziehung – auch die Förderung durch *gebärdensprachliche* und *manuelle Kommunikationsformen* besonders hervorgehoben. Im Kontext der pädagogischen Argumentation bezüglich des Einsatzes von Gebärdensprache bedürfen die in den Empfehlungen überwiegend gebrauchten Termini allerdings einer Präzisierung und Differenzierung.

¹ Eveline George, Klaus-B. Günther, Eva-Marie Kammerer, Angela Staab und Helga Voit – Juni 1999.

² In Heft 4/1997 (S. 177-191) der Zeitschrift *hörgeschädigte kinder* ist die seinerzeitige *Diskussion um die Anerkennung der Gebärdensprache in der Bundesrepublik Deutschland*, in *Präsidium-Aktuell* Februar 1999/29 die Diskussion für 1998 dokumentiert.

³ Vgl. a. Günther, K.-B. (1999): Förderschwerpunkt Hören. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50, 171-181.

⁴ Günther, K.-B. i. Zs. m. Staab, A./Thiel-Holtz, V./Tollgref, S. & Wudtke, H. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Theorie & Praxis 3. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

⁵ Auf die Niederlande wird deshalb Bezug genommen, weil hier eine mit der Bundesrepublik vergleichbare Ausgangslage bezüglich der Anerkennung der Gebärdensprache und ihrer pädagogischen Konsequenzen bestand und gleichzeitig zwischenzeitlich bemerkenswerte Lösungswege im gemeinsamen Dis kurs von Politik, Wissenschaft, Pädagogik sowie Betroffenen und ihren Eltern gefunden wurden (vgl. Knoors, H. (1998): Zum Stand der Anerkennung der Gebärdensprache und die Entwicklung bilingualer Konzepte in den Niederlanden. In: *forum* 6, 62-72).

1. Gebärdensprache, gebärdensprachliche und manuelle Kommunikationsformen

1.1 Gebärdensprache

Selbst Kritiker⁶ ihres Einsatzes erkennen heute an, dass die **Deutsche Gebärdensprache**⁷

- **sich in natürlicher Weise als eine eigenständige Sprache mit eigenen grammatischen und semantischen Regeln im sozial-kommunikativen Austausch der Gehörlosen untereinander ausgebildet hat,**
- **sich in vergleichbarer Weise wie die Deutsche Lautsprache beim hörenden Kleinkind entwickelt und**
- **ebenso wie diese – belegt durch Untersuchungen bei hirnverletzten Gebärdensprachlern – vorwiegend linkshemisphärisch verarbeitet wird.**

Diese von uns als *Entdeckung der Gebärdensprache* bezeichneten Tatbestände waren unabdingbare Voraussetzung und sind zentrales pädagogisches Fundament für ihren Einsatz in Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher.

Wenn dennoch von einem Teil der HörgeschädigtenpädagogInnen der schulische Einsatz von Gebärdensprache abgelehnt wird, dann mit der Begründung, dass die leichte Zugänglichkeit der Gebärdensprache zugleich die Ausrichtung des gehörlosen Kindes auf Wahrnehmung und Produktion der Lautsprache behindert, eine Behauptung, die empirisch nie belegt wurde. Im Rahmen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs konnte hingegen gezeigt werden, dass **die normalentwickelte Deutsche Gebärdensprache als Grundlage für die Aneignung der Deutschen Schrift- und Lautsprache** fungieren kann. Die Lautsprachentwicklung erfolgt zwar zunächst langsamer, ist aber dafür intrinsisch motiviert und profitiert von den sprachlich-kognitiven und emotional-kommunikativen Fähigkeiten, die sich aufgrund der ungehinderten **Kommunikationsmöglichkeiten in einer altersgemäß entwickelten Sprache** – der Deutschen Gebärdensprache – entfalten konnten.

1.2 Gebärdensprachliche und manuelle Kommunikationsmittel

Im Gegensatz zur Gebärdensprache stellen **gebärdensprachliche und manuelle Kommunikationsmittel keine eigenständigen Sprachsysteme** sondern visuelle Ergänzungssysteme dar, die strukturell den jeweiligen Regularitäten der Deutschen Laut-

⁶ Vgl. z.B. Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH – 1998): *Förderung, Erziehung und Bildung hörgeschädigter Jugendlicher*: Hamburg: BDH, 19.

bzw. Schriftsprache folgen und **deren primäres funktionales Ziel die Erleichterung der Wahrnehmung und Produktion lautsprachlicher Äußerungen ist**. Alle nachfolgend genannten, in der Bundesrepublik gebräuchlichen gebärdensprachlichen bzw. manuellen Kommunikationsmittel – LBG, Fingeralphabet und PMS – wurden in der Vergangenheit z.T. sehr extensiv, d.h. ihre funktionelle Ergänzungsfunktion weit überziehend, eingesetzt und in der Folge dann zu Unrecht grundsätzlich in Frage gestellt, wie etwa die Erfahrungen mit ihrem reflektiert funktionsorientierten Einsatz im Hamburger Bilingualen Schulversuch zeigen.

1.2.1 Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

Anders als die (Deutsche) Gebärdensprache stellt LBG keine eigenständige Sprache dar, sondern folgt den syntaktisch-semantischen Regeln und Strukturen der gesprochenen Deutschen Sprache. Vorwiegend der Gebärdensprache entnommene **Gebärdenzeichen werden simultan zum Sprechen eingesetzt, um gehörlosen Kindern Wahrnehmung und Gebrauch des gesprochenen Deutsch im kommunikativen Prozess zu erleichtern**. Für die pädagogische Diskussion sind die unterschiedlichen Strukturen und Funktionen von DGS und LBG unbedingt auseinanderzuhalten.

Nachdem der Deutsche Gehörlosen-Bund und der Bund Deutscher Taubstummlehrer in dem sogenannten *Münchner Gebärdenpapier*⁸ gemeinsam den Einsatz von Gebärden in den Gehörlosenschulen empfohlen hatten, hatte man zunächst in weitergehender sprachdidaktischer Zielsetzung einen sehr extensiven Gebrauch von LBG bevorzugt, bei dem nicht nur strikt jedes gesprochene Wort durch ein Gebärdenzeichen begleitet wurde sondern häufig auch Flexionsformen, Vor- und Nachsilben mittels zusätzlicher Fingeralphabetzeichen markiert wurden. Das führte wegen der längeren Produktionszeiten für die einzelnen manualen Zeichen zu einer zu Recht kritisierten verfälschenden Beeinträchtigung von Sprechtempo, rhythmischer Gliederung und Prosodie der gesprochenen Sprache – jener Faktoren also, die für die auditive Nutzung von Hörresten von besonderer Bedeutung sind. In der Praxis wird heute i.d.R. eine auch als Lautsprachunterstützendes Gebärden (LUG) bezeichnete Form⁹ bevorzugt, bei der im wesentlichen die sinntragenden Worteinheiten gebärdlich begleitet werden und so ein natürlicher Sprechablauf gesichert wird. **Damit aber**

⁷ Wie bei den Lautsprachen gibt es auch nationale Gebärdensprachen, für die unsere Ausführungen zur DGS analog gelten.

⁸ Braun, A. u.a. (1982): *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde*. München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter Deutscher Gehörlosenschulen.

⁹ Zu den unterschiedlichen Varianten von LBG vgl. das Satzbeispiel in: Deutsche Ges. z. Förderung der Gehörlosen u. Schwerhörigen (1998): *Hörgeschädigte Kinder- gehörlose Erwachsene. Informationen und Empfehlungen*. Hamburg: Signum, 23/24.

sind auch aus aural orientierter Sicht ein hörgerichteter Lautspracherwerb und der ihn unterstützende Einsatz von Gebärden kein grundsätzlicher Widerspruch mehr.¹⁰

1.2.2 Das Fingeralphabet (FA)

Beim Fingeralphabet werden die Buchstaben des Alphabets mittels Handzeichen abgebildet. In einigen gehörlosenpädagogischen Ansätzen – so bspw. in der Tradition der sowjetischen Surdopädagogik in der ehemaligen DDR primär für das Vorschulalter – wurde das Fingeralphabet in klassischer Weise als manuales Kommunikationssystem eingesetzt, das die lautsprachliche Wahrnehmung und Produktion unterstützt, indem sämtliche Wörter einer Äußerung sprechbegleitend durchgefingert wurden. In dieser extensiven Form als eigenständiges manuales Ergänzungssystem findet das Fingeralphabet aufgrund der damit verbundenen Wahrnehmungs- und Produktionsproblematik heute kaum noch Verwendung. Dagegen ist der Einsatz des Fingeralphabets heute üblicher Bestandteil des kommunikativen Gebrauchs von Gebärdensprache, z.B. für neue/unbekannte Fachtermini, Eigennamen und andere schwierige Wörter der Lautsprache, für die in der Kommunikationssituation keine Gebärde verfügbar ist, oder bei Codewechselsituationen von Gebärdens- zu Schriftsprache.

