



HÖREN

Titel/Thema

Basisinformation: Förderschwerpunkt
Hören II

Verfasser(innen)

Dr. Simone Born

Erstellungsdatum

Juli 2017



Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören (II)

Gebärdensprachlich kommunizierende Schüler

Neben den medizinisch-audiologischen Einteilungen nach Art und Grad des Hörschadens ist innerhalb der peripheren Hörschädigungen eine Unterscheidung nach **lautsprachlich** und **gebärdensprachlich** kommunizierenden Schülerinnen und Schüler zu treffen.

Gemeint ist, dass sich hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen und kulturellen Identität der Lautsprach- oder der Gebärdensprachgemeinschaft zuordnen können. Fühlen sie sich der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig, wird auch von kulturell Gehörlosen gesprochen. Die Gebärdensprachgemeinschaft als sprachlich-kulturelle Minderheit ist dennoch vielfältig in ihren Ausprägungen, bspw. hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber dem Wert und Gebrauch der Lautsprache oder dem Einsatz von Cochlea-Implantaten. Hinzu kommt, dass viele Gehörlose „bikulturell“ (zu Begrifflichkeiten und Näheres vgl. Glickmann & Carey 1993, 276ff; zit. n. Gräfen & Wessel [in Druck]) sind und neben ihrer Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur, auch gute Kontakte zu Mitgliedern der gut hörenden Welt haben bzw. in Teilen auch aktiv an der gut hörenden Welt teilhaben.

Auch wenn es mehrheitlich Gehörlose sind, welche sich – vor allem durch ihre auditiven Einschränkungen in der Lautsprachwahrnehmung – der Gebärdensprache als bevorzugtes Sprachsystem zuwenden, bleibt festzuhalten, dass Gehörlosigkeit nicht ein rein medizinischer Zustand ist, sondern ferner eine Einstellung, eine Lebensweise und eine Identitätsfrage. Dem gilt es in der Erziehung, Bildung und Förderung gehörloser Kinder und Jugendlicher entsprechend Rechnung zu tragen.

Hörgeschädigte Kinder gehörloser Eltern erwerben in aller Regel Gebärdensprache als Erstsprache. Erhalten diese Kinder zudem einen frühen Zugang zur Lautsprache, verfügen sie – unter günstigen Bedingungen und Einflussfaktoren – über zwei Erstsprachen und sind demnach „bilingual“. Ist der Lautsprachzugang aufgrund der Hörschädigung und weiterer Faktoren erst später oder nur erschwert möglich, wird die Lautsprache zur Zweitsprache.

Ein bilingualer Spracherwerb ist bei hörgeschädigten Kindern hörender Eltern möglich, wenn sie einen entsprechend frühen und differenziert qualitativen Gebärdensprachzugang erhalten. Ein erfolgreicher früher Gebärdenspracherwerb kann den Lautspracherwerb unterstützen. Die individuelle Sprachkompetenz hängt jedoch stark von Qualität und Quantität der Interaktionserfahrungen ab.

Gebärdensprache in der allgemeinen Schule

... im Fokus der sprachlich-kommunikativen Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse:

Selbst bei einer guten hörtechnischen Versorgung, bleibt die lautsprachliche Kommunikation eingeschränkt und die Teilhabe an dem sozialen Leben in der Lautsprachgemeinschaft und dabei auch an einem lautsprachlich geführten Unterricht erschwert. Sind die gehörlosen Kinder gebärdensprachkompetent bzw. bilingual, erleichtert ihnen ein gebärdensprachlicher Zugang zum Unterricht über einen Dolmetscher oder – dem Anspruch nach – über eine gehörlose Lehrkraft die Aufnahme der schulischen Lehr- und Lernangebote erheblich.

... im Fokus der sozial-emotionalen Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse:

Aufgrund der Hörschädigung besteht ein erhöhtes Risiko für Verzögerungen oder Störungen in der sozial-emotionalen Entwicklung sowie eines geringen psychosozialen Wohlbefindens. Es kann zu einer verzögerten Entwicklung sozialer Kompetenzen aufgrund eingeschränkter Interaktionserfahrungen, zu einem Erleben von Ablehnung und Isolation, bis hin zu einem negativen Selbstbild kommen (vgl. u.a. Becker 2015; Gräfen & Wessel [in Druck]). Für eine positiv verlaufende sozial-emotionale Entwicklung ist die Qualität der Interaktionserfahrungen in der Peergroup und mit Erwachsenen wesentlich. Diese können als Vorbilder wirken und zugleich eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung in Interaktion mit sich bringen und somit identitätsförderlich wirken.

Insbesondere in der schulischen Inklusion einzelner kulturell gehörloser Kinder und Jugendlicher existiert die Gefahr, ihre spezifischen Bedürfnisse im Hinblick auf vielfältige Interaktionserfahrungen nicht gerecht zu werden.

