



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Deutsch als Zweitsprache für Gehörlose –
Bedingungen bilingualer Förderung mit einem Fokus auf
die Lesesozialisation

Verfasserin

Martina Riegler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

für Tommi

Gedankt sei...

meiner Familie, für das mir entgegengebrachte Vertrauen und ihre Unterstützung, besonders Ilse, Ludwig und Michael.

Tommi, der die ganze Bandbreite an Emotionen rund um die Entstehung dieser Arbeit abgefedert und nicht aufgehört hat, an den Abschluss dieser zu glauben.

meinen Freunden, die mich über diese lange, und manchmal schwierige Zeit begleitet und mich immer wieder ermutigt haben – besonders Bianca, Sophie, Toni und Anne, für die oft so ausgedehnte (telefonische) Lagebesprechung; Julia, die mir das Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache nahe gebracht hat; meinen beiden ehemaligen MitbewohnerInnen David, der sich immer noch über „die Studenten“ wundert, und Sara, für „gemeinsames Leid“ und nächtelanges Backgammon spielen; und Maria, die für den notwendigen Ausgleich zum wissenschaftlichen Arbeiten gesorgt hat.

Marie-Therese, die sich für das Lektorat so viel Zeit genommen hat.

Florian, der durch sein Entgegenkommen die Wiederaufnahme dieser Arbeit möglich gemacht hat.

besonders İnci Dirim, die sich so spontan bereit erklärt hat, meine Arbeit zu betreuen und mich sehr unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprache	4
2.1. Gehörlosigkeit	4
2.1.1. Kulturelle Zuordnung Gehörloser – Deafhood	5
2.1.2. Daten und Fakten für Österreich.....	6
2.2. Gebärdensprache/n	7
2.2.1. Rechtliche Verankerung der Gebärdensprache in Österreich	8
2.3. „Kommunikationsformen“ abseits einer Gebärdensprache	9
2.3.1. Gesprochene Sprache.....	9
2.3.1.1. Absehen	10
2.3.2. Schriftsprache	11
2.3.3. Manuelle Systeme.....	11
2.3.3.1. Fingeralphabet	12
2.3.3.2. Lautsprachbegleitendes Gebärden	13
2.4. Diskriminierende Begriffe	13
3. DaM, DaF, DaZ? – Wer kommt wie zu welcher Sprache	15
3.1. Kurze historische Betrachtung	15
3.2. Begriffsbestimmung und Definition	16
3.2.1. Muttersprache / Erstsprache	17
3.2.2. Zweitsprache / Fremdsprache	18
3.3. Deutsch als Erstsprache	18
3.3.1. Früher Erwerb	18
3.3.2. Exkurs: Cochlea-Implantat	21
3.3.2.1. Was ist ein Cochlea-Implantat?	21
3.3.2.2. Cochlea-Implantierung und die Auswirkung auf einen lautsprachlichen L1 Erwerb	22
3.3.3. Größere Kompetenz.....	24
3.3.4. Herkunft.....	24
3.3.5. Funktion	25
3.3.6. Innere und äußere Identifikation.....	25
3.4. Gebärdensprache als Erstsprache / Deutsch als Zweitsprache	26
3.4.1. Gehörlose Kinder hörender Eltern	27
3.4.1.1. Herkunft / früher Erwerb	27
3.4.1.2. Größere Kompetenz	29
3.4.1.3. Innere und äußere Identifikation – Gehörlosenkultur und Gehörlosengemeinschaft	30
3.4.2. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern	31
3.4.2.1. Herkunft / früher Erwerb	31
3.5. Deutsch als L3 – Gehörlose mit Migrationshintergrund	32
3.6. DaF – gesteuerter Spracherwerb des Deutschen als Lese- und Schriftsprache	33
3.7. Konsequenzen für den Unterricht	33
3.8. Konsequenz: „bimodale Zweisprachigkeit“	34
4. Lernvoraussetzungen Gehörloser	36
4.1. Wissenstransfer in der Gehörlosengemeinschaft	38
5. Die Bildungssituation Gehörloser in Österreich	40
5.1. Der österreichische Lehrplan	40
5.2. Ausbildung der Lehrpersonen	42
5.2.1. Weiterbildung: Eine „österreichische Lösung“?.....	44
5.3. Unterrichtssetting	46
5.3.1. Sonderschulen.....	46
5.3.2. Integration / Inklusion.....	47
5.3.2.1. Einzelintegration	47
5.3.2.2. Integrationsklassen.....	48

5.4. Modelle sprachlicher Bildung	48
5.4.1. Monolingualer Unterricht	48
5.4.2. Bilinguale Modelle	49
5.5. Frühförderung in ÖGS	52
5.6. Erwachsenenbildung	54
6. Oralität und Literalität	56
6.1.1. Schriftsprachliche Besonderheiten in der Kommunikation gebärdensprachkompetenter Gehörloser als Varietät des Deutschen?	57
7. Lesesozialisation Gehörloser	59
7.1. Lesen als Begriff	59
7.2. Entwicklung der Lesefähigkeit Gehörloser	60
7.2.1. Lesekompetenz Gehörloser – Studienergebnisse	61
7.2.2. Verhältnis von Schriftsprache und Lautsprache	63
7.3. Verbesserung der Lesefähigkeit	65
7.4. Exkurs: Unterrichtsmaterialien	67
8. Lesemotivation – Der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht mit Gehörlosen	71
8.1. Literatur aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik	71
8.1.1. Authentisches Lesen: Texte als Mittler – Lesen von Bilderbüchern	73
8.1.1.1. Auswahlkriterien	76
8.1.2. Literarische Mehrsprachigkeit	77
8.1.2.1. Projekte: SignLibrary und SignLanguage@school	77
9. Konsequenzen und Ausblick	83
10. Literaturverzeichnis	87
Zusammenfassung	99
Lebenslauf	101

Abkürzungsverzeichnis

ASL	American Sign Language
Coda	Children of deaf adults
DGS	Deutsche Gebärdensprache
GS	Gebärdensprache
LBG	Lautsprachbegleitendes Gebärden
L1	Language 1 / Erstsprache
L2	L2 / Zweitsprache
LS	Lautsprache
ÖGLB	Österreichischer Gehörlosenbund
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
ÖGSDV	Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband
CI	Chochlea-Implantat
IS	International Sign

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Fingeralphabet	12
Abbildung 2 – Deutsche Gebärdenschrift – Sign Writing.....	56
Abbildung 3 – Pinter: Deutschlernprogramm 1	69
Abbildung 4 – SignLibrary, Ausschnitt aus Mira Lobes „Das Kleine ich bin ich“	78

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – Definitions of mother tongue.....	18
---	----

1. Einleitung

Die Ausbildung einer fundierten schriftsprachlichen Kompetenz ist eine der Grundlage um erweiterten Zugang zu Bildung zu erhalten. Die Schriftsprache ermöglicht Gehörlosen¹ einen barrierefreien Zugang zu Informationen und sichert ihre Teilnahme am Wissenstransfer sowie eine adäquate Partizipation an der hörenden Mehrheitsgesellschaft ab. Es drängt sich daher die Erwartungshaltung auf, gehörlosen Menschen sei eine große Lesekompetenz und selbstständige Lesemotivation eigen. Den in den letzten Jahrzehnten in Österreich durchgeführten Studien zur Schriftsprachkompetenz Gehörloser ist jedoch eines gemein: Die Lese- und Schreibkompetenz wird, bis auf wenige Ausnahmen, durchwegs als unzureichend für die Teilhabe an der lautsprachlich orientierten Gesellschaft und das Engagement zum selbsttätigen Lesen gehörloser Erwachsener als gering eingestuft. Erklären lässt sich dies durch den Umstand, dass es Gehörlosen nicht möglich ist, in der sie umgebenden Lautsprache einen natürlichen Spracherwerbsprozess zu durchlaufen. Durch die fehlende Wahrnehmung der Sprache über den akustischen Kanal erfolgt kein spontaner Spracherwerb und damit keine altersangemessene Sprachentwicklung. Die Fähigkeit, gesprochene Sprache wahrnehmen zu können, scheint für den Umkodierungsprozess von der Laut- zur Schriftsprache jedoch von entscheidender Bedeutung.

Gehörlose sind, bei entsprechendem Angebot, jedoch fähig, eine Sprache über den visuellen Kanal zu erwerben. Als ein entscheidender Faktor im Prozess des Schriftspracherwerbs Gehörloser wird in der neueren Forschung die Vermittlung der Inhalte über eine Basissprache, der jeweiligen nationalen Gebärdensprache, angesehen. Dies deckt sich weitgehend mit Forschungsergebnissen zum allgemeinen Zweitspracherwerb und der Interdependenztheorie. Für gehörlose Kinder, welche eine tragfähige Erstsprache – daher eine Gebärdensprache – ausgebildet haben, ergeben sich „günstigere Voraussetzungen für den systematischen Schriftspracherwerb [...] da [sie] sich vor allem in Bezug auf Welt-, Sprach- und Sprachhandlungswissen auf ihre Kenntnisse und Erfahrungen in der Erstsprache stützen können“ (Wildemann 2008:29).

Die sprachliche Ausgangslage gehörloser Kinder ist jedoch nur bedingt mit denen von hörenden, bilingual erzogenen Kindern vergleichbar. Über 90 Prozent aller gehörlosen bzw.

¹ Die als „gehörlos“ bezeichnete Personengruppe variiert in der Literatur je nach zugrunde liegender Definition. Im Allgemeinen gelten jedoch jene Kinder als gehörlos, deren Hörverlust mindestens 90 dB auf dem besseren Ohr beträgt und/oder deren Lautsprachverständnis nicht ausreicht, um primär lautsprachlich zu kommunizieren (Hildmann 2004:25), eine weitreichendere Definition findet sich in Kapitel 2.

hörgeschädigten Kinder haben hörende Eltern (Hintermair 2005:69)², dadurch ist in den wenigsten Fällen ein altersgemäßer Erstspracherwerb – auf lautsprachlicher Ebene bedingt durch die fehlende Wahrnehmungskompetenz, auf gebärdensprachlicher Ebene bedingt durch den mangelnden Input der Eltern als „erste Sprachvermittler“³ – gewährleistet. Gehörlose stellen innerhalb der Zweitsprachforschung daher einen Sonderfall dar: Ihre „natürlich Erstsprache“ stimmt nicht bzw. nur in sehr wenigen Fällen mit der Erstsprache ihrer Eltern bzw. ihrem sozialen Umfeld überein, die sie umgebende Lautsprache kann nicht auf natürlichem Weg erworben werden. Sie befinden sich daher in der sensiblen Phase des Spracherwerbs in einer „inputleeren Blase“, die meist nur mit einer geringen Anzahl von lautsprachlichen Wörtern bzw. von sogenannten „Familiengebärdensprachen“ gefüllt wird, nicht jedoch einem Spracherwerb im Sinne von vollständiger Syntax, Wortschatz, Komplexität etc. gleichkommt.

Deshalb soll geklärt werden, welchen sprachlichen Zugang Gehörlose in Österreich zum Deutschen bzw. zur österreichischen Gebärdensprache haben und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht ergeben. Konkret soll herausgearbeitet werden, was im Sinne der Kriterien Herkunft, Kompetenz, Funktion und innere bzw. äußere Identifikation als Erstsprache für Gehörlose angenommen werden kann. Dieser Zugang ist deswegen so entscheidend, da die österreichische Gehörlosenpädagogik stark von einer Methodenauseinandersetzung im Sinne von Oralismus versus Einsatz von Gebärdensprache geprägt ist, dessen Hauptargumentationslinie über die muttersprachliche Zuordnung erfolgt. So finden sich in den einzelnen Gehörlosenschulen der Bundesländer bzw. in diversen anderen Schulungsformen für gehörlose Kinder sehr unterschiedliche Bildungskonzepte, die von rein lautsprachlich orientiertem über zahlreiche Mischformen bis hin zu bilinguaalem Unterricht reichen. Die Bildungssituation für Gehörlose in Österreich soll daher kurz beschrieben werden, da ohne dieses Hintergrundwissen Aussagen zur Lesekompetenz nur schwer verständlich gemacht werden können.

Annahme dieser Arbeit ist, dass Deutsch, im Sinne einer Lese- und Schriftsprache, gehörlosen Lernenden auf eine andere Art und Weise vermittelt werden muss, als dies bei erstsprachlichen LernerInnen der Fall ist. Möchte man die (sehr heterogene) Gruppe der

² Sutton-Spence (2010:269) gibt diesen Wert sogar mit 95 Prozent an, es ist daher davon auszugehen, dass nur die wenigsten gehörlosen Kinder in einem Umfeld aufwachsen, in dem sie von ihren Eltern bzw. Bezugspersonen Gebärdensprache in einem natürlichen Prozess erwerben.

³ Hildmann (2004:28) ist im Gegensatz dazu der Ansicht, dass gehörlose Kinder auch ohne voll sprachkompetente Eltern bzw. PädagogInnen ein vergleichbares Niveau in ihrer jeweiligen Gebärdensprache erreichen können wie hörende Kinder in der Lautsprache. Die genetisch veranlagten Spracherwerbsmechanismen füllen ihrer Ansicht nach diese Lücke und ermöglichen es den Kindern, eine volle Sprache zu entwickeln.

gehörlosen LernerInnen in ihrem Erwerb des Deutschen mit einer ihren Fähigkeiten und Schwierigkeiten entsprechenden Gruppe vergleichen, soll gezeigt werden, dass diese am ehesten mit DaZ-LernerInnen gleich gesetzt werden können und es zwischen diesen beiden LernerInnengruppen viele Übereinstimmungen gibt. Diese Arbeit soll jedoch die Besonderheiten und Unterschiede Gehörloser beim Erwerb des Deutschen aufzeigen und damit eine Grundlage für die Ausbildung und praktische Arbeit jener darstellen, die sich in einem Unterrichtssetting mit gehörlosen LernerInnen befinden.

Im Sinne der Erkenntnisse aus Kapitel 3 soll die Lesesozialisation Gehörloser näher betrachtet werden und versucht werden, Erkenntnisse der DaZ-Forschung auf diese LernerInnengruppe umzulegen. Dabei soll vor allem darauf abgezielt werden, wie das Leseverhalten dauerhaft positiv konnotiert werden kann.

2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprache

Bevor sich diese Arbeit dem Stellenwert des Deutschen für Gehörlose innerhalb Österreichs zuwendet, ist es unabdingbar, einige grundsätzliche Bemerkungen zu Gehörlosigkeit und Gebärdensprache zu machen.

2.1. Gehörlosigkeit

Aus medizinisch-audiologischer Sicht werden als gehörlos im Allgemeinen diejenigen Menschen bezeichnet, die in Folge einer Schädigung des Hörsinns trotz verstärkender Hilfsmittel wie etwa Hörgeräten, keine oder nur sehr wenige akustische Signale wahrnehmen und vor allem keine sprachlichen Signale auf diesem Weg verarbeiten, sondern diese nur über den optischen und taktilen Sinn erfassen können. Ab einem Hörverlust von 80 dB in dem für die Sprachwahrnehmung entscheidenden Frequenzbereich (300–2500 Hertz) ist dies der Fall. Im pathologischen Ansatz wird vor allem jenes Defizit, der Verlust bzw. das Nichtvorhandensein des Hörvermögens, als Abweichung vom Normalzustand in den Vordergrund gerückt. Diese defizitäre Sichtweise auf Gehörlosigkeit ist weit verbreitet und prägt die gesellschaftliche Wahrnehmung gehörloser Menschen als Menschen mit einer Behinderung und nicht als Angehörige einer Minderheitensprache. Die Forschung unterscheidet zwischen prälingualer und postlingualer Gehörlosigkeit. Die prälinguale Gehörlosigkeit betrifft einen Hörverlust der entweder von Geburt an besteht oder vor dem ersten Spracherwerb, also in den ersten beiden Lebensjahren, auftritt. Bei der postlingualen Gehörlosigkeit handelt es sich dagegen um eine Hörschädigung die erst nach einem primären Lautspracherwerb aufgetreten ist, wobei zu beachten ist, dass die Folgen der Hörschädigung um so gravierender bzw. der prälingualen Gehörlosigkeit ähnlicher sind, je früher dieser Hörverlust eintritt. (vgl. Krüger 1982:20 zit. n. Limbach 1991:29)

Die personenbezogenen Zuordnungsbegriffe „gehörlos“ oder „schwerhörig“ werden von MedizinerInnen, PädagogInnen aber auch von Betroffenen in der Selbstbeschreibung oftmals unterschiedlich zugeordnet: Aus Sicht der Medizin wird jede Funktionsstörung des Hörorgans erfasst, während sich die Pädagogik auf solche beschränkt, die die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt beeinträchtigen und damit soziale Auswirkungen auf die/den Betroffene/n haben (vgl. Leonhard 2002:22). Eine hörgeschädigte Person kann sich wiederum, „unabhängig vom Ausmaß der Hörschädigung, selbst als ‚gehörlos‘ definieren“, wenn er/sie „sich dieser kulturellen Minderheit zugehörig fühlt“ (Leonhardt 2002:22). Im englische Sprachraum erfolgt eine (schrift-)sprachliche Unterscheidung zwischen „deaf“,

bezogen auf das Individuum und seine Sinnesschädigung, und „Deaf“ im Sinne der Gemeinschaft der Minoritätenkultur (vgl. Padden / Humphries 1991:10).

2.1.1. Kulturelle Zuordnung Gehörloser – Deafhood

Für das Individuum ist Sprache [...] der primäre Faktor der Identifikation seiner persönlichen und sozialen Identität und, auf andere bezogen, ein Faktor der Identifikation. (Oksaar 2003:17)

Im Sinne der Gehörlosigkeit erscheint dieses Konzept zumindest anfänglich brüchig, zeigt sich doch, dass der erste Kontakt mit gebärdensprachkompetenten Personen bei den meisten Gehörlosen zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt statt findet, als der natürliche Spracherwerb beginnt (siehe Kapitel 3). Ist es daher zulässig, für Gehörlose die alleinige Zuordnung zur nationalen, lautsprachlichen Majorität bzw. zur familiär ethnischen anzunehmen? Betrachtet man alternativ eine Gehörlosenkultur als ethnische, lässt sich diese korrekt nur im Sinne der medizinischen Perspektive zuordnen. Diese Zuordnung wird aber einzig durch die defizitäre Sicht der hörenden Bevölkerung auf Gehörlose generiert, die Behinderung wird zum entscheidenden Zuordnungsmerkmal, Personen, die sich ohne hochgradigen Hörverlust trotzdem der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen, wie z. B. Codas⁴ können mit diesem Modell nicht greifbar gemacht werden.

From a deaf perspective, these hearing children are essentially „deaf“ because they understand and assimilate to these cultural norms. Codas are considered to be deaf in every way except for the experience of not being able to hear (Lane / Hoffmeister / Bahan 1996 zit. nach Bishop / Hicks 2005:189).

Die persönliche Zuordnung zur Gehörlosengemeinschaft erfolgt daher in erster Linie über die Verwendung einer Gebärdensprache. Das Wissen über Gehörlosenkultur und die Sprachgemeinschaft ist in der Mehrheitsbevölkerung sehr gering. Bei der Volkszählung 2001⁵, bei der auch die Umgangssprachen der Einwohner Österreichs erhoben wurden, kam es etwa in Salzburg zu einem Diskriminierungsfall eines/r ÖGS-BenutzerIn – ihre Sprachangabe wurde von dem/der VolkszählerIn durchgestrichen (vgl. Ladstätter 2001).

Im Alltagsgebrauch werden ethnische und nationale Bezeichnungen im Plural verwendet und suggerieren damit „ein[en] Gemeinsamkeiten implizierenden Gruppencharakter“ (Uhlig 2012:337). Diese Bezeichnungen im Sinne eines „die Österreicher“, „die Schweden“ etc.

⁴ Children of deaf adults.

⁵ ÖGS wurde erst 2005 als Minderheitensprache in Österreich anerkannt; da bei der Volkszählung lediglich die Umgangssprachen erhoben wurden, ist dies jedenfalls als Diskriminierung zu werten.

verfügen teilweise über einen ihnen zugeschriebenen geografischen Bereich und/oder einen Staat, der einen Namen trägt, der mit der ethnischen Bezeichnung in Zusammenhang steht; vor allem in Europa sind die meisten Staaten Sprachnationen (vgl. Oberndörfer 2005:231). Bei Gehörlosen ist dies nicht der Fall, kann Gehörlos-Sein daher als eine globale ethnische Erfahrung diskutiert werden? Mit dem Begriff „deafhood“, 2003 von Paddy Ladd erstmals eingeführt, „um einen Freiraum zu kreieren, in dem die eigene Selbstwahrnehmung Gehörloser verortet und überprüft werden kann“ (Ladd 2008:77), wurde ein theoretisches Konzept geschaffen um diese besondere „ethnische Zuordnung“ zu fassen.

Im Sinne einer multilingualen Gesellschaft in Zeiten von Globalisierung, Internationalisierung und Migration, ist das Konzept der einsprachigen Sprachnationen jedoch überholt und kann nicht als Gegenargument für eine kulturelle Zuordnung Gehörloser begriffen werden, sondern vielmehr das Verständnis zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, im Sinne einer pluriellen Identität, öffnen.

2.1.2. Daten und Fakten für Österreich

Etwa 400.000–450.000 Menschen sind in Österreich von einer Hörschädigung bzw. Hörbeeinträchtigung betroffen, ein großer Teil davon von Altershörbeeinträchtigung⁶. Als gesellschaftlicher Richtwert wird angenommen, dass etwa 0,1–0,2 Prozent⁷ der Bevölkerung eine Hörbehinderung über 80 dB aufweist. In Österreich wird von etwa 8.000–10.000 Menschen ausgegangen, die österreichische Gebärdensprache als Erstsprache benutzen (vgl. Krausneker 2011:2; Dotter 2009:351). Die gesamte österreichische Gebärdensprachgemeinschaft, daher alle Personen die ÖGS auch nur zum Teil benutzen, sei es in einem beruflichen oder privaten Kontext, wird mit 0,2 Prozent der Bevölkerung angegeben. Dieser Bevölkerungsanteil variiert weltweit zwischen 0,2 und 0,5 Prozent, und ist abhängig von der allgemeinen Tendenz zur Diskriminierung von Gebärdensprachen im jeweiligen Land. Skandinavische Länder oder etwa die USA erreichen im Gegensatz zu Österreich oder Ungarn die Höchstwerte (vgl. Dotter 2009:251f.).

⁶ Krausneker (2011) gibt die Anzahl der hörbeeinträchtigten Personen in Österreich mit 400.000 an und weist keine Kriterien für diese Einschätzung aus, Clarke (2010) mit 450.000. Grundsätzlich schwanken die Angaben bei schwerhörigen Menschen je nach angewandten Kriterien wie z. B. der Einbeziehung auch leichterer Reduktion der Hörfähigkeit im Alter zwischen sieben und zehn bzw. 15 Prozent der Bevölkerung (Dotter 2009:352), es ist der Autorin bewusst, dass dieser Wert bei der derzeitigen Bevölkerungszahl Österreichs mit etwa 5 Prozent zu niedrig angesetzt ist, aufgrund der Aktualität der beiden Aussagen von Krausneker und Clarke wird dieser Wert übernommen.

⁷ Diese Angaben stellen einen Durchschnittswert aus den international verfügbaren statistischen Angaben dar, in der Literatur überwiegt jedoch die Angabe von 1 Promille der Weltbevölkerung.

2.2. Gebärdensprache/n

Für gehörlose Menschen in Österreich [...] stellt ÖGS die einzige Sprache dar, die ungesteuert in einem natürlichen Erwerbsprozess angeeignet werden kann und in der sie vollständig und barrierefrei kompetent werden können. (Krausneker 2011:2)

Gebärdensprache ist, entgegen der Meinung vieler Hörender, nicht international und oftmals auch nicht mit dem Verbreitungsgebiet einer Lautsprache ident. So handelt es sich bei der ÖGS um eine andere Sprache als bei der deutschen Gebärdensprache (DGS).