1.2.3 Das Phonembestimmte Manualsystem (PMS)

Bei dem von Schulte und Mitarbeitern Anfang der 70^{er} Jahre entwickelten Phonembestimmten Manualsystem werden orientiert an markanten artikulatorischen Bildungsmerkmalen die distinktiven Laute des Deutschen durch Handzeichen abgebildet. Gehörlose Kinder können dadurch Unterstützung für die Bildung, z.T. auch für die Wahrnehmung der Sprachlaute erhalten. Wie das Fingeralphabet in der ehemaligen DDR war das PMS über zwei Jahrzehnte das manuelle Standardergänzungssystem an den meisten bundesdeutschen Hörgeschädigtenschulen. Da es ähnlich extensiv im Vorschul-/Grundschulalter die gesprochenen Wörter begleitend eingesetzt wurde, ergaben sich analoge Probleme bei der Synchronisation von Handzeichen und Artikulation. Dies hat das System zwischenzeitlich zu Unrecht in Verruf gebracht. Tatsächlich handelt es sich um eines der wissenschaftlich fundiertesten Ergänzungssysteme für Menschen mit angeborenen oder erworbenen auditiven Wahrnehmungs-/Verarbeitungsproblemen, dessen funktionelle Einsatzmöglichkeiten weit über den ursprünglichen Bezugsbereich hinausgehen.

¹⁰ *Ausgehend von den Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes* sieht das Positionspapier des BDH (u.a.o.) u.a. *hörgerichtet geführte Sprachlerngruppen mit visuellen Hilfen* vor (15 – Hv.d.A.). Zwei Seiten später heißt es, dass in bestimmten Situationen sich der Einsatz von Lautsprachbegleitenden Gebärden als notwendig erweisen kann und deshalb von den Lehrkräften nicht nur zu beherrschen sondern *didaktisch-methodisch* aufbereitet anzubieten ist.

2. Pädagogische Bedingungen und Konsequenzen des Einsatzes von Gebärdensprache in Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher

2.1 Qualitätssicherung und -entwicklung des Unterrichts gehörloser und hochgradig schwerhöriger SchülerInnen

Zur Zeit arbeiten Schulen verschiedener Bundesländer an der Entwicklung eigener Schulprogramme. Dies geschieht auch im Blick auf SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen auf der Grundlage der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung und zum Förderschwerpunkt Hören.

Eine zentrale Frage ist die nach der Sicherung und Verbesserung von Unterrichtsqualität. SchülerInnen mit Förderbedürfnissen im Schwerpunkt *Hören* haben wie alle Kinder und Jugendliche ein Anrecht auf einen kognitiv, emotional und sozial fördernden wie auch fordernden Unterricht in verschiedenen, sich im Verlauf ihres Schulbesuchs fachlich ausdifferenzierenden Lernbereichen. Dieser Unterricht hat sich mit seinem Bildungs- und Erziehungsauftrag grundsätzlich an Richtlinien und Lehrplänen der allgemeinen Schule zu orientieren. Er knüpft an individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen der SchülerInnen an und bezieht das außerschulische soziale Umfeld ein.

Unterricht hat die Aufgabe, auf Leben und Beruf in einer sich im Blick auf Anforderungen und Chancen schnell ändernden Informationsgesellschaft vorzubereiten. Im Dialog mit berufsbildenden Institutionen hat Schule **neben dem Wissenserwerb** von Anfang an **auch den Erwerb von Handlungskompetenzen** einzuplanen, die heute unter dem Begriff der **Schlüsselqualifikationen** diskutiert werden. Dies gilt selbstverständlich auch für SchülerInnen, die mit Hörschädigungen leben und lernen.

So können SchülerInnen ein für spätere Selbständigkeit unverzichtbares methodisches Know-How entwickeln, wenn Unterricht ihnen gezielt Möglichkeiten einräumt, Arbeiten schrittweise selbst zu organisieren, durchzuführen und auch eigenverantwortlich zu kontrollieren. SchülerInnen sollten frühzeitig die praktische Bedeutung der später von ihnen geforderten Teamarbeit erfahren und in aufmerksamer pädagogischer Begleitung ein ihnen verfügbares Strategienrepertoire entwickeln können. Sie brauchen Gesprächskompetenzen themen- wie auch adressatenbezogen. Das aber setzt voraus, dass sie zu aktivem, problemlösendem und zunehmend auch reflektierendem Lernen herausgefordert werden. Solche Herausforderungen können jedoch nur auf der Basis eines stabilen Selbstwertgefühls greifen und wenn es gelingt, ein **positives Konzept eigener Fähigkeiten** auch im Umgang mit der Hörschädigung zu entwickeln.

Im Wissen darum, dass der **Qualitätsanspruch an Unterricht** aufgrund veränderter gesellschaftlicher Anforderungen entschieden **komplexer** geworden ist, setzen sich auch in der Arbeit mit hörgeschädigten SchülerInnen **didaktisch-methodische Konzeptionen** durch, **die aktives, problemlösendes und kooperatives Lernen betonen**. Es genügt aber nicht allein, dass PädagogInnen Unterrichtsarrangements schaffen, die diese Lernprozesse anstoßen. Sie müssen sie darüberhinaus auch aufmerksam begleiten und sichtbar werdende Fähigkeiten der SchülerInnen zurückspiegeln können. Auf dieser Grundlage sollten sich allmählich Reflexionsgespräche zwischen den PädagogInnen und ihren SchülerInnen entwickeln, die den Erwerb von Handlungs- und Bewältigungskompetenzen unterstützen.

Der **Unterricht ist** damit **kommunikationsintensiv** geworden. **Wechselseitig gelingende Kommunikation ist daher eine zentrale Voraussetzung einer auf Qualitätssicherung bedachten Unterrichtsarbeit mit hörgeschädigten SchülerInnen**. Starke Hörschädigungen verzögern nun aber den Laut- und Schriftspracherwerb auch bei optimaler Versorgung mit technischen Hörhilfen und intensiver auditiver Förderung. Hinzu kommt ein nach wie vor hoher Konzentrationsaufwand für die Bewältigung lautsprachlicher Kommunikation. Ein laut- und schriftsprachlich geführter Unterricht stößt daher unweigerlich auch dann an kommunikative Grenzen, wenn Manualzeichensysteme unterstützend hinzugenommen werden (vgl. Kap. 1.2).

Im Blick auf die geforderte Qualitätssicherung von Unterricht erscheint daher die Einführung der Deutschen Gebärdensprache in den Unterricht mit hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen als logische Konsequenz. Dabei stützen wir uns auf die im Zwischenbericht veröffentlichten Erfahrungen aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch (vgl. Kap. 2.3.2.1). Wir tun dies, **ohne die Bedeutung der hörtechnischen Versorgung und auditiven Förderung zu schmälern**. Wir betonen zugleich auch die fortwährende Bedeutung der sich in der Praxis durchsetzenden laut- und schriftsprachunterstützenden Manualzeichensysteme (vgl. Kap. 1.2), die wir jedoch nicht mit der Gebärdensprache (vgl. Kap. 1.1) verwechselt wissen möchten. Handelt es sich hierbei doch um eine eigenständige Sprache der Gehörlosen, die zugleich wichtiger Bestandteil der Gehörlosenkultur ist und auch von daher ihren festen Platz im Unterricht haben sollte.

Gebärdensprache wird weder von gehörlosen SchülerInnen noch von ihren in der Regel hörenden LehrerInnen beiläufig erworben. Es genügt nicht, dass sich hörgeschädigte SchülerInnen autodidaktisch „im Selbstlauf“ – also ohne kompetentes Sprachvorbild und ohne ein didaktisch-methodisches Konzept, immer noch überwiegend in der Peer-group während der Freizeit und auf dem Schulhof – voneinander Sprachanregungen holen, was dann

in der Folge zu den in der Praxis beobachteten, oft noch wenig sprachadäquaten Mischformen führt und von kompetenten Gebärdensprachverwendern durchaus kritisch gesehen wird.

Gehörlose SchülerInnen brauchen Gebärdensprachunterricht von Seiten gebärdensprachkompetenter gehörloser PädagogInnen. Parallel dazu sind **verpflichtende Fort- und Weiterbildungskurse in Gebärdensprache für hörende LehrerInnen**

notwendig (vgl. Kap. 2.8).

Neben Gebärdensprachunterricht sollten auch *Gehörlosenkunde und -geschichte* angeboten werden. Hier bringen sich **gehörlose LehrerInnen** in besonderer Weise **als Identifikationsmodelle** ein, die ihren SchülerInnen Gebärdensprachkompetenz vorleben sowie authentische Lebenserfahrungen vermitteln können.

Die Beherrschung beider Sprachen – der Deutschen Gebärden- und der Deutschen Laut-/Schriftsprache – sowie der flexible Umgang mit kommunikativen Hilfsmitteln ist Voraussetzung dafür, daß hörgeschädigte Heranwachsende später zwischen verschiedenen Lebenswelten hin- und herwechseln und **eigene**, ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechende **Lebensmuster** entwerfen können.

Schule bereitet darauf vor, indem sie SchülerInnen zum Sprachbewußtsein verhilft. Sie fördert ihr Wissen um verschiedene Kommunikationsmittel. Dieses Wissen können SchülerInnen im lebenspraktisch **bedeutsamen Lernbereich der Kommunikationstaktik** erwerben und anwenden. Hier lernen SchülerInnen u.a. zu unterscheiden, Sprache bzw. Code je nach Adressat und Situation zu wählen und flexibel zu wechseln. Dieses sogenannte Code-switching ist eine kommunikativ wichtige, wechselseitiges Verstehen unbedingt erleichternde Strategie.