... im Fokus der Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse im Bereich Kognition und Lernen:

Lernen erfolgt durch eigenaktives Handeln in Auseinandersetzung mit der Umwelt und über unterschiedlichste Interaktionserfahrungen. Bei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern eröffnet der frühe, uneingeschränkte Zugang zur Gebärdensprache oftmals den damit verbundenen, intensiven und hochwertigen, kommunikativen Austausch mit den Eltern.

Aufgrund der zu Hörenden unterschiedlichen frühkindlichen Erfahrungen in den verschiedenen kognitiven Bereichen (z.B. Lernen, Problemlösen, Speichern, Sprechen, Denken) kommt es zu einer andersartigen neuronalen Organisation des Gehirns bei hörgeschädigten Kindern, was sich in unterschiedlichen Verarbeitungs- und Handlungsmustern zeigt (vgl. Hintermair et al. 2014; Pisoni et al. 2008). Aus diesen kognitiven Differenzen ergibt sich für den inklusiven Unterricht der Anspruch, dass die Lehrkräfte über diese Unterschiede Bescheid wissen sollten, um hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler angemessen unterrichten und fördern zu können. So gelingt es z.B. (gehörlosen) Gebärdensprachnutzern besser ihre visuelle Aufmerksamkeit zu verlagern, visuelle Stimuli zu erfassen und zu erstellen sowie darauf aufbauend schneller mentale Bilder zu erarbeiten (im Überblick verschiedenster Studien vgl. Hintermair et al. 2014). Dahingegen schneiden hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler dann schlechter ab, wenn das zu erlernende Material sequentiell anstatt simultan präsentiert wird (vgl. ebd.).

Neben der verstärkten Beachtung ausgewählter Unterrichtsprinzipien sowie einer hörgeschädigtengerechten Gestaltung des kommunikativen Settings sollte bspw. den gehörlosen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit gegeben werden, um sich von der gebärdenden Person abzuwenden und sich den aufzunehmenden Informationen zuzuwenden (z.B. dem Tafelanschrieb). Des Weiteren gilt es im Unterricht sequentielle Strategien zu vermeiden und geeignetere Maßnahmen anzuwenden (z.B. zusätzliche Visualisierungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen).

Neben grundlegenden Prinzipien und Maßnahmen in der Arbeit mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern an allgemeinen Schulen, müssen spezifische Kriterien für gebärdensprachlich orientierte Schülerinnen und Schüler in inklusiven schulischen Settings beachtet werden, welche nachstehend im Überblick dargestellt werden.

Fallbeispiele:

Spezifische Maßnahmen für gebärdensprachkommunizierende Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule

Im Hinblick auf gebärdensprachlich kommunizierende Schülerinnen und Schüler ergeben sich spezifische Maßnahmen zur Förderung von Partizipation und sozialer Integration mittels Sicherstellung der Kommunikation im Schulalltag. Um dem – im Sinne einer bilingualen Bildung und Förderung – nachzukommen, bedarf es

- einer bilingualen Sprachförderung (Gebärdensprache und Deutsch als Unterrichtssprachen nebeneinander – dem Anspruch nach – mittels Teamteaching in zwei Sprachen oder alternativ durch Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern),
- einem Angebot des Unterrichtsfachs Gebärdensprache,
- einer zusätzlichen Förderung im Fach Deutsch,
- einer individuellen Hörsprecherziehung,
- erwachsener Sprachvorbilder für Deutsch und Gebärdensprache,
- dem Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern bei Schulfesten etc. sowie
- der Förderung des Erlernens von Gebärdensprache seitens der gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler (durch Schaffung entsprechender Angebote)
(vgl. u.a. Becker 2015, 98).

Im Kontext einer bilingual-inklusive Beschulung ergeben sich überdies eigene Forderungen nach einer *methodisch-didaktischen* Anpassung des Unterrichts (vgl. u.a. Becker 2015). So müssen etwa die besonderen Wahrnehmungs- und Lernbedingungen (siehe oben) ebenso wie die Auswirkungen der indirekten Kommunikationsform durch das Dolmetschen des Unterrichts (bei einer inklusiven Beschulung mit Dolmetscher) auf das Lernen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigt werden (z.B. in Gesprächsrunden, bei der Gruppen-/Partnerarbeit, bei Unterrichtsgängen).

Es bedarf möglicherweise einer zusätzlichen Einzelförderung des gebärdensprachlich kommunizierenden Inklusionsschülers sowie seiner Förderplanung auf Grundlage einer prozessbegleitenden Diagnostik bei Berücksichtigung dessen Kompetenzen in Laut-, Gebärden- und Schriftsprache.