Gebärdensprachen haben sich, ebenso wie die verschiedenen Lautsprachen, natürlich entwickelt und weisen daher untereinander massive Unterschiede nicht nur im Vokabular, sondern auch in Kategorien wie Handformen und Grammatik auf. Das oftmals von Hörenden in die Diskussion eingebrachte Argument, es wäre praktikabler, eine universelle Gebärdensprache zu benutzen, ist daher ebenso wenig umsetzbar, wie weltweit eine einheitliche Lautsprache zu verwenden. Die lingua franca unter Gehörlosen ist ASL – American Sign Language, daneben gibt es „internationale Gebärden“ (IS – International Sign), welche jedoch nicht als eigenständige Sprache verstanden werden können, sondern lediglich einzelne, für den Sprachgebrauch wichtige Vokabel darstellen, die sich ohne Steuerung von außen durch Sprachkontakt ergeben haben. Manche dieser Vokabel finden Einzug in die nationalen Gebärdensprachen und existieren gleichwertig und parallel mit der ursprünglichen Gebärde, oder lösen diese im Laufe der Zeit ab.

Wissenschaftlich erforscht werden Gebärdensprachen ausgehend von den USA erst seit den 60er Jahren⁸, daher ist über Ursprung, Geschichte und die Verwandtschaft zwischen den einzelnen Gebärdensprachen noch sehr wenig bekannt, erschwerend für die sprachwissenschaftliche Forschung ist außerdem das Fehlen einer schriftlichen Tradition. Die Erkenntnisse der Gebärdensprachforschung geben vor, dass es sich bei Gebärdensprachen um natürlich entwickelte, eigenständige und vollwertige Sprachen handelt, dies schafft die Grundlage für die Anerkennung Gehörloser als sprachlich-kulturelle Minderheit. Trotz dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse halten sich tradierte Vorurteile und Unwissen hartnäckig – Gebärdensprachen werden immer noch lediglich als Pantomime, Hilfssprachen oder reine Übertragung der nationalen Lautsprachen in gestische Form verstanden – dies behindert sowohl die rechtliche Anerkennung, wie auch die bilinguale Beschulung Gehörloser weltweit.

⁸ Hier sei vor allem der amerikanische Linguist William C. Stokoe erwähnt.

2.2.1. Rechtliche Verankerung der Gebärdensprache in Österreich

Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze. (Art. 8 des Bundesverfassungsgesetzes, Abs. 3 BV-G1)

Am 6. Juli 2005 wurde die österreichische Gebärdensprache, nach jahrelanger Intervention der „BürgerInneninitiative für Chancengleichheit gehörloser Menschen im österreichischen Bildungssystem“ des österreichischen Gehörlosenbundes, offiziell vom österreichischen Nationalrat durch eine Verfassungsänderung anerkannt.

Die rechtliche Situation rund um die Anerkennung der österreichischen Gebärdensprache hängt stark mit dem Recht auf Beschulung in der Minderheitensprache zusammen.

Erfurt (2006) beschreibt, dass die Entwicklung der bilingualen Alphabetisierung in Deutschland, angefangen mit der sorbischen Minderheit, welche in den 50er Jahren rechtlich anerkannt wurde – abgesehen von Privatschulen –, immer an einen rechtlichen Minderheitenstatus geknüpft war:

Die Infragestellung des monolingualen Habitus setzte damit ein, dass es Minderheiten gelang, ihre Interessen zu artikulieren und in eine Schulpolitik zu überführen, die nicht mehr nur Fremdsprachen berücksichtigte, sondern auch die Herkunftssprachen der Kinder sowie die kulturellen Interessen der jeweiligen Gemeinschaften. Die Voraussetzung dafür war die Anerkennung dieser Gemeinschaften als Minderheiten und deren rechtlicher Schutz und kulturelle Förderung. (Erfurt 2006:229)

Anders als bei den sechs weiteren Minderheitensprachen Österreichs, welche in bestimmten Regionen einen rechtlichen Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht geltend machen können, ist dies für ÖGS-BenutzerInnen nicht der Fall. Die Anerkennung der ÖGS befindet sich auf der schwierigen Schnittstelle zwischen Minderheiten- und Behindertenpolitik.

Auch der Lehrplan für die Sonderschule gehörloser Kinder garantiert jenen keinen Einsatz von ÖGS im Unterrichtsgeschehen, er ist vielmehr so mehrdeutig angelegt, dass sich, je nach verfolgter Ideologie, Begriffe wie Sprache und Kommunikationskompetenz entweder lautsprachlich oder gebärdensprachlich lesen lassen.

Erziehung und Unterricht haben die Aufgabe, Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationskompetenz zu fördern, die Nutzung erforderlicher technischer Hilfen zu ermöglichen, die Entwicklung der Sprache und des Sprechens zu unterstützen sowie die Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung hörbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler zu fördern, wodurch bestehende Barrieren bewusst gemacht und abgebaut werden können. (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008)

Eine genauere Betrachtung des österreichischen Lehrplanes für gehörlose Kinder an Sonderschulen erfolgt in Kapitel 5.1.

Die rechtliche Anerkennung der ÖGS war ein wichtiger Schritt für die österreichische Gehörlosengemeinschaft, sieben Jahre später ergeben sich jedoch im Bildungsbereich noch keine einforderbaren Konsequenzen und erst langsam gibt es vereinzelt Bemühungen, bilinguale Ausbildungssysteme zu installieren.

Bis heute gibt es in Österreich für gehörlose Kinder und Jugendliche keine Absicherung der Verwendung von ÖGS und vor allem der Entwicklung zweisprachiger Kompetenzen. (Krausneker 2011:4)

2.3. „Kommunikationsformen“ abseits einer Gebärdensprache

Diese Arbeit legt verstärkten Fokus auf die Bildungssituation von Gehörlosen in Österreich, speziell die Beschulung von Kindern steht im Vordergrund. Das österreichische Bildungssystem für Gehörlose ist stark „hörgerichtet“ angelegt, das bedeutet, dass ÖGS wenig bis gar keinen Stellenwert im Unterrichtsalltag hat und die Kommunikation zwischen Lehrenden und SchülerInnen weitgehend auf lautsprachlicher Basis vollzogen wird. Kommunikationsunterstützende visuelle Systeme werden im Unterrichtsgeschehen angewendet. Dieser Umstand erfordert es, in diesem allgemeinen Einführungsteil der Arbeit auch Kommunikationsformen darzulegen, die in der allgemeinen Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden zum Tragen kommen oder speziell für den schulischen Kontext konzipiert wurden.

2.3.1. Gesprochene Sprache

Gehörlose leben in zwei Welten – die der Hörenden und die der Gehörlosen. Die meisten Gehörlosen sind daher zweisprachig, da sie im Alltag regelmäßig die Mehrheitsprache (geschriebene und/oder gesprochene Lautsprache) verwenden. Haben sie außerdem noch eine Kompetenz in einer anderen Gebärdensprache, sind sie als mehrsprachig zu bezeichnen. Insbesondere unter dem Aspekt der beruflichen Integration, sind Kenntnisse rund um die Sprache der Mehrheit, also der Lautsprache in geschriebener wie in gesprochener Form, notwendig. Grundlage für die Sprechfertigkeit ist ein umfangreicher und gut gesprochener Wortschatz, Hör-, Sprech- und Absehttraining⁹ kann daher nicht grundsätzlich aus dem Unterricht ausgeklammert werden, jedoch nehmen diese in monolingualen Unterrichtsmodellen äußerst viel Zeit in Anspruch, zum Nachteil der schriftsprachlichen Entwicklungsförderung. Sprechen sollte daher im Unterricht vor allem alltags- und handlungsorientiert geübt werden. Alleinige Wissensvermittlung über

⁹ Zur Erläuterung des Begriffs Absehen siehe Kapitel 2.3.1.1.

gesprochene Sprache ist sehr problematisch, wie am Beispiel des Absehens gezeigt werden soll.

2.3.1.1. Absehen

Absehen oder Lippenlesen erscheint für Hörende als eine adäquate Alternative zur Sprachwahrnehmung in Bezug auf Gehörlose. Jedoch liefert das „Mundbild wenig eindeutige Hinweise für einen artikulierten Laut und nur ca. 30 % der Äußerungen können – unter optimalen Bedingungen – eindeutig identifiziert werden“ (Hollweg 1999:46 zit. n. Fromm 2003:62). Voraussetzung für eine gute Absehkompentenz von gesprochener Sprache ist eine gute Basis der Sprachkenntnis um „sprachliche Mehrdeutigkeit innerhalb der kommunikativen Situation sukzessive aufklären“ zu können (Fromm 2003:62).

Ohne ausreichende Kenntnis der Lautsprache ist dies jedoch unmöglich.

Tritt eine Hörschädigung vor der sprachlichen Entwicklung auf, kann von einer guten Absehfähigkeit nicht ausgegangen werden. Absehfähigkeit ist verbunden mit einer guten Beherrschung des sprachlichen Regelsystems (vgl. Hollweg 1999:46 zit. n. Fromm 2003:62). Zusätzlich erfordert Absehen ein

Höchstmaß kognitiver Leistung und Konzentration. Verarbeitungsprozesse des Sehens benötigen im Vergleich zu denen des Hörens mehr Zeit. Bereits durch ein kurzes Wegschauen ist die Informationsaufnahme unterbrochen und derartige Lücken müssen – bei Fortgang der Interaktion – durch Kombinationen im Geiste geschlossen werden; gleichzeitig ist es notwendig, die neuen Informationen simultan aufzunehmen. (Hollweg 1999:46 zit. n. Fromm 2003:62)

Entsprechend ist eine entspannte Kommunikation unter Zuhilfenahme des Absehens ab einem gewissen Umfang der Hörbeeinträchtigung nicht mehr möglich (vgl. Heeg 1991:76 zit. n. Fromm 2003:62). Erschwerend kommt hinzu, dass in der Kommunikation oftmals Parameter wie der Tonfall, Tonhöhe etc. eine weitere Bedeutungsebene, wie etwa Ironie oder Zynismus, ausdrücken. Dies kann, abgesehen von entsprechender Mimik, nicht wahrgenommen werden und verändert den Inhalt bzw. den Sinnzusammenhalt massiv. Absehen wird bereits in einer Face-to-face-Kommunikationssituation als schwierig, und von vielen äußeren Faktoren wie Lichtverhältnisse, Deutlichkeit des Mundbildes etc. abhängig, beschrieben, in einem Unterrichtssetting mit mehreren SchülerInnen scheint es als einziger Sprachwahrnehmungskanal jedoch unmöglich.

2.3.2. Schriftsprache

Als Teil der Lautsprache ist die Schriftsprache für Gehörlose ein sicheres Medium, um mit der hörenden Mehrheitsgesellschaft zu kommunizieren bzw. Informationen zu erhalten. Den meisten Hörenden erscheint der Rückgriff auf schriftliche Kommunikation spontan als logische Variante zur Kommunikation mit Gehörlosen. Ähnlich dem geschärften Hörsinn bei Menschen mit einer Sehbehinderung, wird angenommen, dass sich dies bei Gehörlosen genauso visuell und daher auf den schriftsprachlichen Kanal umlegen ließe. Auf die Probleme Gehörloser beim Schriftspracherwerb soll im Laufe dieser Arbeit noch weiter eingegangen werden, an dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Sprachentwicklung in enger Verbindung mit der Hörentwicklung steht. In der sensiblen Spracherwerbsphase lernt ein Kind praktisch automatisch über den Kontakt mit seinem Umfeld die es umgebende Sprache. Ein hörbehindertes Kind, dem mit der Lautsprache von seinem Umfeld ein sprachliches System angeboten wird, welches es selbst nicht reproduzieren kann, wird in der Lautsprache auf einen sehr beschränkten Wortschatz reduziert sein. Lautsprache kann nicht spontan erworben, sondern muss gesteuert erlernt werden. Durch den sehr verbreiteten Ansatz der oralistischen Methode in der Bildung Gehörloser bleiben die schriftsprachlichen Kompetenzen Gehörloser weit hinter denen Hörender zurück. Der Zugang zu einem höheren Bildungsangebot setzt jedoch ein hohes Maß an Schriftsprachkompetenz voraus.

Selbst unter Berücksichtigung der Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht muss klar sein, dass es sich bei schriftsprachlichen Kompetenzen Gehörloser um Kenntnisse in einer Fremd-/Zweitsprache¹⁰ handelt, und sich die Grammatik der ÖGS von der des Deutschen extrem unterscheidet. Mit diesem Hintergrundwissen sollten schriftsprachliche Kompetenzen Gehörloser betrachtet und bewertet werden.

2.3.3. Manuelle Systeme

Im folgenden sollen manuelle Systeme zur Kommunikationsanbahnung vorgestellt werden, welche im Unterricht mit gehörlosen Kindern zum Einsatz kommen, teilweise aber, wie das Fingeralphabet, auch in der ÖGS eine wichtige Rolle spielen. Erwähnt soll sein, dass es, neben den vorgestellten, noch weitere Systeme wie das Phonembestimmte Manualsystem (PMS) und Lautsprachunterstützende Gebärde (LUG) gibt, auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird.

¹⁰ Zur Unterscheidung der beiden Begriffe siehe Kapitel 3.2.2

2.3.3.1. Fingeralphabet



Abbildung 1 – Fingeralphabet (Bildquelle: <http://www.fakoo.de/finger.html>, zuletzt geprüft am 11.12.2012)

Das Fingeralphabet orientiert sich an der geschriebenen Sprache und ist grundsätzlich als Teil der nationalen Gebärdensprachen zu verstehen. Durch das Fingeralphabet werden unbekannte Wörter, Eigennamen und Fremdwörter buchstabiert. Das Fingeralphabet ist ein weltweit verbreitetes Kommunikationsmittel Gehörloser, jedoch, auch aufgrund von unterschiedlichen Schriftsystemen, nicht international. Das amerikanische und das deutsche Fingeralphabet, welches auch in Österreich verwendet wird, weisen kaum Unterschiede auf. Einzig das T wird unterschiedlich ausgeführt und die deutschen Umlaute finden Eingang ins Fingeralphabet. Jedoch werden nicht alle auf lateinischen Schriftzeichen basierende Fingeralphabetsysteme gleich umgesetzt, so wird etwa in Großbritannien ein beidhändiges Manualsystem verwendet.

Der Einsatz des Fingeralphabets im pädagogischen Bereich ist vielfältig, in der hörgerichteten Hörgeschädigtenpädagogik sollen etwa „nicht sichtbare Artikulationsteile“ durch den Einsatz des Fingeralphabets sichtbar gemacht werden (Leonhard 2002:123). Für die Einführung schriftsprachlicher Repräsentationsformen neuer Wörter und beim Erlernen des schriftsprachlichen Systems ist der Einsatz des Fingeralphabets im Unterricht mit Gehörlosen unverzichtbar.

2.3.3.2. Lautsprachbegleitendes Gebärden

Lautsprachbegleitendes Gebärden (LBG) wurden entwickelt, um Wörter und Morpheme einer Lautsprache eins zu eins visuell umsetzen zu können. Dabei handelt es sich nicht um eine eigenständige Sprache, sondern um eine visuelle Repräsentation einer Lautsprache durch Gebärden. Die einzelnen Gebärden sind aus den nationalen Gebärdensprachen entlehnt. Ziel des LBG ist es, Kommunikation zu erleichtern und auch komplexe Inhalte verständlich zu machen. Vor allem im Bereich der Frühförderung werden damit gute Förderergebnisse erzielt, da Inhalte in dieser Spracherwerbsphase noch sehr vereinfacht dargestellt werden. Je komplexer die sprachlichen Strukturen werden, umso schwieriger und mühsamer ist es, Lautsprache simultan in LBG darzustellen. Im Unterricht werden zu diesem Zeitpunkt meist nur mehr einzelne sinntragende Wörter in LBG umgesetzt und die Inhalte dadurch unvollständig und ohne grammatikalische Strukturen vermittelt. Gehörlose Kinder erhalten dadurch kein funktionierendes Sprachmodell zum Erwerb der Lautsprache. Für die Vermittlung des Deutschen als Lese- und Schriftsprache nimmt LBG eine wichtige Funktion ein, da es beim Lesen der Lautsprache und beim Erschließen von Texten unterstützend eingesetzt werden kann.

Kramreiter (vgl. 1998) verweist darauf, dass LBG möglicherweise von Lehrpersonen lieber eingesetzt wird als Gebärdensprache, weil die vertrauten grammatikalischen Strukturen der Lautsprache den Einsatz der LBG im Gegensatz zur ÖGS erleichtern. Trotzdem weist sie darauf hin, dass im Unterricht „der steigende Trend zur Gebärdensprache anstelle der LBG nicht zu übersehen“ ist.

2.4. Diskriminierende Begriffe

Im Umgang mit Gehörlosen Menschen ist es entscheidend ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass es im allgemeinen Sprachgebrauch eine Vielzahl an diskriminierenden Begriffen rund um die Definition von Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur gibt. Ein sensibler sprachlicher Umgang – wie in anderen Kontexten – setzt sich erst langsam durch und hat sich beispielsweise in den Medien noch nicht etabliert. So werden weiterhin falsche bzw. diskriminierende Begriffe wie etwa „taub(stumm)“ und „Zeichensprache“ verwendet. Um hier auch an dieser Stelle zur Aufklärung beizutragen, sollen beide Begriffe kurz erläutert werden:

Der Begriff „taubstumm“ stammt aus jener Zeit, in der man annahm, gehörlose Menschen seien bildungsunfähig. Oftmals wird der Begriff auch in einem Atemzug mit Dummheit

gebraucht (taub und dumm). Der Begriff stumm impliziert außerdem für viele Menschen nicht nur die Unfähigkeit zu sprechen, sondern eine allgemeine Kommunikationsunfähigkeit und ist in Bezug auf Gehörlose schlichtweg falsch, da Gehörlose über den gleichen Sprachapparat wie hörende Menschen verfügen und daher durchaus in der Lage sind „zu Sprechen“, nur ist ihnen die Steuerung ihrer Stimme, deren Lautstärke und Klang mittels des Gehörs nicht möglich. (vgl. Clarke 2010:9)

Im alltäglichen Sprachgebrauch, aber auch in (älterer) Literatur findet sich oftmals der Begriff „Zeichensprache“ oder „die Gebärde“. Im Gegensatz zum englischen Sprachraum, in dem mit dem Begriff „Sign Language“ ein einheitlich verwendeter Begriff verfügbar ist, steht das Deutsche vor der Schwierigkeit, mit zwei Begrifflichkeiten zu arbeiten, die beide von dem englischen Wort sign abgeleitet werden können: Zeichen und Gebärde. Allerdings meint nur der Begriff Gebärdensprache eine „vollwertige, gewachsene und den Lautsprachen vergleichbare“ Sprache, „Zeichensprache dient hingegen der Benennung verschiedenartiger Systeme, denen die verbale Qualität jedoch abgeht“ (Uhlig 2012:129). Somit ist festzuhalten, dass allein der Begriff Gebärdensprache die visuelle Sprache gehörloser Menschen beschreibt, Zeichensprache jedoch gegenüber den Lautsprachen als abwertend wahrgenommen wird.

Die Begriffe Hörbehinderung bzw. Hörschädigung reduzieren gehörlose Personen auf ihr gegenüber der hörenden Mehrheitsbevölkerung bestehendes Defizit.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Hörschädigung trotzdem Verwendung finden, dieser soll dazu dienen, gehörlose und schwerhörige Personen als Gruppe zu fassen. Es ist der Autorin bewusst, dass Schwierigkeiten bei der Verwendung von Begriffen bestehen, die Teil eines Systems sind, welches vorgibt, „als transparentes Medium neutrale Informationen“ weiterzugeben (Varela / Dhawan 2012:276). Aufgrund von fehlenden Begrifflichkeiten, ist es nur schwer möglich, ohne sprachliche Mittel auszukommen, welche nicht als diskriminierend wahrgenommen werden.

Für Angehörige der Gehörlosenkultur und -gemeinschaft ist es wichtig, nicht auf die fehlende Funktion eines Sinnesorgans beschränkt zu werden, sondern das Augenmerk auf ihre visuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu lenken (vgl. Clarke 2010:10). Um diese ausreichend verstehen und beurteilen zu können, ist es entscheidend, den Zugang zu Sprache, Lautsprache wie Gebärdensprache, im Sinne von Erwerb und Funktion zu definieren.

3. DaM, DaF, DaZ? – Wer kommt wie zu welcher Sprache

Folgendes Kapitel soll klären, welchen Stellenwert Deutsch im Alltag sowie im österreichischen Bildungssystem aus pädagogischer, sprachwissenschaftlicher und sprachenpolitischer Sicht für gehörlose Menschen einnimmt, wie und wo es erworben, erlernt bzw. vermittelt wird. Um dies geeignet beschreiben zu können, ist es notwendig, sich kontrastiv auch mit dem Stellenwert und der Nutzung der Gebärdensprache auseinanderzusetzen. Um den Spracherwerb gehörloser Kinder verstehen und beschreiben zu können, ist es weiters notwendig, eine Unterscheidung zwischen gehörlosen Kindern hörender Eltern und gehörlosen Kinder gehörloser, gebärdensprachkompetenter Eltern vorzunehmen.

3.1. Kurze historische Betrachtung

Unsere heutige Sichtweise gehörloser Menschen, unsere Art und Weise, über sie zu reden, ist ein Produkt der Geschichte. (Lane 1994:5)

Die Gehörlosenpädagogik ist seit ihrem Bestehen geprägt vom Methodenstreit Oralismus versus Gebärdensprache. Seit dem zweiten Kongress der GehörlosenlehrerInnen 1880 in Mailand wurde die Stellung des Oralismus in der Gehörlosenpädagogik immer weiter verfestigt. Durch eine Abstimmung, in welcher die gehörlosen PädagogInnen nicht stimmberechtigt waren, wurde beschlossen, Gebärdensprachen nicht mehr im Unterricht zu verwenden bzw. ihre Verwendung im schulischen Umfeld zu verbieten.

Gehörlosen Schülern war es nun nicht mehr gestattet, ihre eigene „natürliche“ Sprache, die Gebärdensprache zu verwenden. Sie mussten von nun an lernen, sich, so gut sie konnten, der (für sie) „unnatürlichen“ Lautsprache zu bedienen. (Pagel 2006:104)

Da die wenigsten gehörlosen Kinder gehörlose Eltern haben, tritt der Erwerb einer Gebärdensprache oft erst verzögert mit der Kontaktaufnahme zu anderen gebärdensprachkompetenten Menschen ein. Ein schulisches Umfeld stellt daher oftmals die ersten Kontakte zur „natürlichen“ Sprache her und fördert ihren Erwerb, ein Sprachverbot innerhalb dieses Bereiches kann daher als „linguistischer Genozid“ (vgl. Skutnabb-Kangas 2000) begriffen werden.

Die oralistische Methode stellte sich aber vor allem in ihrer Wirksamkeit als höchst problematisch heraus. Die Unterdrückung der Gebärdensprache führte zu einer drastischen

Reduzierung der Lernleistung gehörloser Kinder und der Bildung Gehörloser generell (vgl. Pagel 2006:105).

Pagel äußert in seinem Artikel die Bezeichnung „natürliche“ Sprache für die Verwendung einer Gebärdensprache durch eine gehörlose Person im Gegensatz zur „unnatürlichen“ Lautsprache. Diese Annahme ist jedoch vielfach umstritten. In den letzten Jahren wandelt sich die wissenschaftliche Diskussion um den Status von Gebärdensprache zwar weitgehend dahin, Gebärdensprachen als „Muttersprachen“ gehörloser Kinder zu begreifen, im pädagogischen System zeigen sich diese Auswirkungen jedoch erst vereinzelt. Ob es sich für österreichische Gehörlose bei der deutschen Sprache um die Muttersprache bzw. Erst- oder Zweitsprache handelt, ist entscheidender Bestandteil der methodischen Auseinandersetzung innerhalb der österreichischen Gehörlosenpädagogik. Diese unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Konzepte bilden neben weiteren Aspekten die eigentliche Argumentationsbasis zur Befürwortung oder Ablehnung der Gebärdensprache innerhalb des Unterrichtsgeschehens. In Österreich bleibt die Einbeziehung der ÖGS ins Unterrichtsgeschehen eine Ausnahme, für die, im Gegensatz zu anderen Ländern¹¹, immer noch unter größter Anstrengung gekämpft werden muss. Das Sprachproblem derjenigen Personen, die eine gesprochene Sprache aufgrund ihrer Hörschädigung nicht erwerben können, wird also von ihrer hörenden und sprechenden Umgebung erzeugt, wenn diese nicht bereit oder imstande ist, die Spracherwerbsbedürfnisse dieser Kinder zu erfüllen. (vgl. Dotter 2004:203)

3.2. Begriffsbestimmung und Definition

Zunächst soll ein kurzer Überblick über die unterschiedlichen Auffassungen zu den genannten Begrifflichkeiten in der sprachwissenschaftlichen Diskussion gegeben werden und diese auf ihre Anwendbarkeit auf die besondere Sprachsituation Gehörloser geprüft werden.