Darüberhinaus tauschen die SchülerInnen in diesem Unterrichtsbereich jedoch auch Erfahrungen aus, die sie hinsichtlich ihrer Hörschädigung mit anderen Guthörenden machen und berichten über eigene Bewältigungsstrategien. Sie lernen, sich eigener Befindlichkeiten bewußt zu werden und diese auch zu äußern. Sie lernen, verständigungserleichternde Forderungen zu stellen. Sie erfahren auch, daß Hörende ihnen gegenüber Verstehensprobleme haben, die belasten können. Hierzu brauchen sie jedoch eine behutsame, an ihre Stärken anknüpfende und darüber das Selbstbewusstsein stärkende Ermutigung. Der Lernbereich der Kommunikationstaktik gehört in den in den KMK-Empfehlungen angeführten komplexen **Themenzusammenhang des Umgehenkönnens mit** durch Hörschädigungen gegebenen **Behinderungen** des täglichen Lebens. Dieser gesprächsintensive, lebenswichtige Lernbereich führt hörende LehrerInnen in der Regel schnell an eigene kommunikative Grenzen. Sie erfahren hier unmittelbar die Notwendigkeit einer auch gebärdensprachlichen Aus- und

Fortbildung. Zugleich wird auch hier die Bedeutung der Einbeziehung gehörloser bzw. hochgradig hörgeschädigter LehrerInnen offensichtlich.

Exemplarisch sollen weitere Lernbereiche herausgegriffen werden, welche die Bedeutung einer verbesserten Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Bereich der kommunikativen Praxis belegen:

- Greifen wir den für den Kontakt mit Hörenden so wichtigen **Lernprozeß des freien, kommunikativen Schreibens** heraus, der auch aufgrund der sich ständig verbessernden Kommunikationstechnologien zunehmend an Bedeutung gewinnt. Für möglichst selbständige Prozesse einer adressatenbezogenen Konzeptfindung, einer aktiven, dabei verschiedene Hilfen selbst einholenden Verschriftung sowie für erste, wiederum selbständige Schritte des Redigierens nutzen hochgradig hörgeschädigte SchülerInnen gebärdensprachliche Erfahrungen. SonderpädagogInnen müssen dies sehen können. Dazu aber benötigen sie grundlegende Kenntnisse der Gebärdensprache. Gebärdensprachkenntnisse der LehrerInnen führen nicht nur zu einer Qualitätsverbesserung von Unterricht in diesem (re)habilitativ so wichtigen Lernbereich sondern unterstützen auch, wie Ergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuchs zeigen, eine differenzierte und darüber zugleich gerechtere Einschätzung der Schreibleistungen gehörloser SchülerInnen.
- Die Ergebnisse des bilingualen Schulversuchs zeigen darüberhinaus, daß Gebärdensprache nicht nur die Produktion, sondern auch die **Rezeption geschriebener Texte** unterstützen kann. Sie kann dazu beitragen, daß sprachliche und inhaltliche Textvereinfachungen zurückgenommen werden, die, wie kritische Rückblicke Erwachsener zeigen, gehörlosen jungen Menschen das Gefühl geben, nicht ernst genommen zu werden.
- Im Blick auf den **Wissenserwerb** kann Schule dann, wenn sie Gebärdensprache einbezieht, auch auf gebärdensprachlich verfaßte Medienangebote zurückgreifen, auf mitgebärdete Fernsehsendungen (überwiegend zum politischen Geschehen), auf Videos mit gebärdeter Literatur und zunehmend auch auf sogenannte signing books, die – vergleichbar den talking books für sehgeschädigte Menschen – zu bestimmten Themenbereichen umfänglich informieren. SchülerInnen könnten beispielsweise lernen, sich aus solchen Materialangeboten selbständig Wissensbausteine für eine aktive Auseinandersetzung mit einer bestimmten Problemstellung zu holen. Darüber würden Lernprozesse angestoßen, die für hörende SchülerInnen ganz selbstverständlich sind.

2.2 Unterricht in Deutscher Gebärdensprache, Gehörlosenkunde und -geschichte¹¹ – Voraussetzungen und didaktischer Entwurf

2.2.1 Ausbildungsvoraussetzungen für DGS-PädagogInnen

Der **DGS-Unterricht sollte i.d.R. von gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen¹² PädagogInnen durchgeführt werden**, analog hörenden MuttersprachlerInnen im Fremdsprachenunterricht (native speakers). Für eine Tätigkeit als DGS-LehrerIn sollte – neben dem pädagogischen Vollstudium (Studium für das Lehramt Sonderschule/Referendariat) – auch eine **Fachlehrerausbildung mit dem unterrichtlichen Schwerpunkt in Gebärdensprache und Gehörlosenkultur/-geschichte**, wie er bspw. am Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser an der Universität Hamburg absolviert werden kann, angeboten werden.

Der Tatbestand, dass die große Mehrheit der gehörlosen Kinder hörende Eltern hat und daher die Gebärdensprache nicht in einem selbstgesteuerten Prozess erwirbt, verlangt für den DGS-Unterricht originäre sprachdidaktische Konzepte, für die es weder aus dem Fremdsprachen- noch aus dem mehrsprachigen Unterricht übernehmbare Vorlagen gibt.

Von gehörlosen PädagogInnen wird nicht nur gute Kompetenz in DGS sondern gleichermaßen in der Deutschen Sprache als notwendige Bedingung für eine kontrastive Spracharbeit im Rahmen des gebärdensprachlichen und bilingualen Unterrichtes¹² erwartet. Da Gebärdensprachen nicht verschriftlicht – also eine rein visuelle Kommunikationssprache – und entsprechende didaktische Materialien kaum verfügbar sind, sind seitens der DGS-PädagogInnen auch besondere Fähigkeiten und Kenntnisse im pädagogisch-didaktischen Umgang mit Video- und Computer-, allgemeiner mit Multimedia-Anwendungen notwendig.

2.2.2 Didaktischer Entwurf: DGS-Unterricht, Gehörlosenkunde und -geschichte

1) Gebärden- und Kommunikationserziehung

- Erzählungen der Kinder über ihre Erlebnisse
- Rhetorische Aspekte
- Lieblingsbücher vorgebärden

¹¹ Wir diskutieren hier die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen einer Einbeziehung der Gebärdensprache in die Erziehung und Bildung hochgradig Hörgeschädigter. Der Verweis auf Gehörlosenkunde und -geschichte macht aber auf ein allgemeines Desiderat der Hörgeschädigtenpädagogik aufmerksam, der in einem Förderzentrum für Hörgeschädigte, wie es in Kap. 2.6 skizziert wird, notwendig seine Ergänzung auch für schwerhörige SchülerInnen finden müsste (vgl. als exemplarischen Ansatz Mende-Bauer, I.v. & Hintermair, M.: Schulische Angebote zur Auseinandersetzung mit der Hörschädigung in der Schwerhörigenschule. In: *hörgeschädigte kinder* 33/1996, 100-114.

¹² Hörgeschädigte bzw. CI-TrägerInnen mit guter Gebärdensprachkompetenz, die sich unter sozialpsychologischem Aspekt selbst als Mitglied der Gehörlosengemeinschaft verstehen.

- Förderung kommunikativer Kompetenz (z.B. diskutieren üben, Rollenspiele durchführen)
- Gesprächsverhalten einüben (Umgang mit verschiedenen Personen/-gruppen mit ihren unterschiedlichen Gebärdenstilen, auch LBG, LUG, ...)
- Kenntnisse und Verständnis der Gebärden-Dialekte in Deutschland
- Einblicke in nationale Gebärdensprachen, z.B. Amerikanische, Britische, Französische, Spanische
- Einsatz der Amerikanischen Gebärdensprache im Zusammenhang mit bilinguaem Englisch-Unterricht

2) Deutung von visuellen Symbolen und Zeichen

- Mimik interpretieren – Pantomime – NVK
- graphische Symbole (z.B. Hieroglyphen)
- Zeichen (z.B. Verkehrszeichen) und Anzeichen im Alltag (z.B. Wetteranzeigen, Tierspuren u.a.)
- Comics (Lautmalerei)
- Gebärdenschrift – Glossentranskription

3) Dramatisieren und Umgang mit Textsorten (in Schrift- und Gebärdensprache)

- Alltagsgeschichten
- Erlebnisse
- Konflikte

Literarische Vorlagen

- Märchen und Sagen
- Geschichten und Erzählungen
- erfundene Texte (am besten im Umgang mit der Hörschädigung bzw. Gebärdensprache)

Poesie mit Gebärden

- Entwicklung von Erzählfluß in DGS
- Physiognomie (Gebärdenvariationen durch Inkorporation o.ä., z.B. Blume, Schmetterling)
- poetisches “Spielen” mit Handformen
- Gebärdensingen