Förderort gehörloser, gebärdensprachkommunizierender Schülerinnen und Schüler und inklusive Schulpraxis

Auch wenn gebärdensprachlich kommunizierende Schülerinnen und Schüler zumeist Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören bzw. speziell für sie eingerichtete Schulen mit bilingualen Unterrichtsangeboten besuchen, wird zunehmend eine Beschulung von kulturell gehörlosen Schülern in allgemeinen Schulen gefordert und auch mehr und mehr umgesetzt.

In der bisherigen inklusiven Praxis im deutschsprachigen Raum werden in aller Regel einzelne gehörlose Schülerinnen und Schüler mit Gebärdensprachdolmetschern an allgemeinen Schulen beschult. Davon abgesehen werden in Deutschland und Österreich vereinzelt Formen einer bilingualen Beschulung einer Gruppe gehörloser Schülerinnen und Schüler umgesetzt¹. In beiden Fällen ist während der gesamten Unterrichtszeit in der Regel ein Gebärdensprachdolmetscher anwesend. In günstigen Fällen steht eine sonderpädagogische Lehrkraft mit wenigen Wochenstunden zur Verfügung, welche u.a. die Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die Schule und die Eltern berät, die gut hörenden Mitschüler aufklärt und die Einzelförderung des hörgeschädigten Kindes übernimmt.

Selten kommt – anstatt oder zusätzlich zu dem Gebärdensprachdolmetscher – eine gehörlose Lehrkraft als Teamteaching-Partner neben der Lehrkraft der allgemeinen Schule zum Einsatz.

Umsetzungsschwierigkeiten der Einzelinklusion gebärdensprachorientierter Schüler:

- (1) Eine tatsächlich bilinguale Sprachförderung in allgemeinen Schulen in Deutschland in der Einzelintegration gebärdensprachlich kommunizierender Schülerinnen und Schüler kann bisher nicht umgesetzt werden, da die Unterrichtssprache und Sprache der Peergroup die Laut- und in Teilen die Schriftsprache sind. Auch wenn hinsichtlich Laut- und Schriftsprache die gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrkräfte dem gehörlosen Schüler als sprachliche Vorbilder dienen können, so kann didaktisch-methodisch nicht spezifisch auf die Besonderheiten der gebärdensprachlich kommunizierenden Kinder und Jugendlichen eingegangen werden. Gebärdensprache ist meist weder Unterrichtsinhalt noch Unterrichtsfach. Sie wird in der Mehrzahl der Fälle allein über den Dolmetscher praktiziert, der zugleich zum Sprachvorbild wird. Es bleibt demnach fraglich und vom Einzelfall bzw. dem sozial-familiären Netzwerk abhängig, inwiefern die Gebärdensprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen hierdurch gefördert werden kann, da sich sprachlich-kommunikative Kompetenzen vor allem durch qualitative, vielfältige Interaktionserfahrungen mit Erwachsenen (und der Peergroup) ausbilden, was durch die Situation des Dolmetschens allein nicht geleistet werden kann.
- (2) Die Anforderungen an die Dolmetscher im Rahmen der inklusiven Beschulung gebärdensprachlich kommunizierender Schüler sind erheblich (z.B. Anpassung ihres Sprachstils an den kognitiven und sprachlich-kommunikativen Entwicklungsstand des jeweiligen gehörlosen Kindes). Oftmals kann auch nicht die „neutrale Dolmetscherrolle“ des Dolmetschers gewährt werden, da automatisch ein Autoritätsverhältnis zwischen Schülerin bzw. Schüler und Dolmetscher als erwachsene Person entsteht. Auf diese Rollen sind die Dolmetscher in der Regel nicht ausgebildet und vorbereitet worden.
- (3) Der Dolmetscher kann überdies nicht zu jeder Zeit in außerschulischen und -unterrichtlichen Situationen anwesend sein. Selbst bei Anwesenheit des Dolmetschers bleibt das Interagieren und Kommunizieren innerhalb der Peergroup beeinflusst. Gerade die Qualität der Interaktionserfahrungen unter den Peers beeinflusst jedoch die soziale und emotionale Integration des hörgeschädigten Kindes. Selbst ein Erlernen von Gebärdensprache durch die hörenden Mitschüler reicht zumeist nicht für tiefergehende Gespräche innerhalb der Gruppe Gleichaltriger aus, was wiederum einen eingeschränkten Aufbau sozialer Beziehungen innerhalb der Peergroup sowie Ausgrenzung und Mobbing und ein Abhängigkeitsverhältnis zum Dolmetscher zur Folge haben kann (vgl. Becker 2015).