¹¹ Eine Vorreiterrolle in der bilingualen Beschulung Gehörloser nimmt etwa Schweden ein, wo es seit den 1980er Jahren Bestrebungen dahingehend gibt.

3.2.1. Muttersprache / Erstsprache

Unter Erstsprache wird im allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. Erstsprache wird synonym mit Muttersprache verwendet, hat aber nicht dieselben, vielfach gefühlsmäßigen Konnotationen, die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort Mutter entstehen können. Erstsprache kann auch den Anfang einer Erwerbsfolge bezeichnen und somit implizieren, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist, das Wort kann aber auch mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprachen markieren. (Oksaar 2003:13)

Innerhalb der sprachwissenschaftlichen Forschung gibt es sehr divergierende Definitionen zu dem widersprüchlichen Begriff Muttersprache. In der neueren Forschung ist man dazu übergegangen, den sehr stark emotional besetzten Begriff Muttersprache durch die Begriffe Erstsprache (Language 1 / L1), Primärsprache, Grundsprache bzw. natürliche Sprache zu ersetzen, die Problematik kann dadurch jedoch kaum eliminiert werden. Da sich die Gehörlosenpädagogik innerhalb ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung auch in den letzten Jahren nicht vom Begriff Muttersprache distanziert hat, kann er in dieser Arbeit nicht gänzlich ausgespart werden. Erklären lässt sich die immer noch andauernde Verwendung dieses emotional besetzten Begriffes möglicherweise dadurch, dass die Diskussionen zwischen den Anhängern der unterschiedlichen Förderkonzepte bzw.

Erziehungsparadigmata¹² selbst zumeist stark polemisch und einem Entweder-oder-Denken verhaftet sind (vgl. Voit 1998:255).

Für Oksaar ist die Definition von Erstsprache vor allem durch das Kriterium der Erwerbsfolge geprägt, sie kann aber auch eine Aussage über das Prestige einer Sprache treffen. Davon abweichend beschreiben Glumpler und Apeltauer (1997:10) die Erstsprache eines Kindes als „[...] die Sprache, in der es am liebsten und am häufigsten spricht und in der es über den größeren Wortschatz verfügt“. Die beiden AutorInnen stellen damit eindeutig die Funktion der Sprache in den Vordergrund. Meist wird durch den Begriff Muttersprache auch auf die „starke Sprache“ eines Menschen verwiesen – diese starke Sprache muss aber nicht immer die zuerst erworbene Sprache sein.

Für alle auftretenden Begriffe lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich früher Erwerb, größere Kompetenz, ethnische Herkunft sowie Funktion und Identifikation (siehe Tabelle 1 – Definitions of mother tongue) immer wieder als Definitionskriterien finden lassen (vgl. Skutnabb-Kangas 1981:14f.). Versucht man, diese Kriterien auf gehörlose Kinder mit der L1 deutsche Lautsprache umzulegen, ergeben sich diverse Schwierigkeiten bei der Übertragung, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

¹² Oralismus versus Gebärdensprache.

Tabelle 1 – Definitions of mother tongue (Skutnabb-Kangas 2000:106)

CRITERION	DEFINITION
1. Origin	the language one learned first (the language one has established the first long-lasting verbal contacts in)
2. Identification a. internal b. external	a. the language one identifies with/as a native speaker of b. the language one is identified with/as a native speaker of, by others
3. Competence	the language one knows best
4. Function	the language one uses most

3.2.2. Zweitsprache / Fremdsprache

Der Terminus Zweitsprache ist mehrdeutig. Einerseits wird er durch den Begriff Fremdsprache definiert und gilt daher von der Erwerbsfolge der Sprachen aus gesehen entweder als erste Fremdsprache, oder als übergeordneter Begriff für alle Sprachen nach der Muttersprache. Zweitsprache kann sich jedoch auch, bedingt durch die Sicht von sprachlichen Minderheiten, deren Erstsprache nicht die Landessprache ist, auf die Verkehrssprache des Landes beziehen (vgl. Oksaar 2003:14). Diese Definition wird in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden. Grundsätzlich bietet die Erwerbsart ein Unterscheidungskriterium zwischen Fremd- und Zweitsprache. Erstere wird gesteuert in einem Unterrichtsetting erlernt, Zweitsprache jedoch ungesteuert durch Sprachkontakt erworben. Diese Unterscheidung der Lernart bietet jedoch kein striktes Differenzierungskriterium, so fallen z. B. Unterricht in der Landessprache für Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule, Aufenthalte der SchülerInnen im fremdsprachigen Ausland etc. aus diesem Schema (vgl. Oksaar 2003:14).

3.3. Deutsch als Erstsprache

Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlaufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebung an. Man sagt auch: Es erwirbt seine erste Sprache. (Glumpler / Apeltauer 1997:10)

Inwiefern gehörlose Kinder hörender Eltern hierbei eine Ausnahme darstellen bzw. keine „normalen Bedingungen“ vorfinden, soll im Folgenden gezeigt werden.

3.3.1. Früher Erwerb

Die besondere Spracherwerbssituation gehörloser Kleinkinder lässt sich durch die fehlende Wahrnehmung der Lautsprache auf akustischem Wege beschreiben. Durch den fehlenden akustischen Reiz und der fehlenden akustischen Rückkoppelung kommt es zu keinem

spontanen Spracherwerb. Gehörlose Kinder sind jedoch bei einem entsprechenden Angebot fähig, Sprache auf visuellem Weg wahrzunehmen und spontan eine manuelle Sprache zu erwerben. Diese kann ohne inhaltliche Verluste und ohne Zusatzanstrengungen wahrgenommen werden.

Wie bereits erwähnt wurde, haben 90–95 Prozent aller gehörlosen Kinder keine gehörlosen und damit gebärdensprachkompetenten Eltern (vgl. Grbić / Andree / Grünbichler 2004:87) und somit kein manuelles Sprachangebot. Für die meisten gehörlosen Kinder ist daher die erste Sprache, mit der sie in Kontakt treten, die jeweilige Lautsprache der Eltern. Inwiefern sie diese wahrnehmen können, hängt von ihrem Resthörvermögen bzw. medizintechnischen Hilfsmitteln ab.

Die Problematik der Primärsprachbasis gehörloser Kinder ergibt sich insofern einerseits durch die eingeschränkte Wahrnehmung der jeweiligen angebotenen Lautsprache und andererseits durch den Umstand, dass nur bei einer kleinen Anzahl von ihnen Primärsprache (d. h. uneingeschränkter Erwerbszugang) mit „Muttersprache“ im herkömmlichen Sinn, d. h. mit der Sprache der Väter und Mütter, zusammenfällt. Zumeist setzt der Erwerb einer Gebärdensprache erst verzögert mit der Kontaktaufnahme zu anderen gebärdensprachkompetenten Menschen ein (vgl. List / List 1990:15). Wie bei jeder anderen Sprache ist das Erlernen im Kleinkindalter jedoch am effizientesten. Gehörlose, die Gebärdensprache nach der Kindheit erwerben, lernen die Sprache gewöhnlich nur unvollständig. Dieser Umstand wird in der Sprachwissenschaft als „kritische Spracherwerbsperiode“ (bzw. sensitive Spracherwerbsperiode¹³) beschrieben. Es wird angenommen, dass die ersten Lebensjahre entscheidend für den Spracherwerb sind. Nach dieser Phase kommt es zu einem biologisch bedingten Rückgang der Sensitivität für Erwerbsprozesse. Gewöhnlich wird angenommen, dass das Ende der kritischen Spracherwerbsperiode mit dem Abschluss des biologischen Reifungsprozesses zusammenfällt. Der für den Abschluss der kritischen Periode angenommene Zeitpunkt divergiert jedoch je nach AutorIn sehr stark.

In Bezug auf die L2 Kompetenz kommen diverse Studien zwar zu dem Ergebnis, dass auch einzelne Späterwerber eine annähernd gleiche sprachliche Kompetenz wie Muttersprachler erreichen können (vgl. z. B. Birdsong 1992 bzw. 2005; Bongaerts et al. 1997) dies ist jedoch

¹³ Hinter diesen beiden Begriffen stehen ähnliche sprachwissenschaftliche Konzepte zum Verständnis des Spracherwerbs. Die Befürworter der kritischen Spracherwerbsperiode gehen im Unterschied zu den Befürwortern der sensitiven Spracherwerbsperiode jedoch davon aus, dass während der kritischen Periode die erreichte Sprachkompetenz biologisch bedingt linear nachlässt und es am Ende der Periode zu einem sogenannten cut-off-point kommt.

von äußeren Faktoren wie hoher Motivation, massivem Zugang zu muttersprachlichem Input sowie intensiver Ausspracheschulung abhängig. Gehörlose, welche eine rein lautsprachlich orientierte Erziehung durchlaufen haben, stellen jedoch keine Vergleichsgruppe zu diesen StudienteilnehmerInnen dar, da sie nur in den seltensten Fällen über eine ebenso ausgeprägte Erstsprache verfügen. Das Argument, gehörlose Kinder könnten nach einer lautsprachlichen Erziehung später immer noch eine Gebärdensprache lernen, ist insofern nur schwer haltbar.

Förderkonzepte, wie „Gebärdensprache nach Lautsprache“ von Coninx (1994), sind unter diesem sprachwissenschaftlichen Aspekt daher als problematisch einzustufen:

Das Kleinkind wird soweit wie möglich ohne strukturellen Einsatz von Gebärden (lautsprachbegleitenden Gebärden bzw. Deutscher Gebärdensprache) gefördert, und die Gebärden werden erst später als zweite Sprache angeboten. In der sukzessiven LS-GS Variante wird die Gebärdensprache aber erst dann angeboten, wenn der Erwerb der Lautsprache gesichert und abgeschlossen ist. (Coninx 1994)

Auch Löwe (1982) beschreibt diese Form der Sprachanbahnung als optimalen Weg für die Gehörlosenpädagogik:

Das erstrebte Ziel der Früherziehung ist es jedoch, der Ausbildung der Gebärdensprache, die [...] eine negative, hemmende Einwirkung auf die Beherrschung der Lautsprache ausübt, entgegenzuwirken. Wo gehörlose Kinder von klein auf von den Einwirkungen der Gebärdensprache ferngehalten werden (sie kann von ihnen, falls erwünscht, auf einer späteren Stufe bei Vorliegen einer sicheren Lautsprachbeherrschung als zusätzliches Kommunikationsmittel schnell und dann ohne negative Auswirkungen auf die Lautsprache erlernt werden), erwerben sie zumeist schon bis zum Erreichen des schulpflichtigen Alters eine überdurchschnittlich gute Lautsprachbeherrschung. (Löwe 1982:189f.)

Natürlich ist es möglich, nach der kritischen Spracherwerbsperiode weitere Sprachen zu lernen. Die Kompetenz wird, bis auf wenige Ausnahmefälle, jedoch immer hinter der eines Muttersprachlers zurückbleiben. Erforderlich ist dafür allerdings eine hohe Eigenmotivation der LernerIn und eine Kompetenz im Umgang mit Lernprozessen und Wissen an sich. Hat die lautsprachliche Erziehung jedoch nicht die gewünschten Ergebnisse bei einem / einer Gehörlosen erzielt, ist es wenig wahrscheinlich, dass diese Grundbedingungen für Weiterbildung erfüllt werden können.

VertreterInnen der lautsprachorientierten Erziehung sehen vor allem die Abwendung von der Lautsprache als Hauptkritikpunkt in der Verwendung einer Gebärdensprache mit gehörlosen Kindern.

Da es in Österreich keine flächendeckende Versorgung mit gebärdensprachorientierten Frühförderprogrammen bzw. kein staatlich anerkanntes Recht auf ÖGS als Erstsprache (wie etwa in Schweden) gibt, bleibt den meisten gehörlosen Kindern ein früher Erwerb der ÖGS verwehrt, einziger Zugang zu Kommunikation bleibt die Lautsprache. Dotter und Holzinger (1995:3) kommen jedoch zu dem Schluss, dass „bei rein ‚oraler‘ Erziehung [...] die Sprechfähigkeit nur in Ausnahmefällen die ‚Vollsprachigkeit‘ im Sinne einer lautsprachlichen Kompetenz“ erreicht und auch Klann-Delius (1999:80) führt an, dass „gehörlose und schwerhörige Kinder [...] trotz intensiver Unterweisung meist nur ein rudimentäres Verständnis ihrer Muttersprache [gemeint ist in diesem Falle die Lautsprache, Anm. d. Verf.] [entwickeln]“.

In Österreich ist im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern eine klinische Perspektive auf Gehörlosigkeit noch immer stark spürbar (vgl. Eisenwort et al. 2002:259).

Gehörlosigkeit wird als defizitäre Behinderung innerhalb der lautsprachlichen Umgebung wahrgenommen und das Bildungssystem ist bemüht dieses Defizit durch eine rein lautsprachliche Förderung zu kompensieren. Vor allem durch die erfolgreiche Weiterentwicklung der Cochlea-Implantierung findet dieser assimilierende Ansatz in den letzten Jahren wieder vermehrt Zuspruch. In einem kurzen Exkurs soll die Cochlea-Implantierung daher kritisch reflektiert und hinterfragt werden, inwieweit diese tatsächlich einen Zugang zu einer lautsprachlichen L1 gewährleistet.

3.3.2. Exkurs: Cochlea-Implantat¹⁴

3.3.2.1. Was ist ein Cochlea-Implantat?

Ein Cochlea-Implantat (CI) ist eine Innenohrprothese für hochgradig schwerhörige und gehörlose Kinder oder Erwachsene, denen herkömmliche Hörgeräte wenig oder gar keinen Nutzen bringen. Es besteht aus einem Implantat, das hinter dem Ohr unter die Haut implantiert wird, und einem Sprachprozessor mit einer Sendespule, der wie ein Hörgerät hinter dem Ohr getragen wird. CIs sind keine schallverstärkenden Hörgeräte im herkömmlichen Sinn, sondern wandeln Schall in elektrische Impulse um, durch die der Hörnerv in der Hörschnecke (lat.: Cochlea) stimuliert wird. Durch die Stimulation werden Impulse an das Gehirn weitergeleitet, wodurch das Hören ermöglicht werden soll. Laut der

¹⁴ In der Literatur werden diverse Schreibweisen für den Begriff „Cochlea-Implantat“ verwendet, wobei der große Unterschied zwischen „Cochlea“ und „Cochlear“ besteht. Da es sich bei dem Implantat um eine in die Cochlea zu implantierende Elektrode handelt, ist „Cochlea-Implantat“ der eigentliche Begriff. „Cochlear“ ist eine Zusammensetzung aus „cochlea“ (Schnecke) und „ear“ (Ohr) und der Name einer Herstellerfirma. In der Fachliteratur werden beide Schreibweisen für das Implantat gebraucht.

Deutschen Cochlea-Implantat-Gesellschaft ev. (vgl. 2008:4) können damit Töne sowie Sprache wieder wahrgenommen werden. Körperliche Bedingung ist das Vorhandensein eines intakten Hörnervs.¹⁵

3.3.2.2. Cochlea-Implantierung und die Auswirkung auf einen lautsprachlichen L1 Erwerb

Die Erwartungen von MedizinerInnen, Eltern und PädagogInnen an die Sprachentwicklung von Kindern mit Cochlea-Implantat sind sehr hoch. Durch die Implantierung soll die Perzeption und die Produktion von Lautsprache auch gehörlosen Kindern möglich sein und ein natürlicher, früher Spracherwerb einsetzen. Die Diskussion um den Status der Gebärdensprache sowie die Argumente und Forderungen der Gebärdensprachbewegung würden sich somit, zumindest in den Industrieländern, selbst ad absurdum führen, und die Lautsprache zum einzigen sprachlichen Kommunikationsmittel Gehörloser werden (vgl. Voit 1998:255). Daher reagiert die Gehörlosengemeinschaft mit Skepsis und Zurückhaltung auf das CI, es wird „als Bedrohung der kulturellen Identität des hörgeschädigten Kindes gesehen, mit der potentiellen Kraft, die Gehörlosengemeinde zu zerstören“ (National Association of the Deaf 1991 zit. n. Jones-Uhlmann 1997:88).

Kritisch anzumerken ist, dass – trotz diverser Fortschritte mit Cochlea-Implantierungen – neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass diese nur bei etwa der Hälfte¹⁶ der mit einem CI versorgten Kinder tatsächlich zu einem adäquaten Lautspracherwerb führen¹⁷. Ob, wie gut und wie viel jemand mit CI hört bzw. hören wird, ist individuell verschieden und wenig bis gar nicht vorauszusagen, ebenso wenig, wie viel gesprochene Sprache wahrgenommen werden kann. Unklar ist auch, wie sehr die Höreindrücke nach einer Operation als hilfreich empfunden und für die Kommunikation verwendet werden können. Viele mit einem CI versorgte Gehörlose berichten lediglich von störender Geräuschwahrnehmung.

Das Cochlea-Implantat kann kein gesundes Ohr ersetzen, die Erwartungen des Umfelds eines CI Kindes gehen aber oftmals dahin zu glauben, „dass sie die gesprochene Sprache ebenso meistern wie normal hörende Kinder“ (Szagun 2006:3).

CI TrägerInnen bleiben in jedem Fall in ihrer Hörfähigkeit beeinträchtigt und sind gehörlos, sobald das CI ausfällt. Zusätzlich sind sie auf technische und therapeutische Nachbetreuung

¹⁵ Für eine ausführliche Darstellung zur Funktionsweise des Cochlea-Implantats siehe Fromm 2003:69–74.

¹⁶ Da es nur wenige öffentlich zugängliche, seriös erstellte Studien darüber gibt, bei wie vielen und welchen Kindern das CI tatsächlich für den Lautspracherwerb des Kindes relevante Verbesserungen brachte, ist diese Zahl derzeit nicht sehr aussagekräftig.

¹⁷ Vgl. etwa die von 1996 bis 2000 an 22 Kindern mit CI an der Uni Oldenburg durchgeführte Langzeitstudie in Zusammenarbeit mit dem Cochlear Implant Centrum Hannover (Szagun 2006:10).

angewiesen, so ergibt sich die Hörfähigkeit mit einem CI nach einer Operation nicht spontan, sondern muss „[...] auf einem langen, beschwerlichen Weg gelernt werden“ (Wagner / Spillmann 2004:260).

Selbst bei einer optimalen Rehabilitation wird das Kind unter bestimmten Bedingungen, etwa durch eine mangelnde Störschallunterdrückung in geräuschvoller Umgebung, Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis bekommen. Ein Cochlea-implantiertes Kind ist also alltagsbedingt immer wieder mit Situationen konfrontiert, in denen es seine lautsprachlichen Kompetenzen nicht optimal nutzen kann. Bei einer Cochlea-Implantation handelt es sich außerdem um eine risikoreiche Operation, und auch das Tragen des Implantats bleibt für den Gehörlosen nicht ohne negative Auswirkungen¹⁸.

Zwar können Erfolge im lautsprachlichen Spracherwerb durch Cochlea-Implantierung erzielt werden, sie lassen jedoch nicht den Rückschluss zu, von einem natürlichen lautsprachlichem Spracherwerb aller gehörlosen Kinder, an denen dieser medizinischen Eingriff vorgenommen wurden, auszugehen. Befürworter einer additiven Pädagogik, wie sie etwa in der USA, Großbritannien, Israel, und zunehmend auch in den Niederlanden umgesetzt wird, sprechen sich für einen Zugang von CI-Kindern zu Laut- und Gebärdensprache aus. Die sprachlichen Fortschritte der Kinder, die sowohl gebärdend wie lautsprachlich kommunizieren, sind vielfach besser als die der Kinder, die nur lautsprachlich kommunizieren (vgl. Szagun 2006:23), deshalb fordern sie

that users of cochlear implants should obviously in most cases be granted the same right to learn and use Sign languages as non-users of implants. Cochlear implants are probably good if they are additive (i.e. used in addition to Sign languages) but can be disastrous if they are subtractive, i.e. used instead of Sign languages. (Skutnabb-Kangas 2008:77)

Neben den positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der laut- und schriftsprachlichen Kompetenzen fördert die Einbeziehung der Gebärdensprache auch die Identitätsbildung sowie die soziale Entwicklung gehörloser Menschen (vgl. Swanwick / Tsverik 2007:277).

Cochlea-Implantierung sollte daher nicht als einzige Möglichkeit verstanden werden, einem gehörlos geborenen Kind zu einem natürlichen Spracherwerb zu führen.

¹⁸ Eine Liste der Risiken und Auswirkungen einer Cochlea-Implantation findet sich auf der Homepage der US Food and Drug Administration (2007).

Der Glaube, dass medizintechnische Errungenschaften ein gesundheitliches Problem optimal lösen, ist Teil unserer Kultur. Hilfen nicht-technischer Art betrachten wir häufig nur als nebensächlich. (Szagun 2006:14)

Unrealistische, übersteigerte Erwartungen führen schlussendlich möglicherweise dazu, dass einem Kind keinerlei Sprache in einem adäquatem Ausmaß zur Verfügung steht, um Kommunikation und Wissensvermittlung und damit Partizipation an der Gesellschaft zu bewältigen. Daher sind „bevorzugt Methoden einzusetzen, die dem Kind mehr als eine Möglichkeit für Kommunikation bzw. Informationsaufnahme zur Verfügung stellen [...]. Auf diese Weise kann die gesamte Zeit der Ontogenese besser genützt werden“ (Dotter / Holzinger 1995:7).

Cochlea-Implantate können dahingehend genützt werden, die sprachliche Rezeptionsfähigkeit sowie die Sprachproduktion auf lautlicher Ebene zu maximieren, es sollte jedoch immer additiv eine Gebärdensprache eingesetzt werden, um sicherzustellen, dass eine, der Intelligenz des Kindes angemessene, Sprachentwicklung stattfindet:

CI-Kinder können durch eine Zweisprachigkeit nichts verlieren, nur etwas gewinnen. Wenn die Lautsprache sich bei ihnen relativ schnell und gut entwickelt, werden sie sich sowieso für die Lautsprache entscheiden, da die meisten Menschen in ihrer Umwelt so sprechen. Wenn CI-Kinder allerdings in der Lautsprache kaum Fortschritte machen, haben sie mit der Gebärdensprache ein vollwertiges Symbolsystem und ihre Denkentwicklung kann ungestört fortschreiten. Die Lautsprache können sie dann später als zweite Sprache lernen. (Szagun 2006:24)

3.3.3. Größere Kompetenz

Es stellt sich im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen die Frage, ob eine Sprache, die nur sehr eingeschränkt natürlich erworben werden kann, nur in den seltensten Fällen zu adäquat altersgemäßer Kommunikation führt und nur sehr gering erweiterbar ist, tatsächlich den Status Erstsprache im Sinne eines Kompetenzkriteriums beanspruchen kann.

3.3.4. Herkunft

Betrachtet man die Lautsprache der Eltern als Erstsprache gehörloser Kinder, definiert sich das Kriterium der Zugehörigkeit eindeutig als ethnisches. Kinder werden in den Kulturkreis ihrer Eltern bzw. ihrer sprachlichen Umgebung hineingeboren, und lernen gemeinsam mit dieser Sprache die spezifischen Besonderheiten ihres Kulturkreises. Sie sind jedoch aufgrund ihrer oftmals unzureichenden Sprachkenntnisse daran gehindert, ein Mitglied – im Sinne einer aktiven Teilnahme und Handlungsfähigkeit – dieser Gemeinschaft zu sein.

Ein Ansatz der Gehörlosenpädagogik ist es, diesen Kindern durch ein bilinguales Modell sowohl Lautsprache als auch Gebärdensprache anzubieten, um ein optimales Kommunikationsspektrum abzudecken. Dagegen richtet sich die oral ausgerichtete Gehörlosenpädagogik, deren VertreterInnen der Ansicht sind, dass die für das Kind einfacher wahrnehmbare Gebärdensprache den Lautspracherwerb behindert und als Folge davon keine Integration in die hörende Welt, und somit zum eigenen Kulturkreis, erfolgen kann.