Humor mit Gebärden

- Idiome
- Gebärdenzeichenspiele
- Rätsel mit Gebärdenzeichen

Rollenspiele

- Puppen-, Schattenspiele o.ä. mit ErzählerInnen und verteilten Rollen

4) Sprachübungen

- Übungen zu Gefühlsausdruck/Betonung über Mimik in Gebärdensprache

- Differenzierungen in der Anwendung von Gebärdensprachzeichen, Nonverbale Kommunikation, Ausdruck und Pantomime
- Erweiterung des Gebärdenzeichenlexikons
- Schöpfung bzw. Erfindung von Gebärdenzeichen (z.B. Namensgebärden, Gebärdenzeichen für neue Begriffe in der Umwelt)
- Idiome/Redewendungen
- Fingeralphabet-Übungen
- Grammatik der DGS
- Übersetzungen (→ bilingual)

5) Gehörlosenkunde/-kultur

- Auseinandersetzung mit der hörenden Welt
- Einführung in die Gehörlosen-/Gebärdensprachgemeinschaft
- Informationen über aktuelle Veranstaltungen von/für Gehörlose/n
- Auseinandersetzung mit der Gehörlosigkeit (schweren Hörschädigung) mit dem Ziel einer bewussten Akzeptanz – Förderung des Selbstbewusstseins als Gehörlose (Deaf Power)
- Erfahrungen über kompensatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten bei schwerer Hörschädigung (z.B. besondere Leistungsfähigkeit bzw. Sensibilität im Bereich der visuellen Wahrnehmung und des Vibrationsempfindens)
- Kommunikationstraining für lautsprachliche Kommunikationssituationen
- Rechtsansprüche aufgrund der schweren Hörschädigung
- Umgang mit Dolmetschern, Kenntnisse über Dolmetschercodex
- Verschiedene Arten des Dolmetschens (z.B. DGS-, LBG- und Oral-Dolmetschen, Lormen und Relaisdolmetschen für Taubblinde)
- Gehörlosenspezifische Bedeutung und Möglichkeiten moderner elektronischer Informations- und Telekommunikationsmittel (Computer, Fax, Multi-Media)
- Gehörlosenspezifische Hilfen und Hilfsmittel
- Gesellschaftliche Stigmatisierung von Gehörlosigkeit
- Unterschiedliche Hörschädigungen (Schwerhörigkeit, Ertaubung, CI-Versorgung, Gehörlosigkeit, Taubblindheit)
- Vergleich Gebärdensprach- vs. Lautsprachkultur

6) Gehörlosengeschichte:

- Ältere Geschichte der Gehörlosen: Von der Antike bis zum 18. Jahrhundert – Vom unbildsamen Idioten zum bildbaren taubstummen Menschen
- Gehörlose im 19. Jahrhundert: Die Bedeutung der Institutionalisierung der Taubstummenbildung für die Herausbildung der Gebärdensprache(n) und der Gehörlosengemeinschaft – Methodenstreit und „Mailänder Kongress“
- Gehörlose im III. Reich: GzVeN und die Stellung der dt. Taubstummenlehrerschaft
- An der Schwelle zum 20. Jahrhundert: Medizinisch-technische Entwicklungen (besonders CI) vs. neues Selbstbewusstsein der Gehörlosen – Aural/orale vs. bilinguale Sozialisation.

2.3 Eröffnung von Optionen für das Erwachsenenleben

Die Frage, **ob Gebärdensprache und manuelle Kommunikationsmittel in Konzepten zur Förderung hochgradig hörgeschädigter Kinder Berücksichtigung finden sollen, wird in Fachkreisen häufig nur mit Blick auf die Spracherwerbsbedingungen diskutiert.** Das heißt, es wird festgestellt, ob die auditiv-verbale Fördermethode 'greift' oder ob das Kind in verstärktem Maß auf die visuelle Lautsprachperzeption angewiesen ist und evtl. noch alternative Kommunikationssysteme (hier: Manualsysteme und unterstützende Gebärden) 'braucht', um eine befriedigende (Laut-)Sprachentwicklung zu durchlaufen.

Dementsprechend sind in Förderzentren für hörgeschädigte Kinder dann aurale, aural-orale und aural-oral-manuale Sprachlernabteilungen vorgesehen.

Die Frage, **ob ein hörgeschädigter Mensch Gebärden/Gebärdensprache braucht, muß aber auch mit Blick auf sein Erwachsenenleben gestellt und kann letztlich nur von den Betroffenen selbst aus ihrer Lebenserfahrung heraus beantwortet werden**

Qualitative Untersuchungen, in denen die Lebensmuster und Lebenserfahrungen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener zur Sprache kommen und von ihnen selbst kommentiert werden¹³, machen auf Beispiele folgender Art aufmerksam: Resthörige und schwerhörige Erwachsene, die ihre Alltagsgeschäfte weitgehend problemlos im Medium der Lautsprache erledigen, sehen und nutzen auch die Vorteile der Gebärdensprache in ganz bestimmten Situationen. Dies betrifft z.B.:

➤ **Dolmetschdienste in Studium, Ausbildung und Fortbildung**

Es muß dabei bedacht werden, dass für hochgradig Hörgeschädigte auch unter Einbeziehung technischer Hilfsmittel das Mitverfolgen von Vorträgen meist nur lückenhaft möglich ist und einen hohen Konzentrationsaufwand erfordert. Eine ungehinderte Teilnahme an Gruppendiskussionen ist unter diesen Bedingungen nicht mehr zu garantieren. Der Rückgriff auf Mitschriften bzw. Manuskripte stellt eine wichtige Unterstützung dar, erlaubt aber keine zeitgleiche Partizipation und aktive Beteiligung. Vermittlungsdienste von GebärdensprachdolmetscherInnen sind hier eine echte Alternative, bei der die genannten Nachteile nicht auftreten.

¹³ Voit, H. (1986): Lebenswelten gehörloser Erwachsener als autonome Kreationen. Herausforderung der Gehörlosenpädagogik durch die Lebensdeutungen der Betroffenen. In: Opp, G./Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München 1996, S.302-310. – Voit, H. (1998): Multiple Sprachwelten. Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Bedeutung für die Gehörlosenpädagogik. In: Gogolin, I./Graap, S./List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen 1998, S.253-271.

- Dolmetschdienste bei Elternabenden, Betriebsversammlungen, politischen Veranstaltungen etc.

Auch hierbei erhöht eine Gebärdensprachvermittlung die Möglichkeiten der Teilhabe und Mitsprache und erlaubt es gerade den geistig Anspruchsvollen, ihre Rollen als Eltern, Berufstätige, Bürger... in einer angemessenen Weise zu erfüllen.

- Gebrauch Lautsprachunterstützender Gebärden oder der Gebärdensprache im familiären Rahmen, insbesondere auch bei der Erziehung hörender Kinder

Es ist nachvollziehbar, dass hochgradig Hörgeschädigte in Partnerschaft und Familie Wert auf eine entspannte Kommunikation legen und dass differenzierte Austauschmöglichkeiten auf emotionaler Ebene in diesem Lebensbereich einen besonderen Stellenwert erhalten. Aus diesem Grund wird auch von lautsprachkompetenten Hörgeschädigten im Privatbereich häufig auf die ungehindert zugängliche und ausdrucksstarke Gebärdensprache zugegriffen.

In zunehmendem Maß verwenden hochgradig hörgeschädigte Eltern auch Begleitgebärden im lautsprachlichen Umgang mit ihren hörenden Kindern oder erziehen diese bewußt bilingual. Damit erarbeiten sie sich eine verlässliche Kommunikationsbasis, die dem Familienzusammenhalt und dem Erziehungsgeschehen dienlich sein kann. Mit einer bilingualen Erziehung präsentieren sie sich ihren hörenden Kindern als weitgehend unabhängige und im Gebrauch der Lautsprache geübte Menschen, zudem aber auch als selbst- und wertbewusste Mitglieder einer besonderen Sprach- und Kulturgemeinschaft.

- Partizipation an Freizeit- bzw. Weiterbildungsangeboten für Hörende mit Hilfe der Gebärdensprache

Speziell auf Hörgeschädigte abgestimmte Weiterbildungsangebote gibt es nur in begrenztem Maß. In Begleitung von GebärdensprachdolmetscherInnen besuchen hochgradig Hörgeschädigte daher Freizeit- und Weiterbildungsangebote für Hörende und erweitern so den Radius ihrer Allgemeinbildung und ihrer Sozialkontakte. Der Sprachvermittlungsdienst verhindert dabei, dass die Anwesenheit von Gehörlosen oder Schwerhörigen für die hörenden TeilnehmerInnen und DozentInnen zum Problem wird und erlaubt ersteren ungehinderte Ankoppelung an den Informationsfluß und aktive Beteiligung.

- Angebote von Gebärden(sprach)kursen von Hörgeschädigten für Hörende stoßen auf wachsendes Interesse und motivieren zu Kontakten zwischen den beiden Gruppen, die durch die zunehmenden Gebärdenfertigkeiten der Hörenden erleichtert werden.