¹ In Deutschland, Österreich sowie international (z.B. USA, Hong Kong, Spanien, den Niederlanden; vgl. Becker 2015) gibt es einzelne inklusive Beschulungsformen einer Gruppe gebärdensprachorientierter, gehörloser Schüler, welche zumeist den Primarbereich betreffen. Die gehörlosen Schüler werden in Kleingruppen in der Regel im Teamteaching der Lehrkräfte unterrichtet – in Abhängigkeit von den Ressourcen, den fachdidaktischen Überlegungen sowie den beteiligten Lehrkräften (gleichberechtigte Unterrichtsgestaltung/Assistenz-/Dolmetschtätigkeit der Sonderpädagogen).

Diese Beschulungsform beinhaltet eine Reihe von Vorteilen, wie etwa die Gewährung einer sonderpädagogischen Expertise bei gleichzeitigem Bildungsanspruch der allgemeinen Schule sowie positive Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung der gehörlosen Schüler (vgl. u.a. Untersuchung von Yiu & Tang 2014; zit. n. ebd.).

- (4) Es kann zu Problemen fehlerhafter Übersetzung der Schüleraussagen durch die Dolmetscher und hierbei zu Missverständnissen zwischen gehörlosen und gut hörenden Mitschülerinnen bzw. Mitschülern, zu einer Vereinfachung der Sprache des gehörlosen Schülers/der gut hörenden Lehrkraft, zu Zeitverzögerungen in der Übersetzung (erschweren inhaltliches Verstehen und aktive Mitarbeit!) sowie zu erschwerten Kommunikationssituationen in außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Settings kommen. Diese und ähnliche Schwierigkeiten können den Prozess der schulischen Inklusion des einzelnen gebärdensprachlich kommunizierenden Schülers bzw. der Schülerin mit Blick auf die schulischen Erfolgserlebnisse, ihre/seine soziale Integration sowie das Selbstwirksamkeitserleben erheblich gefährden.

Bei Dolmetschern, die zugleich über eine sonderpädagogische Ausbildung verfügen, können einige der beschriebenen Schwierigkeiten gemeistert werden. In der Regel bleibt es jedoch bei einer indirekten Kommunikation zwischen den gebärdensprachlich kommunizierenden Schülerinnen und Schüler und den gut hörenden Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und ihren Lehrkräften.

Resümee

Um gebärdensprachlich kommunizierenden Schülerinnen und Schüler in ihrer schulischen Bildung und Erziehung gemäß ihren Entwicklungsbedürfnissen gerecht zu werden, bedarf es entsprechender bilingualer schulischer Angebote und Maßnahmen. Da diese im deutschsprachigen Raum an allgemeinen Schulen bis dato sehr begrenzt sind, nutzen diese Schülerinnen und Schüler häufig spezifische bilinguale schulische Angebote (z.B. Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören; Samuel-Heinicke-Realschule München). Allerdings stehen ihnen hierdurch einige schulische Bildungsmöglichkeiten und -abschlüsse (z.B. das Abitur) weitestgehend nicht offen², so dass zunehmend auch allgemeine Schulen der gesellschaftlichen Forderung nach Inklusion nachkommen müssen, indem sie ein adäquates, schulisches, wohnortnahe Angebot für gebärdensprachlich ausgerichtete Schülerinnen und Schülern schaffen.

Literatur:

- Becker, C. (2015): Bilingualer Unterricht als Chance für die gemeinsame Beschulung hörender und hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. In: G. Biewer/E.T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 94–112.
- Gräfen, C. & Wessel, J. (in Druck): Psychosoziale Entwicklung. In: A. Leonhardt (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Hintermair, M./Knoors, H. & Marschark, M. (2014): Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Median-Verlag, Heidelberg.
- Humphries, T./Kushalnagar, P./Mathur, G./Napoli, D.J., Padden, C. & Rathmann, Ch. (2014): Sprache und Sprachpolitik. Den Spracherwerb gehörloser Kinder sichern: Was Sprachwissenschaftler tun können. In: *Das Zeichen*, 98. Jg., 446–465.
- Kramreiter, S. (2014): Inklusive (integrative) bilinguale Schulmodelle in Österreich. In: *Das Forum*, 22, 44–49.
- Pisoni, D.B./Conway, C.M./Kronenberger, W./Horn, D.L./Karpicke, J. & Henning, S. (2008): Efficacy and effectiveness of cochlear implants in deaf children. In: M. Marschark & P. Hauser (Eds.): *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford University Press, New York. 52–101.

² In Deutschland gibt es zwar schulische Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Hören, die auch eine allgemeine Hochschulreife ermöglichen, allerdings sind diese zumeist auf lautsprachlich kommunizierende Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Lediglich einige, wenige Ausnahmen (z.B. Rheinisch-Westfälisches Berufskolleg Essen) bieten auch gebärdensprachliche Angebote an.