3.3.5. Funktion

Gehörlose sind umgeben von lautsprachlicher Kommunikation. Das Kriterium der Funktion, d. h. welche Sprache eine Person am meisten nutzt, lässt sich in Österreich auf die deutsche Lautsprache insofern umlegen, da es die Sprache der Majorität ist und damit im täglichen Umgang mit hörenden Personen ständig gebraucht und erwartet wird. Die oralistische Bildungsmethode setzt an diesem Punkt an und versucht, die Gehörlosen durch eine systematische Hör- und Sprecherziehung innerhalb der sprachlichen Majorität zu integrieren. Skutnabb-Kangas (2000:108) sieht das Funktionskriterium innerhalb der Diskussion um die Muttersprache gerade bei Angehörigen von sprachlichen Minoritäten jedoch als problematisch:

I see the definition by function as the most primitive one. Use of it for minority children does not consider the fact that most of them are forced to use an L2 (= a second or foreign language) because there are no facilities (day care centers, schools, etc.) which function thought the medium of their mother tongue, L1 (= first language). The children and their parents have not themselves been given a chance to choose freely, from among existing alternatives, which language they would like to use in day care or school.

3.3.6. Innere und äußere Identifikation

Durch eine ausschließlich orale Erziehung ergibt sich für den gehörlosen Menschen zunächst eine Identifikation mit der hörenden Welt und damit mit der ihn umgebenden Lautsprache.

Das österreichische Bildungssystem suggeriert Gehörlosen momentan noch, dass Oralität und damit die ausschließliche Verwendung von Lautsprache der beste (und einzige) Weg für sie ist. Gebärdensprache zu lernen und sie zu verwenden, wird als abträglich für die lautsprachliche Kommunikation empfunden und erfährt keinerlei Wertschätzung und nur geringe Akzeptanz. Gehörlose sind daher eine von der sprachlichen Majorität dominierte

Gruppe, wodurch die Identifikation mit der Gebärdensprache zusätzlich erschwert bzw. nicht zugelassen wird.

Viele Gehörlose kommen daher erst als Jugendliche oder Erwachsene in Kontakt mit Gebärdensprachen. Skutnabb-Kangas (2000:108) geht davon aus, dass eine Person, je nach Definition, verschiedene Muttersprachen haben kann. Im Verlauf eines Lebens kann sich die Muttersprache im Sinne der Kriterien Funktion, Kompetenz und Identifikation ändern, einzig das Kriterium Herkunft ist festgelegt. In diesem Sinne kommt Voit (1998:257) zu dem Schluss, dass „im Einzelfall [...] nicht aus der erworbenen Hör-Sprech-Sprachfähigkeit eines gehörlosen oder hochgradig schwerhörigen Menschen auf seine sprachlich-kulturellen Zuordnungstendenzen geschlossen werden [kann]“.

Im Sinne der Identifikation kann daher schwer eine allgemeine Zuordnungstendenz festgestellt werden. Trotz guter lautsprachlicher Kommunikationsfähigkeiten kann sich eine gehörlose Person daher der Gebärdensprachgemeinschaft zurechnen, dies ist jedoch nicht zwingend der Fall.

Ein unübersehbares Zusammenwirken von subjektiven Bedingungen – Bedürfnissen – Bedeutsamkeiten und der prinzipiell auch immer gegebenen Entscheidungsspielraum machen eine Vorhersage bezüglich der Sprach- und Bezugsgruppenwahl im Einzelfall unmöglich. Ob sich eine Orientierung für einen hörgeschädigten Menschen subjektiv bewährt, hängt nicht nur von erfahrenen Prägungen und erworbenen Kommunikationsfähigkeiten ab, auch nicht von der Stimmigkeit zwischen Wahrnehmungsbedingungen und Sprachzeichensystem – so folgenreich für das subjektive Erleben es auch sein mag, ob diese Voraussetzung besteht oder nicht. Erkennbar beeinflusst sind die Zuordnungsentscheidungen u. a. auch – von den Menschen, die der hörgeschädigte Erwachsene in seinem Umfeld vorfindet, von ihren Einstellungen, ihren Fähigkeiten, ihrem Verhalten und – was sich davon nicht trennen läßt – von den Interpretationen, die er seinen Sozialerfahrungen gibt; denn ein Spielraum für subjektive Deutungen ist immer vorhanden. (Voit 1998:260)

Die äußere Identifikation in Bezug auf die Lautsprache kann insofern problematisch sein, da die Sprechfähigkeit teilweise so schlecht ausgeprägt ist, dass die Lautsprache von ungeschulten bzw. nicht „eingehörten“ Personen nur sehr schwer dechiffrierbar ist.

3.4. Gebärdensprache als Erstsprache / Deutsch als Zweitsprache

Nach Rammel (keine Angabe zit. n. Löwe 1982:189) handelt es sich bei der Gebärdensprache nicht um die Muttersprache, wohl aber die natürliche Sprache des gehörlosen Kindes. Krausneker (vgl. 2006a:7) geht in ihrer Definition weiter und bezeichnet die ÖGS immer als L1 österreichischer gehörloser Kinder, gleichgültig welcher/n Sprachgemeinschaft/en ihre Eltern angehören. In diesem Zusammenhang spricht sie von der

Gebärdensprache als „ideale Sprache“. Dieses Argument bestätigt sich durch die Beobachtung, dass auch die Mehrheit der Schulkinder die ausschließlich eine orale Frühförderung genossen haben, beim Kontakt mit einer Gebärdensprache rasch zu einer visuell-gestischen Kommunikation miteinander finden (vgl. Eisenwort et al. 2002:259). Krausneker zieht für ihre Definition der L1 gehörloser Kinder vor allem die Komponenten größere Kompetenz sowie Zugehörigkeit heran.

3.4.1. Gehörlose Kinder hörender Eltern

3.4.1.1. Herkunft / früher Erwerb

Für Gehörlose ist die Gebärdensprache ihr wichtigstes Kommunikationsmittel, viele betrachten diese Sprache als ihre „Muttersprache“, auch wenn sie sie erst spät – nach der Lautsprache – gelernt haben. (Breiter 2005:20)

Gehörlose Kinder werden in den meisten Fällen in ein lautsprachliches Umfeld hineingeboren. Ihre Eltern und die weiteren Bezugspersonen bedienen sich zur Kommunikation der Lautsprache, welche für das Kind nur eingeschränkt wahrnehmbar ist und dadurch nicht vollständig erworben werden kann.

Die Definition von Herkunft in Bezug auf die Erstsprache / Muttersprache wie Skuttnabb-Kangas (1981:14) lässt jedoch auch andere Schlüsse zu:

The mother tongue has often, particularly in cultures where the word „mother“ actually occurs in the term, been thought of as „the language which the mother speaks“. This is a fairly good criterion, provided that we re-interpret the concept mother. It need not refer to a biological mother, but may be understood more approximately to refer to the person who first establishes a regular and lasting linguistic bond of communication with the child. This person, of course, will often in fact be the biological mother [...]. But it is not at all necessary that it should be.

Betrachtet man jedoch die lautsprachlichen und manuellen Kommunikationsstrategien und Interaktionsvoraussetzungen hörender Eltern ohne Gebärdensprachkompetenz mit ihren gehörlosen Kindern, kann in den seltensten Fällen von „regulärer, beständiger Kommunikation“ ausgegangen werden, denn „normale Kommunikation“ soll „belastungsfrei, ökonomisch, ausreichend schnell, mit ausreichenden Rückmeldungsmöglichkeiten und pragmatischer Information ablaufen“ (Dotter / Holzinger 1995:5).

Prillwitz, Schulmeister und Wudke (1977) fertigten eine umfangreiche Studie zur kommunikativen Situation lautsprachlich erzogener, gehörloser Kinder hörender Eltern im Familienalltag an. Daraus geht hervor, dass lautsprachliche Kommunikation für das

gehörlose Kind sehr mühsam ist und mengenmäßig daher nur sehr wenig Kommunikation umgesetzt wird. Die Kommunikation ist geprägt von kurzen Interaktionssequenzen, die an konkrete Gesprächssituationen gebunden sind. Die elterliche Kommunikation ist vor allem handlungsregulierend, wesentliche Funktionen wie Wissensvermittlung bzw. Erfragung von Wissen von Seiten des Kindes, sowie Verhaltensregulierung, wurden in dieser Studie selten beobachtet.

Die Lautsprache bleibt den Kindern insbesondere in den ersten Lebensjahren in den meisten Fällen so weit verschlossen, dass ein intensiverer Austausch zwischen den hörenden Eltern und den gehörlosen Kindern [...] nicht möglich ist. Es scheint vielmehr so zu sein, dass die hörenden Eltern durch die Gehörlosigkeit ihres Kindes von ihrem natürlich-intuitiven Kommunikationsverhalten ablassen und sich an rigideren Kommunikationsstrukturen orientieren. Diese ihrerseits erschweren die ohnehin schon komplizierte Kommunikationssituation zusätzlich. (Kaul / Becker 2001:285).

Um diesen defizitären sprachlichen Input auszugleichen, setzen Länder wie Schweden und Finnland auf die flächendeckende gebärdensprachliche Frühförderung gehörloser Kinder. Durch gebärdensprachkompetente PädagogInnen wird gehörlosen Kindern eine Sprache in einem frühen Spracherwerbsstadium angeboten, welche sie barrierefrei und ohne Verluste erwerben können. Zusätzlich unterstützt die Gesetzgebung die Eltern durch das Anrecht auf einen kostenlosen Gebärdensprachkurs im Ausmaß von 240 Stunden vor der Einschulung des Kindes¹⁹ (vgl. Staber 2005:22), Eltern werden während dieser Zeit freigestellt (vgl. Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. 2005:22).

Durch beide Interventionen wird versucht, einen natürlichen Erstspracherwerb in einer ohne Einschränkungen wahrnehmbaren Sprache zu ermöglichen und damit das Definitionskriterium Herkunft und die damit verbundenen Schwierigkeiten aufgrund von mangelndem Input in einer uneingeschränkt wahrnehmbaren Sprache so weit wie möglich zu minimieren.

¹⁹ Bestrebungen, dies auch für Österreich umzusetzen, gab es von Seiten des Abgeordneten zum Nationalrat Ing. Norbert Hofer (FPÖ). Am 07.05.2008 wurde in der XXIII. Gesetzgebungsperiode aus diesem Grund ein Entschließungsantrag (politische Willenserklärung des Nationalrates oder des Bundesrates an die Bundesregierung und somit nicht verbindlich) im Parlament eingebracht (siehe parlamentarische Materialien 2008). Durch die vorzeitige Auflösung des Nationalrates wurde die XXIII. Gesetzgebungsperiode beendet, um die Initiative einer parlamentarischen Behandlung zuzuführen, müsste diese in der neuen Gesetzgebungsperiode abermals eingebracht werden (persönliche Information von Sari Wastl, Parlamentsdirektion, Email vom 13.11.2008).

3.4.1.2. Größere Kompetenz

Aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmungsfähigkeit der Lautsprache Gehörloser ergibt sich für das Kriterium der größeren Kompetenz grundsätzlich eine klare Zuordnung zur Gebärdensprache. Lautsprache ist trotz diverser technischer Hilfsmittel gar nicht bis eingeschränkt wahrnehmbar, bei entsprechendem visuell-sprachlichen Input kann ein/e Gehörlose/r jedoch einen ähnlich mühelosen Spracherwerbsprozess durchlaufen wie ein/e Hörende/r in einer Lautsprache.

Lautsprachen genießen jedoch gegenüber den Gebärdensprachen immer noch einen sehr viel höheren Prestigefaktor. In Österreich ist die ÖGS erst seit 2005²⁰ als vollwertige Sprache anerkannt. In der Gehörlosenpädagogik bewirken die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse, welche den Gebärdensprachen einen vollwertigen Sprachstatus bescheinigen, nur langsam ein Umdenken hin zu Gebärdensprachen und eine langsam aufkommende Wertschätzung dieser von Seiten der PädagogInnen. Noch in den 1980er Jahren stellt Löwe (1982:189) fest, dass „ein gehörloses Kind ohne muttersprachliche Frühförderung [lautsprachlich orientiert, Anm. d. Verf.] niemals eine höhere Kommunikationsstufe als die einer primitiven Gebärdensprache erreichen wird“. Löwe, der sich immer wieder gegen den Einsatz von Gebärdensprache aufgrund deren „negative[n], hemmende[n] Einwirkung auf die Beherrschung der Lautsprache“ ausspricht, formuliert ganz klar eine Überlegenheitsstellung der Lautsprache gegenüber der Gebärdensprache, welche seiner Meinung nach nur eine minderwertige Ersatzkommunikation zulasse.

„Primitive Gebärden“ stellen allerdings tatsächlich ein Problem innerhalb der Gehörlosenpädagogik dar. Dies lässt sich jedoch nicht mit Löwes grundsätzlicher Ablehnung bzw. dem grundsätzlichen Absprechen von Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit der Gebärdensprachen in Verbindung setzen. Im Bezug auf die Gebärdensprachkompetenz ist es wichtig, zwischen einer vollwertigen Gebärdensprache, wie etwa der ÖGS, sowie einzeln entwickelten Gebärden, wie sie etwa im Familienalltag häufig auftauchen, oder etwa LBG zu unterscheiden. Gehörlose Kinder entwickeln

einfache Gestensysteme, die eine rudimentäre Syntax und eine sehr begrenzte Morphologie haben mögen, die jedoch nicht den Übergang, den Sprung in die voll entwickelte Grammatik und Syntax vollziehen, wie er bei einem Kind stattfindet, das Zugang zur Gebärdensprache hat. (Sacks 2001:77)

²⁰ Zur Geschichte der parlamentarischen Verfassungsänderung siehe parlamentarische Materialien (2005).

Entscheidend ist daher die Input-Situation des gehörlosen Kleinkindes, welche im Optimalfall gebärdensprachlich ausgerichtet ist.

In Österreich ist diese Frühförderung jedoch nicht bzw. in den seltensten Fällen gewährleistet. Das sprachliche Niveau ist daher oftmals nicht nur im Deutschen, sondern auch in der ÖGS mangelhaft, eine klare Kompetenzzuordnung kann daher oftmals nur schwer erfolgen.

Grundsätzlich lässt sich jedoch feststellen, dass unter gewissen umgebungsbezogenen Umständen Gehörlose in einer Gebärdensprache eine höhere Kompetenz erreichen können als in einer Lautsprache.

3.4.1.3. Innere und äußere Identifikation – Gehörlosenkultur und Gehörlosengemeinschaft

Zugehörigkeit definiert sich im Falle der Gehörlosengemeinschaft wie folgt: „Gehörlose als HauptverwenderInnen dieser Sprachen sind eine sprachliche Minderheit (charakterisierbar durch ein körperliches Merkmal), deren Gemeinschaften nur über ihre Sprache(n) definiert sind“ (Krausneker o. J.). Versuche, Gehörlosengemeinschaften als „ethnische“ zu definieren wurde bereits im Kapitel 2.1.1 mit dem Begriff „deafhood“ erläutert.

Auch Grbić et. al. (2004:84) definieren ein „kulturorientiertes Modell von Gehörlosigkeit“ nicht über das audiologische Defizit, „sondern als soziologische und kulturelle Zuschreibung, wie etwa Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder Sprachverwendung“. Weltweit sind Gehörlose eine gut vernetzte Gemeinschaft, welche vor allem durch eine Vereins- und Verbandskultur²¹ geprägt ist. Ein hoher Prozentsatz der Gehörlosen ist Mitglied eines Gehörlosenvereins, auch die Partnerwahl findet zu einem überwiegenden Teil innerhalb der Gemeinschaft statt. Erklären lässt sich dies durch die Möglichkeit der gemeinsamen, barrierefreien Kommunikation in Gebärdensprache (vgl. Grbić et al. 2004:93).

Jedoch sind nicht alle Menschen, die eine Hörschädigung aufweisen, zwangsläufig Mitglieder einer Gehörlosengemeinschaft. Es gibt Gehörlose, die ein Leben in der hörenden Welt wählen, andererseits ist es auch hörenden Personen möglich, von der Gehörlosengemeinschaft als Mitglied aufgenommen zu werden (vgl. Grbić et. al. 2004:85). Wie bereits ausgeführt, soll die Diskussion um die Identifikation nicht unter Überbetonung

²¹ Z. B. World Federation of the Deaf (WFD), European Union of the Deaf (EUD), Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB), Wiener Gehörlosenverein (Witaf) etc.; auf der Homepage des ÖGLB (www.oegl.at) findet sich unter „Links“ eine umfassende Liste internationaler sowie österreichischer Organisationen, Verbände und Vereine.

einer kultureller Homogenität Gehörloser geführt werden. Die Zuordnung zur Gehörlosengemeinschaft soll außerdem nicht so verstanden werden, dass sie eine Zuordnung zu einer hörenden Gemeinschaft gänzlich ausschließt. Gehörlose sind in ihrem Alltag immer auch mit der „hörenden Welt“ konfrontiert und identifizieren sich auch mit ihr.

Cokely / Baker-Shenk (1994:17 zit. n. Grbić et. al. 2004:85) geben in ihrem Kulturmodell vier verschiedene Möglichkeiten an, der Zugehörigkeit zu einer Gehörlosengemeinschaft Ausdruck zu verleihen, diese können in unterschiedlichem Ausmaß auftreten. Zuerst nennen sie das audiologische Merkmal, d. h. eine Hörschädigung, die jedoch lediglich gehörlosen Menschen als Möglichkeit vorbehalten ist. Weiters führen sie politische Merkmale, d. h. die „Befähigung und den Willen positiven politischen Einfluss“ auf gehörlosenspezifische Belange auszuüben. Das dritte Merkmal bezieht sich auf die Gebärdensprachkompetenz und das letzte ist sozialer Natur und drückt eine Bereitschaft aus, sich innerhalb der Gehörlosengemeinschaft durch die Übernahme von Funktionen aktiv zu engagieren. Um ein vollwertiges Mitglied einer Gehörlosengemeinschaft zu sein, sollten mindestens zwei dieser Merkmale vorhanden sein, je mehr Merkmale eine Person aufweist umso tiefer kann sie in die Gemeinschaft integriert sein. Vor allem die äußere Identifikation von anderen Mitgliedern der Gehörlosengemeinschaft funktioniert über diese genannten Merkmale. Die wichtigste Komponente einer identifizierenden Zuordnung scheint jedoch die Sprachkompetenz zu sein.

3.4.2. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern

3.4.2.1. Herkunft / früher Erwerb

Gehörlose Kinder gehörloser, gebärdensprachkompetenter Eltern erwerben – ebenso wie ihre hörenden Geschwister – die jeweilige nationale Gebärdensprache als Erstsprache. Diese gehörlosen Kinder eignen sich in ihrem weiteren Bildungsweg die nationale Lautsprache je nach Bildungssystem²² als Lese- und Schriftsprache oder durch verstärktes Hör- und Sprechtraining auch deren orale Komponente an. Deutsch bzw. die jeweilige nationale

²² In Schweden ist man dazu übergegangen, gehörlosen Kindern schwedische Lautsprache als Lese- und Schriftsprache zu vermitteln. Das zeitintensive Hör- und Sprechtraining mit geringem Erfolg auf orale Kompetenzerweiterung wurde zugunsten der Schriftsprachkompetenzintensivierung weitgehend aufgegeben (Voit 1998:254). In Deutschland versucht man in bilingualen Modellen einen gewissen Ausgleich zu schaffen und beiden Kompetenzen Raum innerhalb des Unterrichtsgeschehens einzuräumen. Grundsätzlich lässt sich im internationalen Vergleich feststellen, dass dem oralen Lautspracherwerb umso mehr Raum eingeräumt wird, desto mehr sich die Bildungsmodelle von der Verwendung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache abwenden.

Lautsprache ist in diesem Fall sehr klar als Zweitsprache identifizierbar. Die Kinder durchlaufen einen altersgemäßen Erstspracherwerb, die Zweitsprache kann allerdings nur gesteuert erlernt werden. Zweitspracherwerb beinhaltet per Definition, dass die zu lernende Sprache auch ungesteuert, daher ohne gezielte Unterweisung oder parallel hierzu erworben wird (vgl. Kuhs 2000:164), auf Gehörlose lässt sich dies jedoch nicht umlegen.

Kriterien wie größere Kompetenz und Identifikation können eindeutig in Hinblick auf die Gebärdensprache bzw. die Gehörlosenkultur / -gemeinschaft festgemacht werden.

3.5. Deutsch als L3²³ – Gehörlose mit Migrationshintergrund

Wenig Berücksichtigung innerhalb der Diskussion um die Bildung Gehörloser in Österreich finden Hörgeschädigte mit Migrationshintergrund. Die Kombination von Migrationshintergrund und Hörschädigung bringt vielfältige Schwierigkeiten und Belastungen mit sich, die sich auf die sprachliche Entwicklung besonders negativ auswirken. Diese Kinder haben einen überdurchschnittlich hohen Nachteil im Gegensatz zu monolingual bzw. bilingual gebärdensprachlich-lautsprachlich aufwachsenden gehörlosen Kindern.

Die Mutter- bzw. Familiensprache ist meist eine andere als die deutsche Lautsprache (vgl. Große 2005:75²⁴). Wissenschaftliche Erhebungen aus Deutschland haben ergeben, dass besonders in Familien mit Migrationshintergrund lautsprachliche Kommunikationsformen (Deutsch, nichtdeutsche Muttersprache, Deutsch/Muttersprache) dominieren. Manuelle Kommunikationsformen kommen vor allem in Form von Familiengebärden bzw. als Gebärden des häuslichen Gebrauchs zum Einsatz.

Aus Österreich liegen keine vergleichbaren Daten vor, es kann jedoch aufgrund von demographischen Übereinstimmungen angenommen werden, dass sich die erhobenen Daten zum Teil auch auf Österreich übertragen lassen.

Im Kontrast zu allgemeinen Prinzipien der Mehrsprachigkeit lässt sich für gehörlose Kinder mit Migrationshintergrund feststellen, dass die verbale Muttersprache (oder auch eine entsprechende Gebärdensprache) keine Berücksichtigung im Förderprozess findet, da es vor allem an Ressourcen bzw. Kompetenz der PädagogInnen mangelt. Gehörlose Kinder mit

²³ Der Begriff L3 soll hier vor allem den Unterschied zu den beiden ersten besprochenen Gruppen verdeutlichen und ist nicht zwingend mit der Beherrschung von zwei weiteren Sprachen, der zeitlichen Abfolge der Sprachlernprozesse bzw. der persönlichen Vorzugsstellung einzelner Sprachen in Verbindung zu bringen.

²⁴ Es handelt sich dabei um eine Befragung von KlassenlehrerInnen an Hörbehindertenschulen in Deutschland, die SchülerInnen aus Migrantenfamilien in ihren Klassen unterrichten.

Migrationshintergrund sind damit innerhalb einer benachteiligten Gruppe weiteren Benachteiligungen ausgesetzt. Innerhalb des Unterrichtsgeschehens ist daher besonders auf diese Kinder Rücksicht zu nehmen.

In Österreich wird diese Problematik von wissenschaftlicher Seite bis zum jetzigen Zeitpunkt wenig wahrgenommen.

3.6. DaF – gesteuerter Spracherwerb des Deutschen als Lese- und Schriftsprache

Sprachenpolitisch ist die Situation gehörloser Kinder in Österreich, wie gezeigt wurde, als DaZ-Situation zu definieren, im Bildungsbereich erfordert der gesteuerte Erwerb des Deutschen jedoch die gehörlosenspezifische methodische Auseinandersetzung mit Deutsch als Fremdsprache. Im Sinne von Cummins' 1979 geprägter Interdependenzhypothese ist Krausneker der Ansicht, dass „über eine natürlich erworbene, gebärdete Erstsprache jede beliebige Lautsprache, z. B. Deutsch wie eine Zweitsprache / Fremdsprache erklärt, verstanden und erlernt werden kann“ (Krausneker 2006a:7). In diesem Sinne wird in bilingualen Unterrichtsmodellen versucht, Deutsch als Lese- und Schriftsprache über eine gebärdensprachliche Basissprache zu vermitteln.

Der Mitinitiator des bilingualen Schulversuchs in Hamburg formuliert die Schwierigkeiten, die sich für das Unterrichtsgeschehen daraus ableiten lassen:

Allgemein lässt sich sagen, dass Gewichtung und Aufbereitung der Themen anders ausfallen als an Schulen für Hörende. Im Bereich des Faches Deutsch haben wir uns deshalb auch an die Konzeptionen für Deutsch als Fremdsprache orientiert. Vergleichende Arbeit an der DGS (Muttersprache) und der deutschen Laut- und Schriftsprache (Fremdsprache) ist immer wieder Thema, sowohl im Deutsch-, als auch im DGS-Unterricht. (Günther / Schäfke 2004:42)

3.7. Konsequenzen für den Unterricht

Selbst wenn der Gebärdensprache im Unterrichtsgeschehen ein Stellenwert als Basissprache eingeräumt wird, ist nicht gewährleistet, dass alle SchülerInnen ein ähnliches Sprachniveau in dieser aufweisen. Fehlende Begriffsbildung bei gehörlosen Kindern hörender Eltern ohne entsprechende Frühförderung führen zu Problemen im Unterrichtsetting, die sich mit der Situation eines Alphabetisierungsprozesses mit altersgemäß ausgebildeter Erstsprache nur schwer vergleichen lassen.