Sichtweisen wie 'Gebärden als Notlösung für Schwachbegabte' oder 'Gebärdensprache führt in die Isolation' stimmen mit der Lebenspraxis hörgeschädigter Erwachsener nicht überein. Es gibt überzeugende Beispiele gerade von geistig anspruchsvollen und lautsprachkompetenten Hörgeschädigten, die erkannt haben, dass sie mit Hilfe der Gebärdensprache ihre Verantwortung besser wahrnehmen, ihre Rollen besser ausfüllen und ihre

Integrationschancen erhöhen

können. Die Entscheidung für Gebärdensprache bzw. Lautsprache ist für sie keine Entweder-oder-Entscheidung sondern eine situationsabhängige Wahl.

Förderkonzepte für hochgradig hörgeschädigte Kinder dürfen deshalb keine Abwertung alternativer Kommunikationsmittel beinhalten und keine Vorentscheidung bzgl. späterer Orientierungen treffen. Die pädagogische Aufgabe besteht vielmehr darin,

- hochgradig hörgeschädigte Kinder mit verschiedenen Sprachen und Codes zu konfrontieren,
- ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten darin zu schulen,
- ihnen Begegnungen und Gespräche mit unterschiedlich orientierten hörgeschädigten Erwachsenen zu vermitteln und so beizeiten ein Bewusstsein zu vermitteln,
- dass ihnen für die zunehmend selbstbestimmte Lebensgestaltung verschiedene Optionen offenstehen,
- und dass im Erwachsenenleben jeder/jede für sich selbst herauszufinden hat, welche Sprache ihm/ihr in welcher Situation von Nutzen sein kann.

Zu viele Einflussfaktoren bestimmen hier mit, als dass es auf die letztgenannte Frage eine pauschale Antwort geben könnte.

2.4 Bilinguale Erziehung als Konsequenz der Einbeziehung von Gebärdensprache in den Erziehungsprozess gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder und Jugendlicher

Bei der Diskussion um die Einbeziehung von Gebärdensprache in die Erziehung und Bildung gehörloser Kinder und Jugendlicher wird häufig übersehen, dass Gebärdensprachen reine Kommunikationssprachen sind, d.h. sie verfügen über keine Gebrauchsschrift. Von daher muss ein sie berücksichtigendes pädagogisches Konzept immer bilingual ausgerichtet sein, indem es auch den Aufbau einer angemessenen Kompetenz in der jeweiligen Verbalsprache vorsieht. Es kommt hinzu, dass Gehörlose mit einem Anteil von knapp 0,1% (!) an der Gesamtbevölkerung eine winzige Minderheit bilden, die zudem – sieht man von der kleinen Gruppe gehörloser Kinder gehörloser Eltern ab – ihre Gemeinschaft immer erst wieder neu im Sozialisationsprozess finden müssen. Von daher ist **eine bilinguale Konzeption eine conditio sine qua non für jeden Ansatz, der Gebärdensprache einbezieht.**

Gegenwärtig existieren in der Praxis zwei deutlich unterscheidbare bilinguale Konzepte für gehörlose Kinder und Jugendliche. Das schon seit Ende der siebziger Jahre in Schweden entwickelte und dort inzwischen voll etablierte Modell sieht in der Gebärdensprache die Erst- und Basissprache. Weil sie den Wahrnehmungsbedingungen gehörloser und hochgradig schwerhöriger Menschen optimal entgegenkommt, wird in dem schwedischen Modell eine natürliche Sprachentwicklung im Kleinkind- und Vorschulalter auf der Basis einer entsprechend reichhaltigen und anregenden gebärdensprachlichen Lernumgebung sichergestellt. Erst mit Schulanfang setzt eine systematische Vermittlung der (schwedischen) Verbalsprache vornehmlich in der schriftlichen Modalität ein; Hör- und Sprechtraining sind fakultativ. Schulisches Hauptkennzeichen des schwedischen und des ähnlichen dänischen Ansatzes ist, dass Gebärdensprache allgemeine Unterrichtssprache auch für den Erwerb der Verbalsprache ist.¹⁴

Bei Übereinstimmung in den allgemeinen Grundsätzen wurde in dem Hamburger Bilingualen Schulversuch – ähnlich wie in den Niederlanden – ein anderer Zugang gewählt. **Kernstück des Hamburger Modells ist der im Team von hörender und gehörloser LehrerIn durchgeführte bilinguale Unterricht in beiden Sprachen**, wodurch nach dem klassischen Prinzip der psycholinguistischen Zweisprachigkeitsforschung – *eine Person – eine Sprache* – jede Lehrerin *ihre* Sprachgemeinschaft repräsentiert und zugleich die gehörlosen

¹⁴ Vgl. zum schwedischen Bilingualismusmodell und den damit gemachten Erfahrungen: Henning, L. (1997): Zweisprachiger Unterricht bei gehörlosen Kindern in Schweden. In: *hörgeschädigte kinder* 34, 74-78, Heiling, K. (1995): *The Development of Deaf Children. Academic Achievement and Social Processes* sowie S. 14–22 im Bericht zur Nürnberger Bilingualismustagung von Ueding, E. (1999): Bilingualer Unterricht. In: *forum* 7, 13-32.

SchülerInnen die tatsächliche Zweisprachigkeitssituation gehörloser Menschen real in der Schule erfahren.¹⁵ Dadurch werden den SchülerInnen unabhängig vom jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand Kommunikations- und Lernerfahrungen in beiden Sprachen und Kulturen von Anfang an ermöglicht. Die normalentwickelte Gebärdensprache bildet die allgemein-sprachliche Basis für die sich langsamer entwickelnde Laut- und Schriftsprache. Daraus resultiert ein methodisch sorgfältig reflektierter und betont interaktiver Wechsel von Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache im Unterricht. Hierin unterscheidet sich das Hamburger Vorgehen deutlich von den skandinavischen Ansätzen.

Die Gegenüberstellung der beiden Konzepte ist keine Frage des Besser oder Schlechter, wohl aber gibt es an anderer Stelle ausgeführte Gründe, dass das Hamburger Modell den spezifischen Bedingungen und Realisierungsmöglichkeiten in Deutschland mit dem Anliegen einer ausgewogenen Zweisprachigkeit besser entspricht.¹⁶

2.4.1 Weitere Möglichkeiten der unterrichtlichen Einbeziehung von Gebärdensprache

Wegen der derzeit unzureichenden personalen und ausbildungsmäßigen Voraussetzungen (geringe Zahl von ausgebildeten gehörlosen und gebärdensprachbewussten LehrerInnen – unzureichende DGS-Kenntnisse bei den hörenden GehörlosenlehrerInnen) kann das zuvor skizzierte bilinguale Konzept nur eine mindestens mittelfristige Zielperspektive darstellen.

Zunächst sind kurzfristig realisierbare Lösungen anzustreben, um eine konzentrisch aufbauende Einführung von DGS als Angebot in der Bildung und Erziehung gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder zu erreichen. Dazu gehört besonders die Einführung der Unterrichtsfächer *Deutsche Gebärdensprache* (vgl. Kap. 2.1.1) möglichst schon ab der Primarstufe, *Gehörlosenkunde und -geschichte* in jedem Fall ab der Sekundarstufe I. Auch sukzessiv einsetzende bilinguale Modelle, wie das seit zwei Jahren laufende Projekt an der Frankfurter Hörgeschädigtenschule¹⁷, erscheinen hörgeschädigtenpädagogisch legitimiert, weil sie gehörlosen SchülerInnen zugute kommen, deren Sprachentwicklung unter den herrschenden oral-auralen Bedingungen weitgehend als gescheitert anzusehen ist und die deshalb ein solches bilinguales Angebot dringend benötigen.

¹⁵ Der Anteil der bilingualen Unterrichtsstunden betrug für den Schulversuch acht Wochenstunden, d.h. ca. ein Drittel der Gesamtunterrichtszeit für die SchülerInnen während der Primarstufe. Nach den Erfahrungen aus dem Schulversuch hat sich diese zeitliche Größenordnung für den bilingualen Unterricht pädagogisch bewährt und wird für weitere bilinguale Vorhaben als Orientierungsgröße empfohlen. - Neben den bilingualen Stunden gibt es natürlich gesonderte Stunden für DGS-Unterricht und Hör-Sprachförderung.

¹⁶ Vgl. zur Begründung Günther (1999) u.a.o., 177.

¹⁷ Vgl. Bernatzki, Ch./Redetzki, C. & Ufkes, S. (1999): Unterricht mit Gebärdensprache von heute auf morgen – Ein Projekt der Klasse 5-7 der Schule am Sommerhofpark, Schule für Hörgeschädigte in Frankfurt am Main. In: *hörgeschädigte kinder* 36, 56-61.

2.4.2 Das pädagogische Ziel: Altersgemäße Sprach-, Lern- und Denkentwicklung

Altersgemäße Kommunikation und Kognition oder – wie Wudtke es im Zwischenbericht zum Bilingualen Hamburger Schulversuch ausdrückt – grundlegende Bildung und altersangemessene Kommunikation in allen relevanten schulischen Lernbereichen – d.s. nicht nur Sprache im engeren Sinne, sondern vor allem auch Literatur, Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften – **entsprechend den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen sind zentrale Zielsetzungen des Bilingualen Ansatzes**. Diese scheinbar selbstverständliche pädagogische Forderung muss für die Hörgeschädigtenpädagogik besonders betont werden, weil man sich hier bislang fast ausschließlich mit der Hör- und Sprechentwicklung beschäftigt und zwangsläufig die Frage der schulischen Leistungsentwicklung praktisch vollständig ausgeklammert hat. Dabei gibt es deutliche Hinweise, dass selbst für die Lautsprache im Sinne der oral-auralen Zielvorstellungen eine adäquate Entwicklung nicht erreicht wird. So zeigten nach Herka et al. (1996)¹⁸ zwei Drittel der gehörlosen bzw. resthörigen Kinder und Jugendlichen, die zwischen 1980 und 1995 von der Universitäts-HNO-Klinik Innsbruck erfasst worden waren, unvollständige bis gänzlich fehlende lautsprachliche Kommunikationsfähigkeiten. Demgegenüber belegen Untersuchungen aus Dänemark und Schweden sowie auch aus der Begleitforschung zum Bilingualen Hamburger Schulversuch die postulierte altersgemäße Kommunikations- und Kognitionsentwicklung, die hier an einer kurzgefassten Darstellung exemplarisch ausgewählter Ergebnisse aus dem Hamburger Projekt dargestellt werden soll.

2.4.2.1 Exemplarisch ausgewählte Ergebnisse aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch

2.4.2.1.1 Leseverständnis und Textschreibkompetenz

Primäres sprachpädagogisches Ziel bezüglich der Schriftsprache ist der Aufbau einer Kompetenz im Verstehen von Texten auf der rezeptiven Seite (Lesen) einerseits und dem Verfassen von inhaltlich-strukturell kohärenten Texten (Schreiben) andererseits. Für die Überprüfung der Textverständnisfähigkeit Ende Klassenstufe 3/Anfang Klassenstufe 4 wurde zu einer „verwickelten“ Geschichte aus einem Literaturbuch für Viertklässler der Regelschule ein Frageset zu den einzelnen Abschnitten und zu der Geschichte insgesamt ausgearbeitet, das die SchülerInnen nach Lesen des Textes beantworten sollten. Die nachfolgende Übersicht 1 zeigt die Ergebnisse eines Vergleichs von SchülerInnen aus den

¹⁸ Herka, H. et al. (1996): Aspekte der Förderung frühkindlicher Hörschäden. In: Gross, M. (Hg.): *Aktuelle phoniatriisch-pädagogische Aspekte 1995*. Berlin: R. Gross, 220-221.

bilingualen Schulversuchsklassen mit solchen aus einer Klasse der Hamburger Schwerhörigenschule in Form einer Rangfolge des Textverständnisniveaus.¹⁹

Volles Verständnis des Textes und der Abschnitte	1. bilingual (bi), 2. schwerhörig (sh)
Gutes Textverständnis	3. bi, 4. bi, 5. bi, 6. sh, 7. sh
Ungenaueres Textverständnis	8. bi, 9. bi, 10. sh, 11. bi
Fehlerhaftes bis fehlendes Textverständnis	12. sh, 13. sh, 14. bi

Übers. 1: Rangfolge im Textverständnisniveau bei bilingual-gehörlosen (bi) u. schwerhörigen (sh) SchülerInnen

Da für die Erfassung des Niveaus der Textschreibfähigkeit von Grundschulkindern keine geeignete Verfahren vorlagen, wurde das von Bielefelder Literaturwissenschaftlern und Linguisten ausgearbeitete Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeit²⁰ adaptierend übernommen. Das *Bielefelder Geschichtenschema* ordnet die kindlichen Texte nach den Kriterien – temporale und kausallogische Kohärenz, Episodenkonstitution sowie affektiv-kontrastive Markierung der Ereignisstruktur – den Entwicklungsstufen der Textkonstitutionsfähigkeit zu. Auch hier wurden zum Ende des 3. Schuljahres die bilingualen Klassen mit einer (anderen) Klasse aural geförderter SchülerInnen der Hamburger Schwerhörigenschule verglichen.²¹

Textniveaustufen	Bilingual-gehörlos N = 12	Aural-schwerhörig N = 5	Aural-gehörlos N = 2
3-4	2	-	-
3	1	1	-
2	-	1	-
1	4	3	2
0-1	3	-	-
0	2	-	-

Übers. 2: Verteilung der bilingual-gehörlosen und aural-hörgeschädigten SchülerInnen auf die Textniveaustufen

Der vorläufig auf Klassen der Hamburger Schwerhörigenschule beschränkte Vergleich hat nicht das statistisch ohnehin unzulässige Ziel, Aussagen zum Methodenstreit zu machen, wohl aber bestätigen die Ergebnisse, nach denen sowohl in der Untersuchung zur Textproduktion

¹⁹ In der Übersicht sind nur die SchülerInnen enthalten, die über ein Mindestniveau zum Erlesen des Textes verfügten. Vier bilinguale SchülerInnen (s.a. Ausführungen im Text w.u.) und ein schwerhöriger Schüler erfüllten dieses Niveau nicht.

²⁰ Boueke, D. et al. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.

²¹ Da sich in der Klasse der Schwerhörigenschule auch zwei audiometrisch und funktional als gehörlos zu bezeichnende SchülerInnen befanden, werden diese in der folgenden Übersicht gesondert als aural geförderte Gehörlose aufgeführt.

wie der zum Textverständnis SchülerInnen aus den bilingualen Klassen die Spitzenplätze belegen, die zuvor genannten pädagogische Zielsetzung des bilingualen Ansatzes.

Dass sich in den bilingualen Klassen auch sehr schwache SchülerInnen befinden, entspricht der Realität der Gehörlosenschulen. In den Schwerhörigenvergleichsklassen gab es demgegenüber lediglich einen solchen Fall. Wichtig ist jedoch bezüglich der lernschwachen SchülerInnen in den Schulversuchsklassen, dass gerade auch sie von dem bilingualen Angebot profitiert haben, indem sie über den Erwerb der DGS eine Basis für Kommunikation und Kognition erreicht haben, die ihnen über Laut- und Schriftsprache verwehrt geblieben wäre.

2.4.2.1.2 Verteilung des laut-/schriftsprachlichen und mathematischen Leistungsniveaus sowie der Schulabschlusserwartungen bei den bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen

Leistungsniveau Laut-/Schriftspr.	sehr gut 3	gut – durchschnittlich 4	unterdurch. – schwach 5
Leistungsniveau Mathematik	ca. Regelschulniveau 4	ca. 1 Jahr < Regelniv. 5	Förderschulniveau 3
Schulabschlusserwartungen	Min. Realschulabschl. Max. Weiterf. Abschl. 3	Min. Hauptschulabschl. Max. Realschulabschluß 6	Kein Hauptschulab. Hauptschulabschl. ??? 3

Übers. 3: Verbalsprachliches und mathematisches Leistungsniveau sowie Schulabschlusserwartungen (Ende Klassenstufe 6 bezogen auf alle SchülerInnen der bilingualen Klassen in der Primarstufe)

Die Angaben in Übersicht 3 zum Leistungsniveau in der Deutschen Sprache und in der Mathematik²² sowie zu den Schulabschlusserwartungen bestätigen legitimierend den bilingualen Ansatz durch die Realisierung einer altersgemäßen Lernentwicklung entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen. Besonders bemerkenswert ist der mathematische Leistungslevel, bei dem ein Drittel der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen Regelschulniveau erreichen. Obwohl es keine Untersuchungen zur Leistungsentwicklung gehörloser und hochgradig schwerhöriger SchülerInnen in diesem Lernbereich gibt, weisen vorläufige Beobachtungen und LehrerInnenaussagen darauf hin, dass sich die Schwierigkeiten bei hochgradig hörgeschädigten Kindern keineswegs auf den verbalsprachlichen Bereich

²² Die Angaben für den mathematischen Bereich basieren auf einer in Zusammenarbeit mit der Mathematikdidaktikerin Prof. Dr. Marianne Nolte und der Aufbaustudentin Doris Engel im Rahmen ihrer

beschränken sondern auch für die scheinbar sprachfreieren Lernbereiche wie der Mathematik gelten.

Es mag überraschen, dass in obiger Übersicht keine Angaben zur Kompetenzentwicklung in der DGS enthalten sind, doch wegen gänzlich fehlender Vorlagen und Vergleichsdaten gestaltete sich hier die Erfassung der Datenbasis besonders schwierig. Sicher lässt sich aber jetzt schon sagen, dass es keine lineare Beziehung zwischen dem Kompetenzniveau in der Gebärden- und der Verbalsprache gibt. Wohl korrelieren sehr hohes Sprachniveau in beiden Sprachen, aber bei den verbalsprachlich schwachen SchülerInnen zeigen sich z.T. deutliche Diskrepanzen zugunsten der DGS, was weiter oben getroffene Aussagen unterstützt. Dies scheint auch der Grund dafür zu sein, dass das niedrige verbalsprachliche Leistungsniveau bei fünf SchülerInnen nicht voll auf den mathematischen Bereich und die Schulabschlusserwartungen durchschlägt.