Erschwerend kommt hinzu, dass Gehörlosigkeit oftmals mit einer Mehrfachbehinderung einhergeht, was dazu führt, dass LernerInnengruppen in Gehörlosenschulen zu noch mehr Heterogenität tendieren.

Sprachlicher Input in der Zweitsprache kann nur über den visuellen Weg erfolgen: was für eine/n „normalen ZweitsprachelerIn“ ein kompetenter Muttersprachler ist (korrekter, differenzierter Input), an dem sich immer wieder Hypothesen überprüfen, modifizieren und weiterentwickeln lassen, muss daher für den gehörlosen der Text sein. In diesem Sinne soll in Kapitel 7 auf die Lesesozialisation Gehörloser eingegangen werden.

3.8. Konsequenz: „bimodale Zweisprachigkeit“

Wie gezeigt wurde, verbirgt sich hinter der Gruppe gehörloser LernerInnen eine stark heterogen geprägte Gruppe mit extrem unterschiedlichen sprachlichen Zugängen und Voraussetzungen. Als einzige Möglichkeit diesen vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden erscheint es, jedem gehörlosen Kind, unabhängig vom Grad seines Hörverlustes, das Recht zuzugestehen, zweisprachig aufzuwachsen.

Hildmann (2004:25) definiert den Terminus Bilingualismus in Bezug auf Gehörlose als eine Form der „bimodalen Zweisprachigkeit“, daher also eine mehr oder weniger ausgeprägte Beherrschung einer Laut- und einer Gebärdensprache. Damit gehörlose Kinder ihre kognitiven, sprachlichen und gesellschaftlichen Fähigkeiten vollständig erlangen können, werden die Kinder in den meisten Fällen zwei Sprachen beherrschen und benützen müssen – Gebärdensprache und Lautsprache:

Gewiss, diese zwei Sprachen werden je nach Kind eine unterschiedliche Rolle spielen (Dominieren der Gebärdensprache für die einen, Dominieren der Lautsprache für die anderen, Ebenbürtigkeit der beiden für weitere). Auch muss man verschiedene Arten von Zweisprachigkeit erwarten, da es verschiedene Typen von Gehörlosigkeit gibt und der Kontakt zwischen den zwei Sprachen komplex ist (vier Sprachfertigkeiten, zwei Systeme der Sprachproduktion und zwei des Sprachverstehens). Daraus folgt, dass die Mehrzahl der gehörlosen Kinder dafür bestimmt ist, zweisprachig und bikulturell zu werden, wie es übrigens etwa die Hälfte der Weltbevölkerung ist. Sie werden sich im Alltagsleben zweier Sprachen bedienen und zwei Welten zugehören – der gehörlosen Welt und der hörenden Welt. (Grosjean o. J.:3)

Die Bildung von Gehörlosen in Österreich läuft jedoch bis auf wenige Ausnahmen immer noch verstärkt monolingual lautsprachlich ab. Zahlreiche visuelle Hilfsmittel wie LBG und das Fingeralphabet kommen zwar zum Einsatz, diese entsprechen allerdings keinem Sprachsystem mit deren Hilfe eine adäquate Kommunikationssituation gewährleistet werden kann. Es handelt sich dabei vor allem um eine Visualisierung der deutschen Sprache, die geeignet ist, um kontrastiv die Unterschiede zwischen deutscher Lautsprache und ÖGS deutlich zu machen.

Es ist unsere Pflicht, dem gehörlosen Kind zu erlauben, zwei Sprachen zu erwerben: die Gebärdensprache (bei hochgradigem Hörverlust als erste Sprache) und die Lautsprache. Das Kind muss dazu mit Benützern der beiden Sprachen in Kontakt treten und eine Notwendigkeit fühlen, diese beide zu gebrauchen. Einzig auf die Lautsprache zu setzen und sich dabei auf die neusten technologischen Fortschritte zu stützen, hieße eine Wette um die Zukunft des Kindes einzugehen. (Grosjean o. J.:4)

Für den Unterricht bedeutet dies die „Normalentwicklung der starken Sprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache“ (Günther / Schäfke 2004:8) zu fördern. In der österreichischen Gehörlosenpädagogik kommen diese Erkenntnisse erst langsam zum Tragen, sie werden vor allem in zeitlich begrenzten Schulversuchen erprobt und sind stark von Elterninitiativen abhängig. In den folgenden Kapiteln sollen deshalb die Lernvoraussetzungen Gehörloser sowie ihre Beschulungssituation im österreichischen Bildungssystem kurz beleuchtet werden.

4. Lernvoraussetzungen Gehörloser

Nur ein vollständig erworbenes visuelles Sprachsystem (wie die Gebärdensprache) gewährleistet, daß sich Sprachverständnis und Intelligenz bei gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern normal entwickeln. D.h., es müssen alle Informationen, die ein hörendes Kind akustisch erreichen, an ein schwer hörgeschädigtes optisch weitergegeben werden. Auf seiner Basis können weitere Sprachen oder Varianten (Schrift- und Lautsprache) systematisch erworben werden. (Dotter 1995)

Gehörlose LernerInnen haben tendenziell andere Voraussetzungen Wissen zu erwerben, als gleichaltrige Hörende. PädagogInnen, die mit gehörlosen SchülerInnen in Kontakt kommen, sollten ein Grundwissen über diese Besonderheiten aufweisen und sie verinnerlicht haben. Neben der von Dotter geforderten Gebärdensprachkompetenz zur Wissensvermittlung sollten noch weitere Dinge beachtet werden.

Zu der Frage, wie gehörlose LernerInnen lernen, gibt es vielfältige Aussagen, teilweise zur Diskussion gestellt, teilweise als Faktum dargestellt. Möchte man diese in knapper Form zusammenfassen, finden sich immer wieder folgende drei Aussagen:

1. Deaf learners are visual learners and process information differently from hearing learners, who are auditory/visual.
2. The deaf brain or mind is different from the hearing brain or mind.
3. A natural language such as ASL should be the main means of communication and instruction. (Moore 2010:452)

Allerdings gibt Moore auch zu bedenken, dass die Unterschiede in der Sprachverarbeitung zwischen Laut- und Gebärdensprache nicht sehr groß sind:

Deaf learners receive, process, store, and access information in a completely or primarily visual mode. As such, the brains of deaf and hearing people may be structured somewhat differently. Prelingual deafness might set some brain processes along different developmental tracks from those of hearing people. However, in a review of sign language and the brain, Campbell, MacSweeney, and Waters (2008) reported that evidence to date indicated that sign languages are structured and processed in a manner similar to that for spoken languages, that is, both sign and spoken languages appear to depend on the same cortical substrate. Therefore, they may be considered functionally equivalent in terms of their cognitive and linguistic bases. Sign, which can use space to encode language, may employ more right-hemisphere processing, but the fundamentals are the same. (Moore 2010:452)

In einem Unterrichtsetting mit gehörlosen LernerInnen sind daher die Art und Weise wie unterrichtet wird, die Materialien und in gewisser Weise auch die Anforderungen an die LernerInnen und ihre spezifischen Bedürfnisse anzupassen. Dies meint jedoch nicht, dass

das Niveau bzw. die Anforderungen grundsätzlich gesenkt werden sollen. Unterrichtende sollten sich jedoch der Tatsache bewusst sein, dass sie es bei der Vermittlung des Deutschen bzw. bei der Wissensvermittlung über schriftsprachliche Medien mit LernerInnen zu tun haben, die eine Fremdsprache erlernen bzw. erlernt haben und zusätzlich in einer Fremdsprache alphabetisiert werden bzw. wurden. Ein gehörloses Kind kann in Bezug auf seine Leistungen nicht mit denen eines hörenden, monolingual aufwachsendem Kind verglichen werden, sondern ist, wenn überhaupt, eher mit DaZ-LernerInnen vergleichbar. Für die Gestaltung des Unterrichts ist zu bedenken, dass eine klare Strukturierung, bei gehörlosen ebenso wie bei hörenden LernerInnen, den Lernerfolg wesentlich beeinflusst (vgl. Meyer 2008:35). In der ÖGS werden neue Themenblöcke innerhalb der Kommunikation stark betont und hervorgehoben. So werden z. B. neue Gesprächsinhalte oftmals mit den Gebärden „Thema“ „was?“ oder „Thema“ eingeleitet, um eine inhaltliche Abgrenzung zum Vorangegangenen zu markieren und somit „Überschriften“ zum Folgenden zu generieren. Diese sprachlich-strukturellen Leitlinien sollten auch im Unterricht zum Einsatz gebracht werden und die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen transparent gemacht werden.

Zu den im Unterricht eingesetzten Methoden stellt Thiel-Holtz (2004:51) fest,

dass es für gehörlose SchülerInnen sehr fruchtbar ist, Unterrichtsthemen projektartig zu behandeln. Gehörlose SchülerInnen sind im Unterricht ständig mit dem Erlernen von Sprache und ihren Inhalten sowie mit ihren Regeln und neuen Wörtern beschäftigt. Um den SchülerInnen diese Arbeit zu erleichtern, halte ich es für sehr sinnvoll, sie mit den verschiedensten Bereichen eines Themas inhaltlich und sprachlich vertraut zu machen. Sie erhalten so die Möglichkeit, sich mit den neuen Wörtern und sprachlichen Ausdrucksformen in immer wieder veränderten Situationen auszuprobieren und sich damit differenzierte Sprache mit ihren Inhalten anzueignen. Außerdem gehe ich davon aus, dass eine oberflächliche Aneignung von Wissen nicht gut geeignet ist, über längere Zeiträume gespeichert zu werden. Die Einbettung von neuem Wissen in mehrere damit zusammenhängende Bereiche schafft die Voraussetzung zur Vernetzung von Informationen, zur Abrufbarkeit von Wissen und zu interessanten Fragestellungen. (Thiel-Holtz 2004:51)

Unterrichtsgespräche sollten der kommunikativen Situation angepasst werden, so ist etwa die klassische Reihensitzordnung im Klassenraum für eine SchülerInnen-Interaktion in Gebärdensprache nicht förderlich. Kreisförmige Anordnungen hingegen stellen sicher, dass jede/jeder von allen Plätzen aus verstanden werden kann.

4.1. Wissenstransfer in der Gehörlosengemeinschaft

The vast majority of deaf children are born to hearing families who have no experience of deafness or sign language. Exposure to sign language rarely occurs before school age and often not until after the young adult has left school. Most deaf people are not automatically members of a Deaf community and do not naturally acquire knowledge of the Deaf world from their families – the exceptions are the very few deaf children born into Deaf families, and it is not surprising that the social and cultural experiences of these children are most similar to those of most hearing children. (Sutton-Spence 2010:266)

Bei einem Großteil gehörloser Personen ist im derzeitigen österreichischem Fördersystem von folgenden Lebensabschnitten auszugehen (Uhlig 2012:80):

1. Isolierte frühe Kindheit
2. Annäherung an die Gemeinschaft der Gehörlosen in späterer Kindheit/Schulzeit durch Treffen auf andere gehörlose Kinder
3. Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft in der Pubertät
4. Beziehungsaufbau und Partnersuche in der Gehörlosengemeinschaft
5. Elternzeit und Hinwendung zur hörenden Welt durch hörenden Nachwuchs
6. Alter

Betrachtet man diese Einteilung der Lebensabschnitte Gehörloser durch den Fokus des Wissenstransfers zwischen Generationen scheint dieser von Anfang an problembehaftet. Wissenstransfer passiert, wie bei hörenden Menschen, in erster Linie zunächst innerhalb der Familie und dem erweiterten sozialen Umfeld sowie über schulische Bildung. Wie bereits erwähnt, stellen gehörlose Kinder gehörloser Eltern den Ausnahmefall dar. Das gehörlose Kind wächst daher in einem Umfeld auf, dessen Inhalte und die Form des Wissenstransfers stark von der hörenden Kultur beeinflusst werden. Gehörlosenschulen bieten zwar in vielen Fällen einen Erstkontakt zu anderen Gehörlosen und Gebärdensprache, die inhaltliche Dimension wird jedoch von Hörenden geprägt und nur in den seltensten Fällen gibt es erwachsene sprachliche Vorbilder, an denen sich ein gehörloses Kind orientieren kann. Der „horizontale Wissenstransfer“ zwischen Gleichaltrigen ergibt für den Spracherwerb Schwierigkeiten, ebenso wie die im erzieherischen Umfeld oft verwendete Art von reduzierter Pidgin-Gebärdensprache (vgl. Winn 2007:60).

Der vertikale Wissenstransfer erfolgt zumeist erst mit dem Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft zu einem Zeitpunkt, „wo das Kind oder der Jugendliche schon auf das Leben in einer ihm kulturell fremden Welt konditioniert wurde, jedoch gerade beginnt,

in die von ihm bald als ‚eigene‘ empfundene Welt der Gehörlosen einzutreten“ (Uhlig 2012:81).

Die Voraussetzungen zu schaffen, Gehörlosen möglichst früh den Zugang zu ihrer Sprachgemeinschaft zu ermöglichen, verabsäumt das österreichische Bildungssystem durch das Festhalten an der oralistischen Tradition und geringe Förderung der Gebärdensprache als Erstsprache. Der Umstand, dass die meisten gehörlosen Kinder in Familien aufwachsen, die ihnen keinen barrierefreien Zugang zu einer funktionalen Erstsprache anbieten können, wird durch das bildungspolitische Handeln nicht ausgeglichen. Es wird für gehörlosen Kindern bisher nur in Ausnahmefällen ein Umfeld geschaffen, in dem sie sich sprachlich entfalten können.

5. Die Bildungssituation Gehörloser in Österreich

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die österreichische Gehörlosenpädagogik immer noch stark mit dem oralistischen Prinzip identifiziert und wenig auf die sprachlichen Bedürfnisse gehörloser Kinder eingeht. Zwar gibt es Gehörlosenschulen, die auch der ÖGS Platz einräumen, und vereinzelte bilinguale Modelle an Regelschulen, doch erscheinen diese immer noch als Ausnahme bzw. ist die qualitative Umsetzung sehr unterschiedlich. Eine additive pädagogische Ausrichtung ist in den meisten Institutionen nicht zu beobachten, für die USA beschreibt Easterbrook anhand des Programms IDEA dies folgendermaßen:

Many schools identify themselves as aligning with one philosophy or another in contrast the requirements of IDEA that educators first identify the needs of the child, and then determine placement. Children are often placed into existing programs which have already identified a philosophy, eliminating parent choice or child needs. (Easterbrooks 2001:117)

5.1. Der österreichische Lehrplan

Der Lehrplan ist auf eine sehr multiple Art und Weise deutbar, beinhaltet keine klaren Sprachdefinitionen – so werden etwa LBG und ÖGS mitunter vermischt – und schreibt kein Recht auf bilinguale Erziehung fest. Gehörlosen Kinder steht somit nicht selbstverständlich ihre Erstsprache bzw. jene Sprache mit den geringsten Zugangsbarrieren im Bildungskontext zur Verfügung, sondern sie sind in einem entscheidend höheren Maße als hörende Kinder davon abhängig wie DirektorInnen, LehrerInnen und Eltern entscheiden. (Krausneker / Schalber 2007:148)

Der österreichische Lehrplan für Gehörlose an Sonderschulen schreibt kein Recht auf die bilinguale Beschulung Gehörloser fest. Die ÖGS wurde in der erneuerten Version von 2008 zwar erstmals in den Lehrplan aufgenommen, durch die mehrdeutigen Formulierungen ist jedoch nicht abzuleiten, dass damit die Verwendung einer vollständigen Sprache zur Wissensvermittlung angestrebt wird. Die im Lehrplan geforderte Entwicklung der „sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ kann daher sehr unterschiedlich interpretiert werden, vor allem lässt sich dadurch aber keine Vorgabe zur Verwendung und das Recht auf Beschulung in ÖGS ableiten.

Betrachtet man die „besonderen Aufgabenschwerpunkte“, welche für den Lehrplan gehörloser SchülerInnen an österreichischen Sonderschulen entworfen wurden, fällt auf, dass der „Hörerziehung“ und dem „Hörtraining“ als Erstgenannten immer noch eine äußerst hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Darauf folgt „die Entwicklung der Lautsprache sowie des Schriftspracherwerbs“ – diese gekoppelte Darstellung der beiden Begriffe verweist auf deren unauflösbare Abhängigkeit. Die Aussage suggeriert, dass ohne Artikulationstraining

in der Lautsprache kein Schriftspracherwerb erfolgen kann. Dieses Modell ist jedoch überholt, so kann etwa durch den Einsatz von Gebärdensprache zur Wissensvermittlung schriftsprachliche Anbahnung erfolgen, ohne den Weg über die gesprochene Lautsprache zu gehen (vgl. Kapitel 7.2.2.).

Erst im nächsten Punkt wird „der alternative Einsatz von Gebärden“ angeführt, dies lässt den Schluss zu, dass der Kompetenzentwicklung in ÖGS kein bzw. nur wenig Stellenwert zugeordnet wird, und der Einsatz der ÖGS nur „alternativ“, daher erst beim „Nicht-funktionieren“ der sonstigen angebotenen Kommunikationsmittel zum Einsatz kommen soll. Darauf lässt auch folgendes Zitat schließen:

Unter Berücksichtigung der vorschulischen Fördermethoden und ausgehend von den individuellen kommunikativen Voraussetzungen der Schu□lerinnen und Schu□ler ist das jeweils geeignete methodische Vorgehen beim Spracherwerb und Sprachausbau zu wählen. Dazu gehören die Entwicklung von Hör- und Lautsprachkompetenz und gegebenenfalls Kompetenz in Österreichischer Gebärdensprache sowie der Erwerb von Strategien zur Kompensation und Bewältigung zentraler Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen mit zentralen Hörstörungen. (Lehrplan für gehörlose Kinder 2008)

Obwohl der Lehrplan sicherlich Verbesserungen zum vorhergehenden Modell aufweist und ansatzweise eine neue Richtung hin zur Bilingualität aufzeigt, ist nicht sichergestellt, dass gehörlose Kinder in ÖGS gefördert werden bzw. Inhalte in ÖGS vermittelt werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schu□lerinnen und Schüler ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen. (Lehrplan für gehörlose Kinder 2008)

In Bezug auf Kapitel 2 ergibt sich für Gegner der ÖGS aufgrund der umstrittenen Frage, ob es sich bei Gebärdensprachen um die Muttersprache gehörloser Kinder hörender Eltern handelt, durch die obige Formulierung keine zwingende Grundlage, ÖGS im Unterricht zu verwenden. Der Lehrplan kann dahingehend interpretiert werden, dass Deutsch im Unterricht mit Gehörlosen sowohl Unterrichts- als auch Zielsprache ist.

Der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ verpflichtet allerdings die Bundesregierung, bilingual orientierten Personen eine entsprechende barrierefreie (Aus-)Bildung zu gewährleisten. Die dafür notwendigen Curricula existieren nicht, das Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Zusammenarbeit mit dem Verein „kinderhände“ erstellte im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung einen Lehrplan für den „Bilingualen Unterricht Deutsch - Österreichische Gebärdensprache“ an Volks- und Sonderschulen

(Unterstufe). Als „Grundlage für eine ausgewogene Zweisprachigkeit (additiven Bilingualismus)“ wird „der Erwerb einer für schwerhörige und gehörlose Kinder günstigen Kombination der gesprochenen/geschriebenen Mehrheitsprache (Deutsch) und der Österreichischen Gebärdensprache als Minderheitsprache“ angegeben (Dotter et al. o.J.:2).

Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bilingualität den Schülerinnen und Schülern einsichtig gemacht werden. (Dotter et al. o. J.:2)

Dieser Lehrplanentwurf ist von der österreichischen Regierung nicht ratifiziert worden, stellt aber eine erste Grundlage zu notwendigen Veränderungen des Lehrplans für gehörlose SchülerInnen dar.

5.2. Ausbildung der Lehrpersonen

Es muss im Gesetz verankert werden, dass Lehrer, die gehörlose Kinder unterrichten, Gebärdensprache können müssen. (Helene Jarmer, Interview in der Tiroler Tageszeitung, Russ 2009)

Krausneker / Schalber (2007:137) geben in ihrer Studie „Sprache Macht Wissen“ an, dass etwa „eine Hand voll aktive LehrerInnen“ in Österreich tatsächlich so ÖGS kompetent sei, um in dieser Sprache unterrichten zu können. Das Sprachniveau der übrigen Lehrpersonen divergiert sehr stark, von mittelmäßigen ÖGS Kenntnissen, LBG hin zu keinerlei Kenntnissen in ÖGS oder Manuallsystemen, oftmals ohne Bewusstsein für die mangelnde eigene Sprachkompetenz (vgl. Krausneker / Schalber 2007:138). Die

Unterrichtsbeobachtungen lassen darauf schließen, dass viele LehrerInnen sehr bemüht sind ÖGS zu lernen und zu verwenden, wenige jedoch wirklich adäquat sprachkompetent sind, um in ÖGS unterrichten zu können bzw. als sprachliche Vorbilder für SchülerInnen dienen zu können. (Krausneker / Schalber 2007:139)

Eine sprachliche Ressource, die derzeit immer noch sehr verhalten genutzt wird, sind ÖGS-kompetente gehörlose Erwachsene. Oftmals sind sie nur als HilfslehrerInnen oder AssistentInnen angestellt. Gehörlose Kinder sind daher nur äußerst selten mit Lehrpersonen konfrontiert, die aus ihrem eigenen Kulturkreis stammen und eine angemessene Gebärdensprachkompetenz besitzen. Diesen Umstand teilen sie mit anderen DaZ-LernerInnen, also Kindern mit Migrations- oder Minoritätshintergrund, die „aufgrund der überproportionalen Verteilung einheimischer, vorwiegend einsprachiger und aus der

Mittelschicht stammender Lehrpersonen“ (Stamm 2009:33)²⁵ keine Lehrkräfte mit vergleichbarem kulturellem Hintergrund haben und nicht von deren sprachlichem Input und Erfahrungen profitieren können.

Gehörlose sind vom Studium an Pädagogischen Hochschulen immer noch aufgrund ihrer „körperlich-motorischen Eignung“ sowie der „erforderlichen Sprech- und Stimmleistung“ (Schwarz 2010) unabhängig vom Studienziel ausgeschlossen.²⁶ Die Studie „Sprache Macht Wissen“ nennt bisher sieben Gehörlose, denen es gelungen ist, ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule mit Ausnahmegenehmigungen zu absolvieren.

Helene Jarmer (2010) fordert eine Reform der Ausbildung für LehrerInnen an Schulen für Gehörlose und Schwerhörige. Nach der allgemeinen pädagogischen Grundausbildung ist es derzeit möglich, ohne ÖGS-Kenntnisse an Sonderschulen zu unterrichten. Ein 70 Stunden umfassender ÖGS-Kurs²⁷ ist erst beim berufsbegleitenden Studium für das spezielle Lehramt für Gehörlose zu absolvieren. Diese Kenntnisse sind momentan nicht durch eine Prüfung nachzuweisen. „Das ist eine unmögliche Situation“, beklagt Jarmer, „eine Fremdsprache kann man in so kurzer Zeit nicht lernen“.

Die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache wird für die Ausbildung von Lehrkräften im Sinne der Sprachwirklichkeit an österreichischen Schulen verstärkt gefordert und langsam auch umgesetzt, da die

Lehrkräfte auf die besonderen Anforderungen, die eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Spracherwerbsbiographien und eine systematische Zweitsprachenförderung mit sich bringen, bisher nicht ausreichend vorbereitet sind. In jüngster Zeit hat sich zunehmend die Ansicht durchgesetzt, dass mit einer entsprechenden inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerausbildung reagiert werden muss. (Ohm 2009:29)

Da es sich bei gehörlosen Kindern um eine sehr heterogene LernerInnengruppe handelt und ihre Bedürfnisse weitgehend anders gelagert sind, ist es zwingend notwendig, die LehrerInnenausbildung ebenfalls dahingehend umzugestalten. Richtungsweisend kann die LehrerInnenausbildung in Schweden gesehen werden, dort werden LehrerInnen 520 bis 580 Stunden in Schwedischer Gebärdensprache geschult, allerdings bevor sie gehörlose Kinder

²⁵ Stamm stellt dies für die Schweiz fest; aufgrund demographischer Übereinstimmungen und ähnlichen Migrationsströmen kann dies auch auf Österreich übertragen werden.