2.5 Einbeziehung von Gebärdensprache für welche hörgeschädigten Kinder?

Es scheint zur Versachlichung der Diskussion dringend notwendig, sich quantitativ und qualitativ klarzumachen, um welche hörgeschädigten Kinder und Jugendliche es überhaupt geht, für die eine Einbeziehung von Gebärdensprache in den Erziehungs- und Bildungsprozess angezeigt ist. Dies scheint trivial, ist es aber – wie die folgenden Erläuterungen zeigen – keineswegs. Nach der Bundesstatistik für 1997/98 befanden sich an den allgemeinbildenden Schulen für Gehörlose und Schwerhörige insgesamt 10.363, d.h. 2,6% der SchülerInnen an Sonderschulen insgesamt, und d.h., dass die gehörlosen/schwerhörigen nach den blinden/sehbehinderten SonderschülerInnen die kleinste Behindertengruppe bilden, deren Anteil an den Gleichaltrigen auf 0,25% geschätzt wird. Die Statistik zeigt ein nur leichtes Übergewicht der schwerhörigen SchülerInnen, das jedoch auf einem Zuordnungsfehler beruht, indem für die Bundesländer Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein – alles Bundesländer mit in Gehörlosen- und Schwerhörigenabteilungen untergliederte Hörgeschädigtenschulen – sämtliche SchülerInnen als gehörlos eingeordnet wurden. Korrigiert man die Zahlen für die genannten Bundesländer im Verhältnis 1/3 (gehörlos) zu 2/3 (schwerhörig), das sich – durch Erfahrungswerte leicht korrigiert – aus den Verhältnissen ohne die genannten Bundesländer ergibt, so kommen wir auf einen Anteil von 38,7% (4000) gehörloser und 61,3% (6400) schwerhöriger SchülerInnen, eine Relation, die den tatsächlichen gegenwärtigen Verhältnissen recht nahe kommen dürfte.

Examensarbeit entwickelten Testverfahrens, das Ende 6. Klasse bei den bilingualen Schulversuchskindern eingesetzt wurde.

Wenn man diese Relation noch einmal überprüft, indem man eine durch Beobachtungen belegte zehnpromzentige ideologisch-methodisch verbrämte Fehlzuordnung von Gehörlosen/Resthörigen an Schwerhörigenschulen/-abteilungen entsprechend dem tatsächlichen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören korrigiert, so kommt man auf ein Verhältnis von 50% gehörlosen und 50% schwerhörigen Kindern und Jugendlichen an den Hörgeschädigtenschulen.

Um diese etwa 10.000 SchülerInnen an den Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen und ganz speziell um die 5.000 mit definitivem gehörlosenspezifischen Förderbedarf geht es im Kern, wenn die Frage der Einbeziehung von Gebärdensprache in die Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Frühförderung und Schule

diskutiert wird. Während nämlich die moderater Schwerhörigen heute überwiegend in Regeleinrichtungen beschult werden, rekrutiert sich die Schülerschaft der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen heute praktisch ausschließlich aus gehörlosen, hochgradig schwerhörigen und mehrfachbehinderten hörgeschädigten SchülerInnen,²³ für die die Einbeziehung der Gebärdensprache in den schulischen Sozialisationsprozess im Sinne der *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören* unabdingbar erscheint.

2.5.1 Bilinguale Erziehung und medizinisch-technische Entwicklungen

Ein Hauptargument der Kritiker bezieht sich auf die medizinisch-technischen Entwicklungen – computerisierte Powerhörgeräte und besonders das Cochlea Implantat (CI) – und deren Folgen für eine verbesserte Hör-Sprachentwicklung, die längerfristig den Einsatz von Gebärden bzw. Gebärdensprache in der Früh- und Schulerziehung überflüssig machen würden. Die Leistungen etwa des CI's sind zweifelsohne bemerkenswert, doch auch bei optimaler Entwicklung der Lautsprache nach einer Implantation bleibt auch der CI-Träger hochgradig hörgeschädigt und damit in *normalen* lautsprachlichen Interaktionen kommunikationsgestört. Bezeichnender Weise liegen national wie international kaum Untersuchungen vor, die den Erfolg der modernen technischen Hörhilfen bezüglich der

²³ Die oben zitierte Statistik folgt noch voll den alten sonderpädagogischen Empfehlungen, erfasst sie doch allein die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen, die eine Hörgeschädigtenschule besuchen. Am Beispiel des Bundeslandes Schleswig-Holstein, in dem alle sonderpädagogisch erfassten hörgeschädigten SchülerInnen von der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte in Schleswig betreut werden, lassen sich die realen Verhältnisse verdeutlichen. Nach Auskunft der Schulleitung werden dort im Schuljahr 1998/99 neben 127 hörgeschädigten Kindern in der Frühförderung mit 382 mehr als doppelt so viel hörgeschädigte SchülerInnen in der Integration als in der Stammschule in Schleswig (181 SchülerInnen) betreut. Während sich in der Integration nur eine Handvoll Gehörloser befindet, beträgt ihr Anteil in der Zuordnung zur Gehörlosenabteilung knapp ein Viertel der Schülerschaft in der Hörgeschädigtenschule. Rechnet man in Ermangelung von konkreten Daten die schleswig-holsteinischen Zahlen für die Bundesrepublik Deutschland hoch, so kommt man auf eine Zahl von etwa 30.000 SchülerInnen mit spezifischen hörgeschädigtenpädagogischen Förderbedarf, zu denen noch einmal ca. 5.000 Kinder in der i.d.R. an die Hörgeschädigtenschulen angebundene Frühförderung kommen.

allgemeinen Lern- und Leistungsentwicklung kontrolliert überprüfen. Die spärlichen vorliegenden Daten jedoch zeigen an, dass **bei frühzeitiger Hörgeräte- und/oder CI-Versorgung der Anteil der Kinder mit einer im Sinne auraler Zielsetzung erfolgreichen bis sehr erfolgreichen lautsprachlichen Entwicklung bei lediglich 20 bis 30% liegt, während umgekehrt für ein Drittel (!) aller Fälle sich eine hörgerichtete Förderung als gänzlich erfolglos und für ein weiteres Drittel als nicht zufriedenstellend erweist.**²⁴

Auf diesem Hintergrund erscheint die Ablehnung der Gebärdensprache als Förderangebot für gehörlose und hochgradig hörgeschädigte Kinder und Jugendliche als behindertenpädagogisch geradezu absurd. Die Einbeziehung der Gebärdensprache in Bildungs- und Erziehungsprozesse in Frühförderung und Schule ist auch nicht ein notgedrungenes Hilfsmittel für eine kleine Gruppe auditiv nicht Erreichbarer, sondern ein pädagogisches Angebot, das allen hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen weitergehende Möglichkeiten zur allgemein sprachlichen, kognitiven und emotiven Entwicklung bietet.

2.6 Ort und Form der Beschulung

Was Beschulungsort und der Förderorganisation anbetrifft, so wird das Gros der schwerhörigen Kinder mit erkennbarem sonderpädagogischen Förderbedarf schon seit langem i.d.R. in Einzelintegration an Regeleinrichtungen betreut. **Für hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler impliziert das für Hörgeschädigte übliche Konzept der Einzelkindintegration jedoch erhebliche Probleme**, wie Erfahrungen etwa aus Schweden zeigen: Einerseits bedeutet es, häufig das einzige hörbehinderte Kind in der ganzen Schule zu sein und somit keinerlei Rückzugsmöglichkeiten auf Gleichbehinderte und deren Kommunikationsformen zu haben, andererseits mit dem Alter eine zunehmende Diskrepanz zwischen der behaupteten und der tatsächlichen Integration in die hörende Welt zu erfahren, die bis zu dem Gefühl *sozialer Gehörlosigkeit* (Tvingstedt) führen kann. Zugleich sind bei – auch objektiv zu konstatierenden – sinkenden Schülerzahlen die traditionellen Gehörlosenschulen zu klein und isoliert, um ein individuell differenzierendes Förder- und Leistungsangebot für alle gehörlosen und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen zu realisieren.

²⁴ Vgl. Herka et al. (1996) u.a.o. und speziell für das CI: Günther, K.-B. (1997): Cochlea-Implantat bei gehörlosen und ertaubten Kindern. In: Ders. (Hg.): *Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern. Informationen – Erfahrungen – Meinungen*. Der Elternratgeber 1: Leben mit hörgeschädigten Kindern. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 15/16.

Eine perspektivische Lösung sehen wir in dem angelsächsischen Unitkonzept. Bei diesem handelt es sich um eine **Gruppenintegration gehörloser und schwerhöriger Kinder, bei der ein Teil des Unterrichts gemeinsam mit der jeweiligen Regelschulklasse, der andere Teil als hörgeschädigtenspezifische Förderung in der Unit stattfindet.** In Verbindung mit dem w.u. erläuterten Konzept eines Förder- und Ressourcencentrums für Hörgeschädigte besonders empfehlenswert erscheint uns eine Form, bei der sich Regeleinrichtung und Hörgeschädigten-Stammschule in unmittelbarer räumlicher Nähe befinden. Ein solches kooperatives Modell ist für die bilinguale Erziehung deshalb von besonderer Relevanz, weil auf der einen Seite in den Integrations- und Freistunden in ganz anderer Weise **ein natürlicherer lautsprachlicher Erfahrungs- und Lernrahmen für gehörlose Kinder** garantiert werden kann, als es selbst bei konsequentester auraler Erziehung in der Hörgeschädigtenschule möglich ist. Auf der anderen Seite wird in der Unit der gebärdensprachliche Kommunikations- und Lernrahmen gesichert. Gleichzeitig erfahren die gehörlosen Kinder ihre Gebärden als eine besondere Kompetenz. Es ist selbstverständlich, dass Kursangebote in Gebärdensprache für hörende MitschülerInnen und LehrerInnen zum Konzept gehören. Die Behauptung, dass integrative Maßnahmen in jedem Fall sprechsprachliche Kompetenz voraussetzen und Gebärden den Integrations- und Lernprozess stören würden, wird durch die angelsächsischen Erfahrungen eindeutig widerlegt. Die Entdeckungen des Hörens und der Gebärdensprache bieten uns bei der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder vorher nie dagewesene Chancen einer individuell differenzierenden und auch den mehrfachbehinderten gerecht werdenden Förderung, wenn wir das Methodendenken des 19. Jahrhunderts überwinden und die heute gegebenen Potentiale voll ausschöpfen.

Dabei kann und wird es gerade bezüglich der Gruppe der gehörlosen und resthörigen Kinder unterschiedliche fachliche Vorschläge und ebenso unterschiedliche Wünsche und gewählte Wege der Eltern geben. Entscheidend ist, dass sie überhaupt wählbar angeboten werden, was bezüglich der Einbeziehung der Gebärdensprache bislang nicht der Fall ist.

Übers.4: Förder- und Ressourcencentrum für Hörgeschädigte

Aurale Erziehung P Primat der Hör-Sprach-Förderung bes. für moderat Schwerhörige entsprechend auraler Grundprinzipien vom Kleinkind- bis zum Ende des Grundschulalters. Nach oben offen f. unterrichtlichen Einsatz von Gebärdensprache.	Ü Bilinguale Erziehung P Gleichzeitiges Angebot von Gebärden-, Laut- u. Schriftsprache bes. für Gehörlose/ Resthörige. Stärkere Gebärdensprache = Basis für schwächere Lautsprache. Lautsprachliche Förderung nach auralen Grundprinzipien.	Ü Manuale Erziehung Alternatives primär manuales Bildungskonzept bes. für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte mit massiv eingeschränktem Zugang zur Lautsprache, eventuell ergänzt durch Einsatz schriftsprachlicher Mittel.
↓↓ Methodenoffenes und –übergreifendes ↓↓ ↑↑ Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte ↑↑		
Ambulante hörgeschädigtenpädagogische Betreuung und Beratung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in Regeleinrichtungen.	Klassen für Hörgeschädigte mit Unterricht in der Hörgeschädigtenschule und in kooperativer Integration in der Regelschule.	Mehrfachbehinderte Hörgeschädigte werden in besonderen Gruppierungen und spezifischen Kooperationsformen durch die Förderschule betreut.

2.7 Gebärdensprachlernen auch für hörende SchülerInnen?

Die Fragestellung mag zunächst paradox erscheinen, geht es doch immer noch darum, Gebärdensprache überhaupt in den Bildungs- und Erziehungsprozess gehörloser Kinder und Jugendlicher einzuführen. Im Abschnitt zuvor wurde sie jedoch im Rahmen kooperativer Integrationsmodelle bereits angesprochen und in den Vereinigten Staaten wäre diese Frage gänzlich unverständlich, denn dort ist nach dem Spanischen die Amerikanische Gebärdensprache die am häufigsten gewählte Fremdsprache. Dies erklärt sich nicht nur durch die englische Muttersprache, sondern auch durch **das aus der andersartigen Modalität und syntaktischen Struktur resultierende Potential von Gebärdensprache, spezifisches, metalinguistisches Bewusstsein** gegenüber dem Englischen und anderen Verbalsprachen in ganz besonderer Weise **zu befördern**. Von daher erhält die Intention, Deutsche Gebärdensprache als zusätzliches Angebot in den Fremdsprachenkanon der allgemeinbildenden Schulen aufzunehmen, eine ausgesprochen sprachdidaktische Begründung.

2.8 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von HörgeschädigtenpädagogInnen

In einer Umfrage der EU-Gehörlosenorganisation (EUD) zeichnen Poppendieker und Staab²⁵ für die Bundesrepublik ein düsteres Bild, was die Anwendung von DGS in den Schulen und die Ausbildung in DGS-Kursen an den Universitäten betrifft. Dies ist unzweifelhaft auch eine Folge der bisherigen Nichtanerkennung der Gebärdensprache. Inzwischen sind zumindest für die erste Ausbildungsphase einige positive Veränderungen zu verzeichnen, kaum jedoch für die zweite und dritte Phase.

Die im Rahmen von Studium, zweiter Ausbildungsphase und Fortbildung zu erwerbende und verbessernde gebärdensprachliche Basiskompetenz brauchen hörende LehrerInnen vor allem, um SchülerInnen besser zu verstehen und sich selbst verständlicher mitteilen zu können. Sie benötigen sie auch zur Ausdifferenzierung und Optimierung von Unterrichtskonzeptionen im Sinne der Qualitätssicherung (vgl. Kap. 2.1) und darüberhinaus für eine individuelle Förderdiagnostik und -planung sowie für eine gerechtere Leistungsfeststellung und -beurteilung.

2.8.1. Erste Phase der Ausbildung (Studium)

Es ist nach dem bisher gesagten keine Frage, dass zukünftig auch **die überprüfte erfolgreiche Teilnahme an DGS-Kursen Bestandteil des hörgeschädigtenpädagogischen Studiums** ist. Am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg bspw. ist inzwischen die überprüfte erfolgreiche Teilnahme an einem dreiteiligen DGS-Grundkurs und einem DGS-Konversationskurs Voraussetzung für die Zulassung zum ersten Staatsexamen. Diese Kurse sollten schon im Grundstudium absolviert werden. Weiterführende DGS-Aufbaukurse (am Institut für Gebärdensprache) werden nachdrücklich im Studienplan empfohlen.

2.8.2 Zweite Phase von Ausbildung (Vorbereitungsdienst)

Die zweite Phase von Ausbildung findet in Studienseminaren und Ausbildungsschulen statt. LehramtsanwärterInnen arbeiten in den Ausbildungsschulen teilweise auch eigenverantwortlich. Um spontane Äußerungen der SchülerInnen zu verstehen, aber auch, um Möglichkeiten einer Optimierung von Unterricht in den verschiedenen Lernbereichen durch eine Verbesserung der kommunikativen Praxis einschätzen zu können, brauchen LehramtsanwärterInnen **über das Studium hinausreichende, seminar- und praxisbegleitende Weiterbildungsangebote zur Verbesserung ihrer gebärdensprachlichen Kompetenz, die jedoch mit didaktisch-methodischen Fragen der**

²⁵ Poppendieker, R. & Staab, A. (1997): Situation in der Erziehung und Bildung Gehörloser sowie in der Ausbildung von GehörlosenpädagogInnen. In: *forum* 5, 110-116.

Unterrichtspraxis vernetzt werden sollten. Sie sollten daher von gehörlosen GebärdensprachkursleiterInnen und qualifizierten FachleiterInnen in gemeinsamem Dialog möglichst praxisbezogen vorbereitet werden. Es sollte auch exemplarisch Unterricht geplant, praktisch durchgeführt und gemeinsam reflektiert werden. Trotz der Aufgabenfülle und der knappen finanziellen Ressourcen sollte hierfür im Rahmen der 2. Ausbildung ein bestimmter Zeitraum gesichert werden.

Diese Weiterbildungsangebote können in den Schulen durch ebenso notwendige Fortbildungsmaßnahmen für alle Lehrkräfte ergänzt, jedoch nicht durch sie ersetzt werden. Die Verbesserung kommunikativer Basiskompetenzen muß LehramtsanwärterInnen verschiedener Ausbildungsschulen unabhängig von den jeweiligen Schulprogrammschwerpunkten ermöglicht werden.

2.8.3 Fort- und Weiterbildung in den Schulen

Gegenwärtig verfügt nur ein geringer Teil der Lehrkräfte an den Hörgeschädigtenschulen über gebärdensprachliche Grundfähigkeiten, die für einen differenzierten unterrichtlichen Einsatz ausreichen. Aus diesem Grund muss ein dezidierter **Schwerpunkt in der Etablierung von obligatorischen Fortbildungskursen zum Erwerb gebärdensprachlicher Kompetenz für die mit hochgradig hörgeschädigten und gehörlosen Kinder und Jugendlichen arbeitenden LehrerInnen** gelegt werden. Erfahrungen aus Schweden können hier hilfreich sein.²⁶

²⁶ Vgl. Henning (1997 u.a.o., 76): 1989 war von der schwedischen Regierung ein Zehnjahresprojekt beschlossen worden, *indessen Rahmen jeweils zwei bis vier GehörlosenlehrerInnen* (einer Schule – d.A.) *die Möglichkeit haben, sechs Monate an der Universität Örebro die Gebärdensprache zu studieren. Im Budget sind Gehalt, sämtliche Reisekosten sowie Unterkunfts- und Verpflegungskosten enthalten.*