²⁶ Argumentativ wird dabei vor allem auf den Musikunterricht verwiesen, den gehörlose LehrerInnen nicht durchführen können. Eine interessante Abhandlung von Katharina Brizic zum Thema „Braucht das österreichische Schulsystem gehörlose Lehrer? Gehörlosigkeit und Musikunterricht“ findet sich unter http://www.taubenschlag.de/cms_pics/gl_und_musikunterricht.pdf; behinderte LehramtskandidatInnen werden durch die Hochschul-Zulassungsverordnung vom 15. Mai 2007 ausgegrenzt.

²⁷ Laut Krausneker / Schalber (2007:288) beträgt die Stundenanzahl laut Studienplan 30 Unterrichtseinheiten von insgesamt 610 Lehrgangsunterrichtseinheiten (Stand 1999).

unterrichten. Auch Berghammer / Meraner (2012:612) fordern eine

spezifische Ausbildung von LehrerInnen zur Gehörlosenthematik nicht erst nach dem Berufseinstieg. Das Verhalten im Unterricht von LehrerInnen wird wesentlich von dem fachlichen, fachdidaktischen, pädagogische-psychologischen und diagnostischen Wissen und den subjektiven Theorien und Überzeugungen geprägt.

Besonders hervorzuheben ist die Initiative der Gebärdensprachdolmetscherin Sabine Zeller, die den „Akademielehrgang Österreichische Gebärdensprache Grund-/ Aufbau- und Ausbaurkurs“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien initiiert und geleitet hat. Der Lehrgang startete 2003 und die „Nachfrage war gewaltig“. Der Lehrgang vermittelte neben ÖGS Kenntnissen auch eine Einführung in die verschiedenen didaktisch-methodischen Modelle, Grundlagen des kontrastiven Sprachunterrichts, Sprachdidaktik bei gehörlosen Kindern, Gehörlosenkultur, -geschichte und Politik, Gehörlosentheater und Beispiele von gehörlosen Künstlerinnen und Künstlern. (vgl. Ladstätter 2006)

5.2.1. Weiterbildung: Eine „österreichische Lösung“?

An der PH Kärnten gibt es seit 2011 im Zuge der Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen einen dreisemestrigen²⁸ Lehrgang zum Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht. Gleichzeitig wurde ein Weiterbildungskurs zum Thema Hörgerichteter Spracherwerb / Hörgerichtete Kommunikation eingerichtet. Die Zulassungsvoraussetzungen für diese beiden Weiterbildungsmaßnahmen sind ein abgeschlossenes Lehramtsstudium, der Hochschullehrgang Hörgeschädigtenpädagogik bzw. das „Lehramt für Schwerhörige und Gehörlose“, außerdem ist für den Lehrgang „Gebärdensprache im Unterricht“ der Besuch eines ÖGS Kurses notwendig. Die Zulassungsvoraussetzungen machen klar, dass es sich hierbei um eine Fördermaßnahme für im Berufsleben stehende LehrerInnen handelt. Der Lehrgang wendet sich an LehrerInnen von Pflichtschulen, die die Erziehung und Unterrichtung, Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung wahrnehmen. Die Lehrgangcurricula propagieren sehr ähnliche Zielsetzungen bei unterschiedlicher Herangehensweise (PH Kärnten 2010a:3/2010b:3):

²⁸ Ursprünglich wurde das Curriculum auf zwei Semester festgelegt, nach persönlicher Auskunft von Annette Weißhaupt, Vortragende an der PH Kärnten, wurde die Dauer von zwei auf drei Semester verlängert (Mail an die Autorin vom 11.11.2012).

Lehrgang Gebärdensprache im Unterricht – Bilinguale Bildung	Lehrgang Hörgerichteter Spracherwerb / Hörgerichtete Kommunikation
Durch die systematische Nutzung bei der	
visuell-sprachlichen Kommunikation	auditiv-verbale Kommunikation
ergeben sich Verbesserungen in folgenden Bereichen:	
<ul style="list-style-type: none"> · Allgemeinbildung · Konfliktprävention und Konfliktlösung · Erhöhung des Leseverständnisses bzw. der Schriftsprachkompetenz · Nahtstellenproblematik/ Berufsvorbereitung · Vorbereitung auf die Lebenswelt · Visuelle Unterrichtsmaßnahmen · Inklusion/Integration 	<ul style="list-style-type: none"> · Allgemeinbildung · Bestmögliche Nutzung des vorhandenen Restgehörs · Konfliktprävention und Konfliktlösung · Erhöhung des Leseverständnisses · Erlernen von Fremdsprachen · Nahtstellenproblematik/ Berufsvorbereitung · Vorbereitung auf die Lebenswelt · Hörgerichtete Erziehung im Unterricht · Inklusion/Integration

Grundsätzlich ist die Weiterentwicklung der Fortbildungsprogramme für LehrerInnen gehörloser SchülerInnen sehr positiv zu bewerten. Allerdings stellt sich die Frage, warum sowohl die hörgerichtete als auch die bilinguale Erziehung in getrennten Maßnahmen vermittelt wird. Inhaltlich lässt sich diese Trennung gut argumentieren, Schulen wird dadurch jedoch die Möglichkeit eingeräumt, sich für eine der Maßnahmen entscheiden zu können und damit ÖGS im Unterrichtsalltag weiterhin zu negieren. Legitimierung erfährt dies durch Weiterbildungsangebote wie dieses.

Interessant erscheinen die TeilnehmerInnenzahlen der beiden Lehrgänge. Der Lehrgang „Gebärdensprache im Unterricht / Bilinguale Bildung“ findet im Wintersemester 2012 zum zweiten Mal statt, diesmal sind 18 TeilnehmerInnen inskribiert. Beim letzten Lehrgang, der 2011 im Sommersemester begonnen hat, waren 13 TeilnehmerInnen inskribiert. Der Lehrgang Hörgerichteter Spracherwerb / Hörgerichtete Kommunikation konnte aufgrund von TeilnehmerInnen-Mangel noch nicht starten.²⁹ Das Interesse an bilingualer Erziehung und Gebärdensprache im Unterricht scheint bei den TeilnehmerInnen ausgeprägt und mit der erhöhten TeilnehmerInnenzahl im zweiten Lehrgang gezeigt zu haben, dass ein echter Bedarf für LehrerInnen herrscht, mehr über ihre äußerst heterogene LernerInnengruppe zu erfahren. Es lässt sich ableiten, dass LehrerInnen – sowohl während, als auch nach ihrer Ausbildung – Kenntnisse der ÖGS als Notwendigkeit für ihre Tätigkeit betrachten und Aus-

²⁹ Persönliche Auskunft von Annette Weißhaupt (Mail vom 11.11.2012).

und Fortbildungsangebot gerne in Anspruch nehmen. Das Angebot an Ausbildungsmaßnahmen bleibt hinter diesen Erwartungen allerdings weit zurück. Problematisch ist dies auch, da es bei Veränderungen des Schulsystems hin zu einer Inklusion gehörloser Kinder vor allem auf die Einstellung und Akzeptanz einzelnen Lehrpersonen ankommt, die durch eine verpflichtende Aufnahme gehörlosenspezifischer Bildungsinhalte in die LehrerInnenausbildung gestärkt werden könnte.

Daher kommt es letztlich [...] auf die grundsätzliche Neuorientierung des Bewusstseins, der Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Professionellen – also der Lehrerinnen und Lehrer – an, die bereit sein müssen, sich für eine inklusive Lern- und Lebenskultur zu engagieren. Ein solches Engagement ist keine Sache eines „Einzelkämpfers“, sondern vielmehr kann es nur in einer engen Zusammenarbeit mit allen Personen und Instanzen (Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen, Schulträger, Schulverwaltung, Politiker) zu einem wirklichen Erfolg kommen. (Knauder 2008:26)

5.3. Unterrichtsetting

Die Beschulung Gehörloser erfolgt in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, daher soll hier kurz auf die hauptsächlich vorkommenden Unterrichtsettings eingegangen werden. Die „umgekehrte Integration“ wird in Österreich eher selten umgesetzt und soll daher ausgespart bleiben.

5.3.1. Sonderschulen

In Österreich gibt es in sechs Bundesländern Sonderschulen für Gehörlose. Der Einsatz von ÖGS wird sehr unterschiedlich gehandhabt (siehe Krausneker / Schalber 2007). Das Zusammentreffen mit anderen Gehörlosen wird für die Entwicklung des Kindes als positiv bewertet, Hauptkritikpunkt an der Sonderschule ist, dass an diesen vielfach automatisch der Sonderschullehrplan unterrichtet wird, und somit von Anfang an von einer intellektuellen Beeinträchtigung ausgegangen wird (vgl. Interview mit Helene Jarmer, Bogensberger 2009). Jarmer (Interview, derstandard.at, 29. April 2010) beschreibt, dass die Lernziele in Deutsch „sogar noch unterhalb des Sonderschulniveaus liegen“. Die Reduzierung der Lerninhalte entspricht nicht den intellektuellen Fähigkeiten Gehörloser, der körperlichen Behinderung folgt eine gesellschaftliche, indem gehörlosen Kindern nicht die selben Ausbildungschancen angeboten werden wie hörenden Kindern. Dies lässt sich auch mit dem überproportionalen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an allgemeinen Sonderschulen vergleichen (vgl. Biffl / Skrivanek 2011:14 bzw. 26f.). Eine defizitäre Sprachkompetenz im Deutschen wird mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

gleichgesetzt und dem Kind durch die Versetzung in die Sonderschule weitere adäquate Bildungsmöglichkeiten verwehrt, so kann etwa keine Matura erlangt werden. Das Unvermögen von Lehrpersonen und Schule, Kinder individuell und ihren sprachlichen Kompetenzen und Bedürfnissen entsprechend zu fördern und ihre Sprachbiografie richtig einzuschätzen, wird auf das einzelne Kind umgewälzt. Höhere Bildungsziele bleiben in Spezialschulen verwehrt, die soziale Komponente, daher der Umgang mit anderen Gehörlosen, erscheint jedoch als wesentlich.

5.3.2. Integration / Inklusion

Seit der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird in allen Ländern der Europäischen Union das Konzept der Inklusion diskutiert. Die „eine Schule für alle“ wird „wider die Aussonderung“ (Zollneritsch 2009:255) angestrebt. Der Begriff Integration, daher die Forderung der Anpassung der Minderheit an die Mehrheit, wurde durch den Begriff der Inklusion abgelöst, welcher eine beiderseitige Annäherung propagiert.

5.3.2.1. Einzelintegration

Einzelintegration erfolgt in Österreich unter sehr unterschiedlichen Umständen: mit (teilweise) anwesenden ÖGS-DolmetscherInnen, StützlehrerInnen mit und ohne ÖGS Kompetenz, oder nur durch den Einsatz technischer Hilfsmittel wie FM-Anlagen (vgl. Krausneker / Schalber 2007). Burger / Hintermair (2011:95) stellen in ihrem Beitrag zur Diskussion rund um Inklusion folgende Frage:

Ist die allgemeine Schule der alleinige Ort, der hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, Inklusion zu erfahren und erleben und sind die inklusiven Modelle, wie sie bislang verwirklicht werden, wirklich für alle hörgeschädigten Kinder gut geeignet?

Und tatsächlich wird die Inklusion Gehörloser in Regelschulen sehr kritisch gesehen. Ohne Kontakt zu anderen Gehörlosen und damit zu ihrer eigenen Kultur und Sprache stellt sich bei vielen hörgeschädigten SchülerInnen im Laufe ihrer Regelschulzeit eine völlige Erschöpfung und soziale Isolation ein (vgl. Burger / Hintermair 2011:95). Daher folgern die beiden AutorInnen zur Sinnhaftigkeit der Einzelintegration in Deutschland:

Wenn in inklusiven Schulsettings kein Angebot an Unterricht in Gebärdensprache besteht, so muss die Frage aufgeworfen werden, was mit dem Schüler geschieht, für den an zunehmend mehr Hörgeschädigtenschulen mittlerweile selbstverständlich Gebärdensprache eingesetzt wird³⁰ [...], um ihm befriedigende Ausdrucks- und Kommunikationskompetenzen zu ermöglichen. (Burger / Hintermair 2011:96)

Einzelintegration ohne gebärdensprachlichen Input erscheint für gehörlose SchülerInnen daher weniger sinnvoll. Neben dem gebärdensprachlichen Input von kompetentem Lehrpersonal ist die soziale Komponente, also der Umgang und der barrierefreie kommunikative Austausch mit Gleichaltrigen, als wichtig. Sinnvoller erscheint daher in inklusiven Settings für Gehörlose die Integrationsklasse.

5.3.2.2. Integrationsklassen

Integrationsklassen scheinen Vorteile von Sonderschule und Einzelintegration zu verbinden, da Gehörlose mit beiden „Gruppen“ zusammenkommen. Dafür braucht es allerdings eine gewisse Infrastruktur, gesicherte Finanzierung und Bereitschaft und breite Akzeptanz für das schulische Modell von Schule und Lehrpersonal. Sinnvoll erscheint aber auch hier nur ein bilinguales Modell, welches auch Gebärdensprachunterricht für hörende und gehörlose SchülerInnen beinhaltet.

5.4. Modelle sprachlicher Bildung

5.4.1. Monolingualer Unterricht

Ziel und Verfahren des rein lautsprachlich ausgerichteten Unterrichts ist es, Lautsprache durch Lautsprache zu vermitteln. Die Sprachanbahnung erfolgt durch zwei verschiedene Ansätze, dem „systematischen Sprachaufbauverfahren“ und der „muttersprachlich orientierten Lautsprachmethode“, jeweils ohne den Bezug auf ein natürlich erworbenes Sprachsystem. Durch ersteres erfolgt eine Vermittlung exemplarischer Grundstrukturen des Deutschen. Zweiteres stellt das Deutsche als Muttersprache in den Vordergrund und orientiert sich am natürlichen Spracherwerb hörender Kinder. (vgl. Günther / Hennies 2011:289).

Visualisierte Lautsprache findet in beiden Ansätzen Verwendung (Fingeralphabet, PMS, begleitende Gebärdensysteme). Problematisch erscheint der monolinguale Zugang, weil die Lautsprache sowohl das Medium als auch das Ziel des Unterrichts ist. Die inhaltliche Auseinandersetzung ist daher immer an das Ausmaß des Lautsprachaufbaus gekoppelt.

³⁰ Dass dies in Österreich immer noch nicht selbstverständlich ist, wurde bereits ausgeführt.

5.4.2. Bilinguale Modelle

Zweisprachigkeit bedeutet für Gehörlose keine Option, sondern ist für diese Minderheit weltweit gelebte Realität. Die gebärdende Minderheitengemeinschaft ist eingebettet in eine schreibende/sprechende Mehrheitsgesellschaft mit der Gehörlose tagtäglich konfrontiert sind und deren Kommunikationsbarrieren es zu überwinden gilt. Eine gute Schriftsprachkompetenz hat nicht nur Auswirkungen auf den Informationszugang, sondern sichert auch eine geringere Abhängigkeit von Hörenden und somit ein verstärktes Selbstbewusstsein und verbessert die Berufschancen.

Wie ist jedoch Bilingualität im Unterricht mit Gehörlosen zu verstehen? Sowohl die Lautsprache – in ihrer gesprochenen Form genauso wie in ihrer geschriebenen Repräsentation –, als auch die Gebärdensprache werden im Unterricht gleichwertig eingesetzt. Der Schriftsprache kommt dabei eine große Bedeutung zu,

da sie als fixierte Form der Laut-Zweit-Sprache eine visuelle Repräsentationsform darstellt, die den Schülern und Schülerinnen ebenfalls uneingeschränkt zugänglich ist. (Günther / Hennies 2011:290)

Günther / Hennies (2011:144) beschreiben den im Berliner Schulversuch angestrebten Bilingualismus als „reflexiv“. Daher wird auch der Sprechkompetenz ein Stellenwert eingeräumt, um den Erwartungen von Eltern, Schwerhörigen und CI-implantierten Kindern Rechnung zu tragen, denn vielfacher Elternwunsch ist die „soziale Integration in die Welt der Hörenden“ und die „Orientierung an der eigenen Gruppe“ (Strohmayr 2003:62). In Deutschland und Österreich wurde eine ausschließliche Vermittlung einer Lautsprache über die Schriftsprache, wie etwa in Schweden, niemals ernsthaft diskutiert. Möglicherweise liegt das an der starken Position der oral ausgerichteten Schulen und PädagogInnen. Aber auch in Schweden hat sich der Lehrplan für die Sonderschulen Gehörloser 2003 dahingehend gewandelt, der Sprechkompetenz mehr Raum zu geben. Die schwedische Gehörlosenpädagogin Elisabeth Henning (2003 zit. n. Günther / Hennies 2011:145) spricht in diesem Zusammenhang von einer Hinwendung zum „funktionalen Bilingualismus“. Zielsetzung ist, beide Sprachen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen nutzen zu können, um mit der Umwelt auf kommunikativem Wege in Kontakt zu treten. Der funktionale Bilingualismus ermöglicht es weiters, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder besser eingehen zu können und den Unterricht nach dem Gebrauch der jeweiligen Sprache und Sprachmodalität abstimmen zu können.

Eine bilinguale Erziehung, wie sie auch explizit in der UN-Konvention als Option thematisiert wird, erfordert in inklusiven Settings dabei weit mehr als nur Gebärdensprache anzubieten, es bedarf der sensiblen Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten – egal ob diese Kinder an der Hörgeschädigtenschule oder an der allgemeinen Schule sind. (Burger / Hintermair 2011:96f.)

Obwohl Gebärdensprache als Minderheitensprache nicht im Kontext der Migration begriffen werden kann und auch die „bilinguale Alphabetisierung“ sich nicht eins zu eins umsetzen lässt, überschneiden sich die beiden bilingualen Zugänge:

Der zentrale Gedanke der Konzeption ist, dass zwei Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen die jeweils andere, im Unterricht gleichwertig behandelte Zielsprache und -kultur erlernen sollen, weshalb vom *two-way-immersion*-Modell die Rede ist. Es unterscheidet sich somit von Projekten, die die Integration in eine Zielsprache (Mehrheitssprache) fördern. Die Zweisprachigkeit wird die gesamte Grundschulzeit über beibehalten und um ein außerschulisches Programm ergänzt. (Erfurt 2006:234)

Bilinguale Unterrichtsmodelle mit ÖGS und Deutsch sind in Österreich nicht lehrplanmäßig definiert. Allerdings gibt es auch in Österreich Erfahrungen mit bilingualen Modellen, die in Form von Schulversuchen durchgeführt wurden (für eine Übersicht siehe Krausneker 2006b, Kapitel 5.6). Zum Setting ist zu sagen, dass im Optimalfall alle Unterrichtsstunden doppelt besetzt sind, also mit einer/m RegelschullehrerIn und einer/m (gehörloser/en) gebärdensprachkompetenter/n PädagogIn, die nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ agieren. Um schon in der schulischen Sozialisation die Lebenswelt Gehörloser mit zwei Sprachen abzubilden, ist es sinnvoll, gehörlose PädagogInnen einzusetzen. Aufgrund der derzeitigen Zugangsbeschränkung für Gehörlose zum Lehrberuf kann dies jedoch nur schwer verwirklicht werden. Günther / Hennies (2011:146) fordern in der schulischen Kommunikation eine „permanente Bilingualität“ denn

auf dieser Grundlage ist eine positive Entwicklung der Kompetenz für die schwächere zweite Sprache zu erwarten, weil in der gebärdensprachlich entlasteten Kommunikation bei den gehörlosen SchülerInnen eine viel stärkere Motivation zum schwierigen Erlernen und zum Gebrauch des sie tagtäglich umgebenden Deutschen aufgebaut wird.

Die Art der Beschulung erfordert einen hohen Personalaufwand, so sind neben den Team-teaching-Lehrkräften oftmals UnterrichtsassistentInnen, SozialpädagogInnen, LogopädInnen etc. eingebunden. Auch aufgrund dieses vermehrten Lehrpersonenbedarfs konnte keiner der Schulversuche in Österreich dauerhaft installiert werden, einzig in Kärnten gibt es seit 1996 dauerhaft eine bilinguale mehrstufige Volksschulklasse, wobei immer wieder bei der zuständigen Schulbehörde darum gekämpft und argumentiert werden

muss, dass die Klasse in dieser Form bestehen bleibt und die LehrerInnenstunden bewilligt werden. (vgl. Krausneker / Schalber 2007:47)

Die Umsetzung von bilingualen Modellen innerhalb eines Regelschulbetriebes sind abhängig von der Bereitschaft und Kooperation einzelner LehrerInnen sowie der Schuldirektion. Kramreiter (2010) beschreibt die Suche nach einer geeigneten AHS für einen integrativen bilingualen Schulversuch in Wien als äußerst „nervenaufreibend und mühsam“ und ortet „die Hauptproblematik einer integrativen (inkluisiven) Beschulung [...] eher im fachlichen und persönlichen Miteinander der PädagogInnen (Kramreiter 2010:174). Unterschiedliche methodisch-didaktische Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung bzw. der Aufbereitung von Unterrichtsinhalten führen zu einem „spannungsgeladenen“ Umgang der Lehrpersonen.

Im Optimalfall sind daher auch die Lehrpersonen an der Regelschule ÖGS kompetent bzw. verfügen über ein Grundwissen zu Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Da das Erarbeiten von Lerninhalten anders gelagert ist und länger dauert (vgl. Kramreiter 2010:174), ist eine Abstimmung des gesamten Unterrichtsgeschehens erforderlich. Im Sinne der Inklusion sollten daher auch Inhalte zu Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in die allgemeine LehrerInnenausbildung, sowohl für die AHS, als auch an den pädagogischen Hochschulen, aufgenommen werden um qualitativ hochwertigen Unterricht garantieren zu können. Bilingualer Unterricht ist eine Möglichkeit, gehörlose SchülerInnen besser zu fördern, er darf jedoch nicht als „Allheilmittel“ für die Bildungsschwierigkeiten Gehörloser angesehen werden. Die Umsetzung bilingualer Unterrichtsmodelle erfordert viel Einsatz aller Beteiligten, da immer noch Pionierarbeit geleistet werden muss, eine dahingehende gesicherte Ausbildung von PädagogInnen und eine klare Festschreibung der Umstände und Qualitätskriterien im österreichischen Lehrplan, denn es

muss darauf hingewiesen werden, dass zweisprachiger Unterricht nicht per se ein qualitativer Unterricht ist. Zweisprachiger Unterricht ist potentiell ein viel versprechender Ansatz, aber er ist auch ein sehr komplexes Ganzes, dessen Einführung von Eltern und Mitarbeitern viel verlangt, nämlich Erneuerung der Unterrichtskonzepte, sorgfältiges Überwachen des Gleichgewichts im Angebot von Gebärdens- und gesprochener Sprache und eine gründliche Evaluation. In den niederländischen Gehörlosenschulen und am Instituut voor Doven begibt man sich in dieser Hinsicht nicht auf Glatteis: Man sieht die möglichen Vorteile zweisprachigen Unterrichts, man strengt sich an, um einen zweisprachigen Unterricht möglichst optimal zu realisieren, aber niemand ist so naiv zu glauben, dass die Einführung der Gebärdensprache alle Probleme, mit denen gehörlose Kinder, Jugendliche und Erwachsenen in ihren Familien konfrontiert werden, lösen kann. (Knoors 2000:39)

Abschließend ist zu bemerken, dass die bilinguale Beschulung vor allem inklusiv im Regelschulbereich zugenommen hat, bisher aber keineswegs als standardisierte Beschulungsform gesehen werden kann:

In Österreich ist eine Öffnung von Seiten des Stadtschulrates und des Ministeriums für Unterricht im Hinblick auf Integration (Inklusion) im Regelschulbereich erkennbar, so wie auch das konkrete Integrationsprojekt in der AHS von Anfang an von den Schulämtern unterstützt wurde. Natürlich verlangt es immer noch viel Engagement von Seiten der Eltern und PädagogInnen. (Kramreiter 2010:174)

5.5. Frühförderung in ÖGS

Die bilinguale Methode scheint adäquatere Bedingungen dafür zu bieten, dass gehörlose Kinder eine Zweitsprache (Schriftsprache) – ohne Bezug auf die entsprechende Lautsprache – erwerben können. Voraussetzung dafür ist ein bereits vollständig ausgebildetes Sprachsystem, das in diesem Fall die Gebärdensprache ist. (Krammer 2001:45)

Entscheidend erscheint der Zugang zu einer barrierefreien, visuellen Sprache gehörloser Kinder in den Jahren vor ihrer Einschulung. Wie gezeigt wurde, ist die Gebärdensprachkompetenz gehörloser Kinder beim Eintritt in die Schule ein entscheidender Erfolgsfaktor beim Erlernen des Deutschen als Lese- und Schriftsprache und die Basis für eine adäquate kognitive Entwicklung. SchülerInnen sollten im Optimalfall mit altersgemäßer Sprachkompetenz eingeschult werden, um die Wissensvermittlung und -aufnahme garantieren zu können. Der Spracherwerb Gehörloser sollte in einem Alter und in einem Ausmaß stattfinden, in dem hörende Kinder ihn vollziehen. Mit der Sprachförderung oder dem Angebot von Gebärdensprache erst ab Kindergarten- oder Schuleintritt zu beginnen, ist also wenig sinnvoll. Dotter (vgl. 2004:203) nimmt an, dass die Prägefähigkeit für Symbolsysteme bei gehörlosen Kinder, falls sie sonst keine Behinderung aufweisen, grundsätzlich gleich ist wie bei Hörenden, so muss auch gehörlosen Kindern ein Symbolsystem zur Verfügung gestellt werden, das sie genauso leicht erlernen, gebrauchen und selbst weiterentwickeln können wie hörende Kinder die gesprochene Sprache. Aus diesem Grund sollen auch kurz die Möglichkeiten zur Frühförderung in Gebärdensprache beleuchtet werden, eine Notwendigkeit, die angesichts der Tatsache, dass die wenigsten gehörlosen Kinder gehörlose Eltern und somit keinen natürlichen Input in einer für sie uneingeschränkt wahrnehmbarer Sprache haben, für einen erfolgreichen Spracherwerb entscheidend ist.

Der Entwurf des Lehrplans für einen bilingualen Unterricht gehörloser SchülerInnen (Dotter et al. o. J.:3) sieht vor, dass der eingeschränkte Lautspracherwerb durch Frühförderung in

ÖGS ausgeglichen wird:

Führt diese Einschränkung während der für die Sprachentwicklung entscheidenden ersten 6 Lebensjahre zu beobachtbaren sprachlichen Verzögerungen oder Defiziten im Vergleich zu hörenden Kindern, so sind im Interesse der Lebenschancen schwerhöriger und gehörloser Kinder rechtzeitig (das ist in Frühförderung und Kindergarten) Maßnahmen zu setzen, welche diese Verzögerungen bzw. Defizite abzubauen imstande sind, sodass am Ende der für die Sprachentwicklung wichtigsten Periode eine uneingeschränkte sprachliche Schulfähigkeit besteht.

In Wien gibt es seit 2008 den bilingualen Kindergarten in der Gussenbauergasse im 9. Bezirk. Hier werden gehörlose, schwerhörige und hörende Kinder gemeinsam von gebärdensprachkompetenten bzw. gehörlosen PädagogInnen betreut. Beide Sprachen werden als gleichwertig angesehen (vgl. Tempfer 2012). Weiters bietet etwa der Verein „kinderhände“ (www.kinderhaende.at) Frühförderung in Gebärdensprache an. Anzumerken ist, dass es weder ein Recht auf Frühförderung in ÖGS für gehörlose Kinder, noch eine spezielle Ausbildung zur Frühförderung gehörloser Kinder gibt – daher ist auch hier das einzelne Kind in starker Abhängigkeit von Eltern, PädagogInnen und LeiterInnen von Frühfördereinrichtungen.

Ein großer Unterschied ergibt sich bei der Frühförderung zwischen ländlichem und urbanem Raum: Die Versorgungslage mit Frühförderung in Gebärdensprache ist in Österreich weit davon entfernt, flächendeckend zu sein, im ländlichen Raum ist sie jedoch zumeist gar nicht vorhanden.

In den Bereich der Frühförderung fällt auch das Angebot für Kurse in österreichischer Gebärdensprache für Erwachsene. Eltern gehörloser Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, selbst Gebärdensprache zu lernen, um mit ihrem Kind in einer adäquaten Weise in eine kommunikative Beziehung treten zu können. In den letzten Jahren ist das Angebot an „ÖGS als Fremdsprache“ Kursen massiv angewachsen, trotzdem ist es vor allem an Ballungszentren gebunden. So findet sich aktuell etwa keine Möglichkeit ÖGS im Burgenland zu erlernen³¹ bzw. unterscheiden sich die einzelnen Kurse massiv in ihrem Niveau. Qualitätskriterien, wie die Ausbildung zum geprüften Gebärdensprachlehrer / Gebärdensprachkursleiter³², werden nicht von allen anbietenden Institutionen als Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit einer Lehrperson eingefordert.

³¹ Eine aktuelle Liste einzelner ÖGS Kurse anbietender Institutionen nach Bundesländern geordnet, findet sich auf der Seite des österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband (ÖGSDV) unter <http://www.oegsdv.at/index.php?content=2&subcontent=10>, zuletzt geprüft am 6.12.2012.

³² Ausbildungsstätten gibt es in Graz und Klagenfurt (Universitätslehrgang GebärdensprachlehrerIn: <http://www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/503.htm>).

5.6. Erwachsenenbildung

Dotter (vgl. 1995) sieht eine der Hauptaufgaben in der Bildung / Weiterbildung gehörloser bzw. hochgradig schwerhöriger Menschen darin, auch Erwachsenen Zugang zu adäquaten Bildungsangeboten zu ermöglichen. Nur ein sehr geringer Teil der österreichischen Gehörlosen hat ein Studium abgeschlossen bzw. absolviert dieses gerade (siehe auch: Verein österreichischer gehörloser Studierender, www.voegs.at)³³. Ausnahmen, wie etwa die Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes, Mag. Helene Jarmer³⁴, seit 2009 Nationalratsabgeordnete der Grünen, Vortragende an der Universität Wien im Fachbereich Pädagogik, gibt es. Immer noch ergreifen Gehörlose jedoch überwiegend Berufe, die traditionell Gehörlosen zugeschrieben werden bzw. deren Ausbildungswege über die Jahrzehnte für Gehörlose geebnet wurden.

Die mangelnden Schriftsprachkenntnisse hindern Gehörlose, am Angebot vieler Bildungsinstitutionen zu partizipieren. Das Angebot an Erwachsenenbildung in ÖGS ist äußerst gering, in den Bundesländern wird es fast ausschließlich von den jeweiligen Gehörlosenverbänden initiiert, die inhaltliche Bandbreite ist begrenzt und die Themen eher alltagsbezogen bzw. vermitteln sie Wissen zur allgemeinen Lebensführung.

Mit dem „Equalizent“ (www.equalizent.com) gibt es seit 2001 in Wien erstmals ein Bildungszentrum speziell für gehörlose und schwerhörige Personen, daneben wird ÖGS als Fremdsprache für Hörende auf verschiedenen Niveaus angeboten. Das Angebot an Gehörlose in ÖGS reicht mittlerweile von Sprachkursen (z. B. Deutsch, Englisch, Türkisch) über Schulungen zu Themenbereichen wie Computer und EDV, Wirtschaft und Büro sowie Verkehr und Lagerwesen und zielt daher stark auf berufliche Qualifikation ab. Auch berufsbezogene Problemfelder wie Kommunikation und Konflikte am Arbeitsplatz sind im Schulungsprogramm zu finden. Der spezielle Fokus auf „Deutsch in ÖGS“ zeigt, wie sehr das Bedürfnis gehörloser Erwachsener ist, ihre Sprachkompetenzen in diesem Bereich zu verbessern.

Abschließend ist anzumerken, dass die Bildung Gehörloser in Österreich immer noch unzureichend bzw. nicht zufriedenstellend in Bezug auf Sprachwahl, Ausbildungsziele und

³³ Zur sozialen Lage gehörloser Studierender siehe folgende Studie des Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Wroblewski, Angela; Martin Unger; Roswitha Schilder (2007): Soziale Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender 2006. Online verfügbar unter http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2006_gesundheitl_beeintraechtigte_studierende.pdf, S. 62, 69–71, 82–83), zuletzt geprüft am 9.11.2012.

³⁴ Weitere biografische Informationen zu Mag.a Helene Jarmer finden sich unter http://www.gruene.at/personen/helene_jarmer/.

tatsächlich erworbener Kompetenzen verläuft. Das bestehende Bildungsangebot an gehörlose LernerInnen erzielt keine ausreichende Befähigung zur Teilhabe an der Mehrheitskultur durch die Vermittlung von Lese- und Schriftsprachkompetenzen. Um den schwierigen Prozess der Aneignung von schriftsprachlichen Kompetenzen ausreichend beschreiben zu können, muss deren allgemeiner Zugang zu Literalität in Verbindung zur Oralität geklärt werden, bevor auf die Entwicklung der Lesekompetenz eingegangen werden kann.

6. Oralität und Literalität

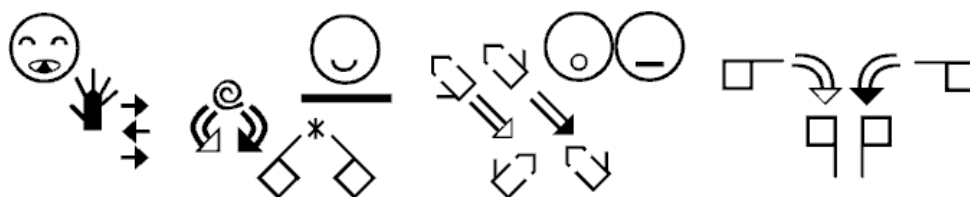


Abbildung 2 – Deutsche Gebärdenschrift – Sign Writing (Bildquelle: <http://www.gebaerdenschrift.de>, zuletzt geprüft am 12.12.2012), Niederschrift für „Herzlich willkommen“ in DGS

Oralität meint im Zusammenhang mit Gehörlosen zweierlei: Einerseits verweist der Begriff auf die sogenannte „deutsche Methode“, der oralen Erziehung gehörloser Kinder, begründet von Samuel Heinicke im 18. Jahrhundert, andererseits werden Gebärdensprachen in der wissenschaftlichen Diskussion vielfach als „orale Sprachen“ bzw. die Kultur einer Gehörlosengemeinschaft als „oral“ bezeichnet. Laut Definition findet der Begriff Oralität in einem kulturwissenschaftlichen Sinne für Kulturen Verwendung, „die keine Schrift benutzen und ihre gesellschaftlichen Organisationsformen sowie ihre Überlieferungen mündlich regeln“ (Barkowski / Krumm 2010:235). Es ist korrekt, dass Gebärdensprachen keine Schrift im konventionellen Sinn besitzen, Notationssysteme, mit denen versucht wird, Gebärdensprache schriftlich darzustellen, entsprechen, zumindest unter dem Anspruch Gebärdensprachen vollständig linguistisch abzubilden, nicht der Idee und Funktion von Schriftsprache (vgl. Uhlig 2012:136) im Sinne einer relativ rasch herstell- und lesbaren beständigen Aufzeichnung (vgl. Dotter 2012). Mit ihrer Hilfe ist es möglich, eine „schriftlich grafische Repräsentation gebärdeter Sprache zu schaffen“ (Uhlig 2012:136). Dem ursprünglichen Verständnis von Schrift im Sinne einer schnellen Herstellung und Lesbarkeit kommt das US-amerikanische Notationssystem SignWriting am nächsten, welches nicht den Anspruch aufweist, vollständige grafische Repräsentationen von Gebärdensprache zu erzeugen; dieses wird mithilfe einer Software umgesetzt. Es ist festzustellen, dass es verschiedene Systeme und Versuche gibt, Gebärdensprachen in eine verschriftlichte Form zu bringen. Dabei werden zwei Ansätze verfolgt: einerseits eine schnelle, reduzierte Art der Darstellung, die durch die Geschwindigkeit der Niederschrift mit unserem Schriftsystem vergleichbar ist, andererseits Notationssysteme, die den Fokus auf absolute Vollständigkeit legen und versuchen, Gebärdensprachen in ihrer Komplexität vollkommen abzubilden. Trotz dieser Entwicklungen erscheint der Gebrauch von „Gebärdenschrift“ nicht gleichwertig mit dem Gebrauch der Schriftsprache einer Lautsprache zu sein, spielt der Einsatz von „Gebärdenschrift“ im Alltag doch eine eher

untergeordnete Rolle. Günther / Hennies (2011:290) sehen den Zugang zur Schrift folgendermaßen:

Da derzeit noch keine für Schüler nutzbare schriftliche Kodierungsform von DGS existiert, müssen die SchülerInnen den schwierigeren Weg des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache gehen.

NutzerInnen der Gebärdensprache, zumindest innerhalb eines literalen Umfelds, waren seit jeher mit der Schrift der sie jeweils umgebenden Lautsprache konfrontiert bzw. wurde Wissen über diesen Kanal weitergegeben. Die Nutzung dieser schriftsprachlichen Repräsentation war und ist für Gehörlose zur Kommunikation, sowohl innerhalb der Gehörlosengemeinschaft, wie im Kontakt mit Hörenden, und als Informationsquelle unverzichtbar. Die Behauptung, Gehörlosengemeinschaften seien eine schriftlose Kultur, ist demnach nicht haltbar. Der Zugang zu Schriftlichkeit, Niveau und Ausprägung sollen hier nicht diskutiert werden. Er ist jedenfalls vorhanden, da Gehörlose seit je her Schrift als Kommunikationsmittel verwendeten; in den letzten Jahren verstärkt durch die Weiterentwicklung der neuen Medien und Kommunikationswege, wie dem Internet mit seinen Kommunikationsformen Email und Chat, und auch der modernen Telekommunikation im Sinne von SMS.

In der Kommunikation Gehörloser werden verschiedene Modi genutzt. Der orale Modus mit Hörenden, der visuelle mit Gehörlosen, der schriftliche mit beiden. Es findet keine strikte Trennung statt, denn auch in der gebärdensprachigen Kommunikation mischen sich Visualität und Oralität, wenn z. B. Gebärden mit den Mundbildern stimmlose Worte ausgeführt werden. Hier kommt eine ganz neue Oralität ins Spiel, nämlich eine nicht-vokale und nicht-aurale aber dafür visuelle Oralität. (Uhlig 2012:142f.)

6.1.1. Schriftsprachliche Besonderheiten in der Kommunikation gebärdensprachkompetenter Gehörloser als Varietät des Deutschen?

Uhlig (2012:140) merkt in ihrer umfassenden Publikation zur Ethnographie der Gehörlosen den Umstand an, dass es „eine spezielle Form der Produktion schriftlicher Texte durch gehörlose Menschen gibt“. Nach ihren Forschungsergebnissen gibt es eine unterschiedliche Art der Gestaltung von Texten je nach Adressat, gehörlos oder hörend. Die innerhalb der Gehörlosengemeinschaft verwendete Form bezeichnet sie als „gehörlose Varietät der deutschen Schriftsprache“, welche dem Sprachverständnis gebärdensprachkompetenter Personen näher kommt, denn die lineare Anordnung der Lautsprache, welche sich auch in ihrer Verschriftlichung niederschlägt, entspricht nicht dem Anordnungsschema von

Gebärdensprachen. Grammatik und Kultur der Gehörlosengemeinschaft finden sich in diesen schriftlichen Äußerungen verstärkt wieder und die Wortstellung ermöglicht einen „kinematografischen Bildaufbau“ (vgl. Uhlig 2012:140).

Diese Form der Schriftsprachvarietät ist im Kontext gehörloser Kultur und gehörlosen Kommunikationsverhaltens zu lesen und spiegelt die speziellen Bedürfnisse einer Face-to-face Gesellschaft wieder. Gehörlose sind, abhängig von ihrer allgemeinen Schriftsprachkompetenz durchaus fähig, zwischen den beiden schriftsprachlichen Varietäten, je nach Empfänger, zu wechseln (vgl. Uhlig 2012:141). Die Aneignung einer Schriftsprache Gehörloser kann daher nicht nur als das Erlernen einer Fremdsprache betrachtet werden, sondern soll auch als Form der Verschriftlichung der eigenen Sprache begriffen werden. Natürlich ist es in einem Lernkontext entscheidend, richtige sprachliche Formen, daher die exakte Syntax und Grammatik des Deutschen zu vermitteln, allerdings ist es von entscheidender Bedeutung, dass durch schriftsprachliche Äußerungen Gehörloser sowohl ihre Zweitsprache als auch die Erstsprache abgebildet werden kann. Bei der Betrachtung schriftsprachlicher Äußerungen Gehörloser sollte daher nicht ausschließlich von Transfer- oder Interferenzfehlern zwischen der GS³⁵ und der schriftlichen Form des Deutschen gesprochen werden, sondern – im Sinne der vorher ausgeführten Verknüpfung von Gebärdensprachen mit der jeweiligen schriftlichen Form der sie umgebenden Lautsprache – tatsächlich von einer „gehörlosen Varietät“ der Schriftsprache. Dies sei hier erwähnt, um das Bewusstsein von Lehrpersonen für diesen Umstand und die Berücksichtigung und Unterstützung lernersprachlicher Entwicklungsprozesse zu sensibilisieren. Vor allem wenn es um Bewertung und Beurteilung der Leistungen gehörloser SchülerInnen geht, sollte die Lehrperson ein gewisses Maß an Empathie für die sprachliche Kultur der LernerInnen einbringen. Fehler charakterisieren oft den Übergang hin zur korrekten Schreibweise und zeigen Entwicklungsschritte auf. Ebenso wie Übergeneralisierung³⁶ kann die Verwendung der Schriftsprache in einer „gehörlosen Variante“ grundsätzlich etwas über die allgemeine Schriftsprachkompetenz des Kindes aussagen. Vergleichbar etwa mit Kindern, welche mit einem stark ausgeprägtem lautsprachlichen Dialekt aufwachsen: auch für diese ist es schwer, ihre Sprache in schriftliches Standarddeutsch umzusetzen.

³⁵ Hier sei absichtlich nur von Gebärdensprache (GS) im Allgemeinen die Rede – Uhlig erhält ihre Ergebnisse aus der Forschung mit Gehörlosen mit DGS Kompetenz, da sich die deutsche und die österreichische Gebärdensprache in Syntax und Grammatik ähneln, kann jedoch von einer ähnlichen Verwendung der deutschen Schriftsprache Gehörloser in Österreich ausgegangen werden.

³⁶ Siehe etwa Krausnekers (2004) Publikation, dessen titelgebende Aussage einer gehörlosen Schülerin im bilingualen Schulversuch Wien: „Viele Blumen schreibt man Blümer“.

7. Lesesozialisation Gehörloser

7.1. Lesen als Begriff

Jede Auseinandersetzung mit dem Lesen basiert auf einem ihr zugrunde liegenden Begriff, was Lesen sei. Diese unterschiedlichen Vorstellungen beeinflussen nicht nur die pädagogische Ausrichtung des Unterrichts, sondern in Bezug auf empirische Verfahren auch die Testmethoden und somit auch die Ergebnisse. Die wissenschaftliche Diskussion unterscheidet zwei grundsätzliche Positionen zum Leseverständnis: Zum einen das kognitionstheoretisch orientierte Modell, deren bekanntestes Testinstrument wohl die PISA-Studie ist und auf ein sinnerfassendes Lesen abzielt, und zum anderen ein kulturwissenschaftlich orientiertes Modell, dem etwa die Lesesozialisationsforschung folgt. Lesekompetenz ist demnach nicht etwas schlicht gegebenes, sondern ein gedankliches Konstrukt, das sich auf gegenstandsspezifische Bezugstheorien stützt.

Im kulturwissenschaftlich orientierten Modell wird der Lesebegriff im Gegensatz zum kognitionstheoretischen Modell wesentlich weiter gefasst und beinhaltet eine Trias von Funktionen. Lesen wird zum ersten als rationale Selbstbestimmung verstanden, diese erste Funktion ist am ehesten dem Literacy Konzept zuzuordnen, vorausgesetzt die Handlung geschieht unter pragmatisch-ökonomischen Bezügen. Zum zweiten wird Lesen als existenzielle Persönlichkeitsbildung angesehen, welche die Entwicklung der RezipientInnen hin zu einem gesellschaftlich handlungsfähigem Subjekt fördert. Als Medium der Persönlichkeitsentwicklung ist Lesen nicht nur ein Handwerkszeug zu Lernzwecken, der Weiterbildung, des sozialen Aufstiegs und beruflichen Erfolgs, sondern birgt gesellschaftlich wichtige Folgewirkungen in sich.

Das Literacy-Konzept zielt daher eher auf die Folgefunktionen von Informationslektüre ab, während sich das kulturwissenschaftliche Konzept mehr mit den Annahmen über die Wirkung des literarischen Lesens auseinandersetzt.

Je nach Situation, Institution, Zielen der Lesenden selbst (z. B. in Schule, Beruf, Freizeit) kann das jeweilige Leseverständnis legitim und handlungsleitend sein, denn „der Text ist das Hilfsmittel, um auf ökonomischem Weg eine bestimmte Absicht zu verfolgen“ (Graf 2001:207). Es kann jedoch als problematisch gewertet werden, wenn ein reines Literacy-Modell in einer schulischen Ausbildung verfolgt wird, und Kinder keinerlei persönlich-emotionale Bezugspunkte zum Leseprozess erfahren.

In der Gehörlosenpädagogik scheint das kognitionstheoretische Modell vorherrschend zu sein. Die Zielsetzung des Sprachunterrichts scheint vor allem die Perzeption an der

lautsprachlichen Gesellschaft in einer pragmatisch-ökonomischen Form zu sein. Sprachgenuss und -erlebnis in einer Schriftsprache scheinen einem gehörlosen Kind weitgehend vorenthalten zu werden, oftmals aufgrund befürchteter Überforderung.

7.2. Entwicklung der Lesefähigkeit Gehörloser

Einer der Hauptkulturträger unserer Gesellschaft ist die Schriftsprache, die vor allem im eigentätigen Erwerb von Informationen sowie innerhalb des Telekommunikationssystems zum Tragen kommt. Auch in früher als eher verbalfrei eingeschätzten Lern- und Leistungsbereichen wie etwa den Naturwissenschaften erscheint die Schriftsprachkompetenz mittlerweile basisrelevant. Der Erwerb der Schriftsprachkompetenz und deren Erweiterung zur „science literacy“ ist daher als einer der wichtigsten Aufgaben der schulischen Bildung zu betrachten. Lesekompetenz ist daher in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus des Bildungsprozesses gerückt, nicht verwunderlich, da die individuelle Kompetenz in der Kulturtechnik Lesen als Gradmesser für die weiteren Zukunftschancen gesehen werden kann. Für gehörlose LernerInnen ist die Fähigkeit Lesen zusätzlich von entscheidender Bedeutung, da, trotz des in den letzten Jahren ausgeweiteten Bildungs- und Informationsangeboten in ÖGS³⁷, entscheidende Informationen nur schriftlich zugänglich sind.

Um die sich ergebenden Schwierigkeiten beim Erwerb der Lesefähigkeit Gehörloser verstehen zu können, ist es entscheidend, sich bewusztzumachen, dass es sich beim Erlernen des Deutschen für Gehörlose in den meisten Fällen nicht um das Lernen einer Fremdsprache mit Hilfe einer vorhandenen Sprache und einem zugehörigen Weltbild handelt, sondern eine

komplette, hochdifferenzierte Sprache wie das Deutsche praktisch aus dem Nichts heraus aufgebaut werden muss – wobei nicht nur die sprachlichen Mittel (Wörter, Grammatik, Wendungen) gelernt werden müssen, sondern auch noch die Inhalte, die sie beschreiben. (Merkt 2006:73)

Der Erwerb der Lesekompetenz ist für gehörlose Kinder ein ungleich schwierigerer Prozess als für hörende Kinder, ungleich schwieriger auch, als für hörende DaZ-LernerInnen, selbst wenn diese nur über geringe Kompetenzen in ihrer Zweitsprache verfügen. Selbst wenn die Kinder über eine natürlich erworbene und gut ausgebildete Erstsprache verfügen, ist das Lesenlernen für sie „eine ungleich größere kognitive Herausforderung“ (Krausneker 2004:183) als für hörende Kinder, denn:

³⁷ Z. B. Signtime.tv, gedolmetschte Informationssendungen im ORF (Zeit im Bild, Plenardebatten des Parlaments, Tipps und Tricks), Weiterbildungsangebote in ÖGS (z. B. www.equalizent.at) oder Informationsvideos in ÖGS auf Webseiten (z. B. www.buechereien.wien.at).

Gehörlose Kinder können, wenn sie Lesen lernen, nicht (wie hörende Kinder) zu jener grundlegenden Erkenntnis gelangen, dass die seltsamen bunten Linien, die sie jetzt lernen, im Zusammenhang stehen mit den bisher gekannten, lautlichen Erscheinungsformen ihrer eigenen Sprache. (Krausneker 2004:183)

Auch Gericke kommt zu dem Schluss, dass das Lesenlernen gehörloser Kinder nicht vergleichbar mit dem hörender Kinder ist, denn für

gehörlose Kinder bedeutet Lesen lernen gleichzeitig eine neue Sprache erwerben zu müssen. Es handelt sich für Gehörlose bei der sie umgebenden Schrift nicht um die Verschriftlichung ihrer eigenen (Gebärden-) Sprache. (Gericke 1998:198)

Gehörlose befinden sich daher in einem schwierigen Alphabetisierungsprozess, der mit keiner anderen LernerInnengruppe verglichen werden kann. Die Kompetenzerweiterung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten ist jedoch von entscheidenden Bedeutung, denn

geschriebene Repräsentationen von Lautsprachen (also Schriftsprachen) bieten gehörlosen Kindern den direktesten – weil barrierefreisten – Weg zu einer Lautsprachkompetenz. Im Gegensatz dazu kann vom Mund ablesen und erkennen lernen, welche Mundform welchen Buchstaben der Lautsprache darstellt, keinesfalls als Sprachkompetenz angesehen werden, denn Inhalte und Grammatikwissen erschließen sich dadurch nicht. (Krausneker 2006b:54)

7.2.1. Lesekompetenz Gehörloser – Studienergebnisse

In Österreich wurden nur vereinzelt Studien zur Schriftsprachkompetenz von Gehörlosen durchgeführt. Neuere Studien liegen aus dem benachbarten Ausland vor³⁸.

Die in Österreich gewonnenen Daten sind aufgrund ihrer nicht vorhandenen Aktualität problematisch für die gebärdensprachlich ausgerichtete Gehörlosenpädagogik im Konflikt mit der oral ausgerichteten. Von der oralen Seite aus wird argumentiert, dass diese Ergebnisse das Produkt einer längst vergangenen, überholten Gehörlosenpädagogik seien. Heutige orale Methoden erzielen ihrer Ansicht nach weitaus bessere Ergebnisse. In Österreich wurde jedoch weder an der LehrerInnenausbildung noch an dem allgemeinen Umgang mit Gebärdensprache etwas entscheidend verändert, die propagierte veränderte Gehörlosenpädagogik kann also nur aufgrund der medizin-technischen verbesserten Versorgung mit Hörgeräten und Cochlea-Implantaten und dem daraus angenommenen verbesserten Zugang zur Lautsprache begründet werden. Auffallend ist die geringe wissenschaftliche Anbindung des neuen Lehrplans für Gehörlosenschulen, welcher weder

³⁸ Krammer (2001) bietet eine umfassende Zusammenfassung der einzelnen Studienergebnisse aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum.

Forschungsergebnisse zur Gehörlosenpädagogik, noch zur allgemeinen Spracherwerbsforschung einfließen lässt (siehe Kapitel 4.1). Vereinzelt bilingual ausgerichtete Schulversuche haben bisher gute Ergebnisse erzielt – die Evaluierungen zeigen, dass die auf diese Weise unterrichteten Kinder deutlich besser auf emotionalem und kognitivem Gebiet abschneiden und dass sie, auch bezüglich ihrer Lautsprachkompetenzen, verständlicher und weiter fortgeschritten als die oral erzogenen SchülerInnen sind. Es handelt sich hier um Sprachkompetenz und nicht nur um technische Sprechkompetenz. (vgl. Krausneker 2000:19)

Pauschale Aussagen zur Lesefähigkeit Gehörloser sind kritisch zu hinterfragen, viel zu wenig lassen die meisten Studien Beschulungsform, familiäre Hintergründe und sonstige sprachliche Faktoren, die zu einer Beeinflussung geführt haben können, in die Bewertungen einfließen. Die Lesekompetenz einer/s durchschnittlichen gehörlosen Schulabgängerin/s wird in der Literatur aber als „maximal dem Grundschulniveau Hörender vergleichbar“ beschrieben (Schüßler 1997:70). Padden und Ramsey (vgl. 2000:165) stellen fest, dass derselbe Faktor, der hörende Kinder zu besseren LeserInnen macht, nämlich die Fähigkeit, gehörte Elemente mit geschriebenen Repräsentationen zu verknüpfen, auch für gehörlose Kinder relevant ist. Beim Lesen sind jene Kinder erfolgreicher, welche zwischen ihnen bekannten gebärdensprachlichen Strukturen und gelesenen Strukturen Verbindungen herstellen können. Gebärdensprachliche Fortschritte und Fortschritte in der Lesefähigkeit stehen in einer engen Verbindung zueinander.

Die Lesekompetenzen gehörloser Erwachsener in Österreich werden allgemein als unzureichend eingeschätzt (vgl. Fellner-Rzehak / Podbelsek 2004; Vollmann et al. 2000). Die Unzufriedenheit von SchulabsolventInnen, die zumindest im Raum Wien (Breiter 2005) erhoben wurde, ist groß. Die Studie von Krausneker / Schalber (2007) zeigt, wie wenig Studierende es in der Gruppe der Gehörlosen gibt. Dies deutet darauf hin, dass der Abschluss eines Gymnasiums mit Matura und eine akademische Ausbildung immer noch den Einzelfall charakterisiert und der Erwerb der dazu notwendigen Fähigkeiten in der Ausbildung Gehörloser nicht im selben Ausmaß erfolgt wie in der Gruppe der hörenden SchülerInnen.

Gehörlose Menschen in Österreich schneiden bei Lesetests signifikant schlechter als Hörende ab. Wie bereits gezeigt wurde, lässt sich dies einerseits auf die mangelnde Kompetenz in ihrer Erstsprache, der ÖGS, zurückführen, andererseits wird angenommen,

dass ein Großteil der Unterrichtsstunden die hörgerichtete Erziehung, daher Aussprachetraining und Anbahnung der Lautsprache, einnimmt, und dadurch wenig zeitliche Ressourcen für die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen übrig bleibt. Die Ergebnisse aus der Leseforschung gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen fasst Hennies (Günther / Hennies 2011:60) wie folgt zusammen:

- Lesekompetenz und Hörstatus korrelieren: Je höher das Resthörvermögen der SchülerInnen, umso besser ist die schriftsprachliche Leistung.
- Erfolgt eine bilinguale Förderung, zeigen sich signifikant bessere Lesekompetenzen als in monolinguaalem Unterricht. Die notwendig erscheinende Verbindung von Schriftsprachkompetenz und Hörstatus kann dadurch entkoppelt werden.

Die Korrelation zwischen Hörstatus und Lesekompetenz ergibt sich vor allem durch den dadurch bedingten höheren Wortschatz der Kinder. Gehörlose verfügen, wenn sie oral gut gefördert wurden, bei Schuleintritt durchschnittlich über ein Aktiv/passiv-Vokabular von ca. 250/500 Wörtern, Hörende im Vergleich dazu jedoch über 3000–3800 Wörter. 14–16jährige, gehörlose SchülerInnen weisen schließlich einen Wortschatz von ca. 2000 Wörtern auf (vgl. Krammer 2001:46)³⁹. Der mangelnde Wortschatz stellt das größte Problem für die Lesekompetenz dar:

In diesen Zahlen drückt sich der gravierende Rückstand gehörloser Kinder beim (Schrift-) Spracherwerb aus; denn der Wortschatz hat sich langfristig als der beste Diskriminator zwischen guten und schlechten Lesern erwiesen. (Schüßler 1997:66 zit. n. Krausneker 2004:15)

7.2.2. Verhältnis von Schriftsprache und Lautsprache

Die Abhängigkeitstheorie geht davon aus, dass der Leseprozess hauptsächlich eine Umkodierung der Schriftsprache in die Lautsprache ist. Wäre dies der Fall, hätten Gehörlose wenig Chancen, gut Lesen zu lernen, da sie die Lautsprache nur eingeschränkt wahrnehmen können. Die daraus folgende pädagogische Konsequenz entspricht den Vorstellungen der oralen Gehörlosenpädagogik, erst durch die Verbesserung der lautsprachlichen Kompetenzen überhaupt zu einer möglichen Anbahnung der Schriftsprachkompetenz zu gelangen (vgl. Hennies 2004:16).

Für das Erlernen eines alphabetischen Schriftsystems ist die Beherrschung der Lautsprache eine Voraussetzung: lesen und schreiben lernen kann man nur, was man auch verstehen und (aus-)sprechen kann. (Ritter 2010:1123)

³⁹ Von der Autorin wird nicht angegeben, ob es sich dabei um den produktiven oder rezeptiven Wortschatz handelt.

Diese Aussage wurde ursprünglich in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund, welche sich in einem Alphabetisierungsprozess innerhalb einer Sprache, welche nicht ihre L1 ist, befinden, getroffen. Vordergründig betrachtet, propagiert diese Stellungnahme im Fall Gehörloser, das orale Konzept zu verfolgen und über diesen Weg eine Schriftsprachkompetenz anzubahnen. In Bezug auf Gehörlose erscheint jedoch als wichtigste Aussage der Verständnisgedanke. Eine LehrerIn beschreibt ihre Erfahrung in der Studie „Sprache Macht Wissen“: „Lesen können sie alle gut, nur den Inhalt verstehen sie nicht“ (LehrerInnen-Nachgespräch 48, Krausneker / Schalber 2007:162f.). Die befragte Lehrerin bestätigt damit ihren gehörlosen SchülerInnen eine basale Lesefertigkeit, die sich auf die Buchstaben- und Worterkennung sowie das Erfassen von Satzsequenzen und Sätzen bezieht. Haben gehörlose SchülerInnen bereits ein mentales Lexikon in einer Gebärdensprache aufgebaut, muss ihnen die schriftsprachliche Repräsentation des jeweiligen Begriffs gezeigt und damit dauerhaft verknüpft werden.

Der eigentliche Kerngedanke von Ritter ist es, einen Alphabetisierungsprozess, wenn möglich immer, in der Erstsprache einzuleiten bzw. ihn bilingual zu vollziehen. Gehörlosen, als Mitglieder einer „schreibunkundigen Sprachgemeinschaft“ (Papaspyrou 2002:511), steht diese Möglichkeit nicht zur Verfügung. Haben Gehörlose jedoch Zugang zu einer Gebärdensprache, so lassen sie sich als Mitglieder einer sprachlichen Minderheit sehen, welche die Schriftsprache in ihrer Zweitsprache erlernen. Für hörende Mitglieder einer lautsprachlichen Minderheit, die eine Schrift in der Zweitsprache erlernen, wird von einem positiven Effekt bilingualen Unterrichts hierfür ausgegangen. So wichtig solche Hinweise aus der Zweisprachigkeitsforschung Hörender für gehörlose Kinder auch sind, gibt es doch Unterschiede: Gehörlose haben eine Primärsprache, die sich einer anderen Modalität als die Lautsprache bedient, und können deren Modalität nur eingeschränkt wahrnehmen. Wenn sie also z. B. Deutsch erlernen, dann können sie nicht von einem phonetischen Bestand der Ausgangssprache profitieren. Sie müssen die Sprache deswegen anders lernen als hörende Kinder mit einer anderen Lautsprache als Erstsprache.

Gehörlose stellen innerhalb der Zweitsprachforschung einen Sonderfall dar. Wegen der skizzierten Einzigartigkeit der Zweisprachigkeit Gehörloser gibt es jedoch keine Gruppe in einer wirklich vergleichbaren Situation. Zudem können sich Gehörlose im Graubereich zwischen dem Modell des Spracherwerbs über die Schriftsprache und dem Modell des Spracherwerbs in einer zweisprachigen Situation befinden, wenn sie etwa nur eine eingeschränkte Basis der Lautsprache haben, aber auch die Gebärdensprache nicht genügend beherrschen. Die individuelle Situation Gehörloser geht dabei auf sprachliche, familiäre und schulische Sozialisationsfaktoren zurück und

ist über das audiologische Etikett „gehörlos“ alleine nicht zu bestimmen. (Hennies et al. 2008:259)

Der (erfolgreiche) Schriftspracherwerb gehörloser Kinder legt nahe, dass für diese die Abhängigkeitstheorie nicht haltbar ist. Über den Einsatz von Gebärdensprachen können jene das Schriftsystem auch als eines von der Lautsprache unabhängiges erlernen. Dies entspricht der Autonomiehypothese, welche besagt, dass das Schriftsystem ein vom Lautsprachsystem unabhängiges System ist. Zwischen beiden Systemen lassen sich Interdependenz- bzw. Korrespondenzregeln aufstellen, aber das Schriftsystem ist nicht vollständig aus dem anderen ableitbar. (vgl. Glück 2005:2, 88, 792)

7.3. Verbesserung der Lesefähigkeit

Die Diskussion rund um die Lesekompetenz von SchülerInnen ist in den letzten Jahren, vor allem durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie, eine auch medial breit geführte. Das schlechte Abschneiden von Deutschland und Österreich im Vergleich zu anderen Industrieländern hat eine vielschichtige Diskussion rund um Lehrpläne und -methoden ausgelöst. Die Autoren der PISA-Studie empfehlen zur Verbesserung der Lesefähigkeit neben dem Training von Lesestrategien als weitere zentrale Maßnahme die Förderung von Leseinteresse und -motivation, denn „die im internationalen Vergleich relativ niedrigen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im Lesen [könnten] zumindest teilweise darauf zurück zu führen sein [...], dass Lesen für viele von ihnen keine Tätigkeit darstellt, der sie selbstverständlich und gern nachgehen“ (Artelt et al. 2001:116). Ausgiebige Freizeitleseaktivitäten stehen laut der PISA-Studie in einem engen Zusammenhang zur Leseleistung, auffallend ist, dass die in der Studie sogenannte „Risikogruppe“ signifikant wenig liest (vgl. Artelt et al. 2001:113-120). Diese Eigenschaft teilen sie mit der Gruppe der gehörlosen LernerInnen, wie die gehörlose Lehrerin des Wiener bilingualen Schulversuchs, Helene Jarmer, bestätigt:

Sie müssen einfach mehr lesen. Ich seh das so oft, dass Gehörlose keine Bücher lesen können, weil sie viel zu wenig Lesen geübt haben. (Krausneker 2004:184)

Merkt (2006:74) stellt sich in ihrem Beitrag dahingehend nun folgende Fragen:

Warum lässt sich die grundlegende Beschäftigung mit Lesestoff nicht in den Freizeitbereich verlegen? Warum greifen gehörlose Kinder nicht freiwillig und begierig nach diesem Zauberschlüssel, der ihnen den Zugang zu allen Welten eröffnen kann, sondern wehren sich im Gegenteil mit Händen und Füßen dagegen, auch nur Teile ihrer Freizeit mit Lesen zuzubringen?

Bei einer Umfrage unter ihren SchülerInnen ergeben sich im wesentlichen folgende Argumente gegen das Lesen in der Freizeit (Merkt 2006:74):

- Lesen = Schule – in der Freizeit muss man sich aber erholen
- Lesen = Lautsprache = überflüssig, weil Gehörlose die Gebärdensprache haben
- Lesen ist unverständlich
- Lesen ist langweilig
- Lesen ist Arbeit – „besser faul“

Als Gründe für diese Abwehrhaltung führt Merkt an, dass die meisten Texte für ihre SchülerInnen aufgrund von unbekanntem Wörtern, fehlenden Kompetenzen zur grammatikalischen Einordnung und unbekanntem sprachlichen Wendungen nicht dechiffriert werden können. Vor allem der unzureichende und im Vergleich zu gleichaltrigen hörenden SchülerInnen eingeschränkte Wortschatz erweist sich als unüberwindbares Hindernis beim Lesen. Fromm führt für oral erzogenen Gehörlosen an:

Der individuelle (aktive und passive) Wortschatz kann (in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren wie Ausmaß der Hörschädigung, soziales Umfeld und Qualität der Frühförderung) gegenüber gleichaltriger gehörender Kinder in mehr oder weniger großem Umfang eingeschränkt sein. (Fromm 2003:82)

Da die Lautsprache nicht spontan erworben werden kann, ist der Wortschatz sowie die zur Begriffsbildung führenden Erkenntnisstrukturen gehörloser Kinder bei der Einschulung meist nur rudimentär ausgebildet:

Zum sicheren Wortschatzbesitz gehören in der Regel Substantive, aber auch Verben mit inhaltlichem Bezug auf erlebte oder vorstellbare Vorgänge und Handlungen. Größere Schwierigkeiten bereitet das Aneignen abstrakter Begriffe. Zu den Wortarten die am häufigsten fehlen oder fehlerhaft angewendet werden zählen Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen, da sie Träger von Beziehungsbedeutungen sind, die sich nicht unmittelbar veranschaulichen lassen. (Fromm 2003:82)

Durch kommunikative Handlungen lernen gut hörende Kinder quasi beiläufig verschiedene Flexionsformen und die syntaktische Strukturierung unterschiedlicher Satzmuster zu imitieren, anders bei Gehörlosen:

Grammatische Formen und syntaktische Strukturen werden oft nur unter großen Schwierigkeiten erlernt. Gerade unbetonte Teile der Lautsprache gehen oft verloren. Diese sind jedoch häufig grammatische Morpheme, die für das Erfassen von sachlichen Beziehungen und Sinnzusammenhängen bedeutsam sind. Auch eine Unsicherheit bei der Deklination von Substantiven und der Konjugation von Verben ist zu beobachten. Syntaktische Strukturen werden vielfach vereinfacht – oder unvollständig – dargeboten. (Fromm 2003:82f.)

Steht keine Gebärdensprachkompetenz zur Wissensvermittlung auf LehrerInnen- bzw. SchülerInnenseite zur Verfügung, können grammatikalische Phänomene nicht erklärt bzw. nur schwer veranschaulicht werden. Ist beim Kind keine ausreichende Begriffsbildung in der Gebärdensprache erfolgt und reicht der Wortschatz im Deutschen nicht aus, um einen Text zu dechiffrieren, kann eine Wortschatzerweiterung im schriftsprachlichen Bereich nur äußerst schwer erfolgen bzw. kann diese nicht auf abstrakte Inhalte ausgeweitet werden. Hoffmeister (vgl. 2000:147) kommt zu dem Schluss, dass eine intakte Erstsprache Kindern einen Zweitspracherwerb massiv erleichtert und ihnen unter Umständen dabei hilft, Strategien für das Erlernen von Regeln der L2 zu entwickeln. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern stellen für ihn einen Parallellfall zu hörenden bilingualen Kindern dar, denn sie legen sich ähnliche Strategien und Modelle im Umgang mit ihrer L2 zurecht wie hörende bilinguale Kinder, auch wenn sie einen beschränkteren Zugang zu dieser L2 haben. Merkt macht weiters die Erfahrung, dass Unterrichtstexte oft ohne inhaltliche Vorstellung auswendig gelernt werden, weil kein Verständnis für die sachlichen Inhalte vorhanden ist und textleitende Gefühle und Gedanken schlecht nachvollzogen werden können. Für Merkt (2006:74) liegt die negative Einstellung dem Lesen gegenüber aber auch in der „täglichen Frustration mit dem Unterrichtsdeutsch in Schulbüchern und Arbeitsblättern“ begründet.

7.4. Exkurs: Unterrichtsmaterialien

Es ist festzuhalten, dass es äußerst wenig Material für Unterrichtszwecke für Gehörlose in Österreich gibt. Dies betrifft den Bereich des Deutschunterrichts ebenso wie alle anderen Sachfächer. Natürlich kann teilweise auf die offiziellen Unterrichtsmaterialien der österreichischen Schulbuchverlage zurückgegriffen werden – für manche Fächer, wie etwa Mathematik, ergibt dies weniger Probleme als für andere, doch erfordert der Unterricht mit Gehörlosen zumindest eine Adaptierung an die Zielgruppe.

[...] deaf and hearing children have different backgrounds, experiences, communication histories, and knowledge. To optimize the educational opportunities of deaf learners, we need to develop instructional materials, teaching strategies, and learning environments that take advantage of their strengths while compensating for their special needs. (Marschark et al. 2002:220)

Deutsch und ÖGS können auch hier nicht als voneinander entkoppelt angesehen werden, neue Inhalte können sich nur über den Einsatz von ÖGS und Deutsch erschließen – über neue Inhalte wird daher der Wortschatz in ÖGS und Deutsch verbessert. Lexikalische Repräsentationen der ÖGS sind erst vereinzelt in den letzten Jahren entstanden.

Durch gebärdensprachkompetente Lehrpersonen kann neues Vokabular im Unterricht miteingeführt werden, ohne dauerhaft visuelle Tradierung kann das Vokabular jedoch zu einem späteren Zeitpunkt nur mehr schwer abgerufen werden. Günther und Schäfke (2004) sprechen diese Problematik für den Hamburger Schulversuch dezidiert an:

Für die DGS sind die meisten Fachbereiche lexikalisch unterentwickelt, deshalb können wir auf keine vorhandenen Mittel wie Wörterbücher o.ä. zurückgreifen. Nach inhaltlicher Klärung / und endgültiger Abmachung von Gebärdenzeichen sind die weiteren Arbeitsschritte wie das Festhalten derselben auf Video oder das Herstellen von Gebärdenzeichnungen für Karteien und Unterrichtsmaterial für die Hand der SchülerInnen unerlässlich. Solange Materialien nicht zur Verfügung stehen, erfordert die Vorbereitung von Unterricht einen außerordentlich großen Zeitaufwand, der weit über dem normalen Maß von Unterrichtsvorbereitung liegt. Auch das Vermitteln von altersgemäßem Umweltwissen durch das Elternhaus in der Gebärdensprache wird zunehmend schwieriger, da es diesen ebenfalls an entsprechenden Gebärdensprachkompetenz bzw. Material fehlt. (Günther / Schäfke 2004:34f.)

Auch für ÖGS gibt es wenig tradiertes, lexikalisches Material, welches aufgrund der dialektalen Unterschiede innerhalb der ÖGS auch nur vereinzelt in anderen Bundesländern zum Einsatz gebracht werden kann.⁴⁰ Die Erstellung von Unterrichtsmaterial ist daher für Lehrpersonen mit großem Aufwand verbunden. Nach Krausneker / Schalber (2007:306f.) erstellen etwa 93 Prozent der befragten Lehrpersonen an österreichischen Gehörlosenschulen ihr Unterrichtsmaterial zum Teil selbst bzw. können 26,1 Prozent auf bereits erstellte Materialien im kollegialen Umfeld zurückgreifen. Auch Materialien vom ÖGLB werden im Unterricht eingesetzt, diese sind jedoch nicht vordergründig als Unterrichtsmaterial konzipiert worden und deshalb nur bedingt einsetzbar. Für den Bereich Deutsch finden sich auf der österreichischen Schulbuchliste für die Volks- und Sonderschule für das Unterrichtsjahr 2012/13 die beiden offiziellen Unterrichtswerke „Deutsch Lernprogramm 1 & 2“ von Margret Pinter⁴¹. Es zeichnet sich vor allem durch seine visuelle Aufbereitung aus, durch die Verwendung von Symbolen erschließen sich viele Aspekte der grammatikalischen Struktur des Deutschen, die farbige Gestaltung vereinfacht die Zuordnung. Kontrastive inhaltliche Komponenten werden durch Abbildungen verstärkt aufgezeigt.

⁴⁰ Z.B. als Video online oder als DVD: „Sign it“ von der Universität Klagenfurt (www.sign-it.at); Sign Teach. Online Gebärdensprache – Lexikon für IT Begriffe (FH Joanneum 2004); Mudra. Multimediapakete zur Österreichischen Gebärdensprache (Georgsdorf 2001); Ledasilla (http://ledasila.uni-klu.ac.at/TPM/public/public_main.asp?sid=); zu medizinischen Begriffen ÖGLB (2005 und 2007); die Unterrichtsmaterialien „Shake hands“ für ÖGS als Fremdsprache (Marsh 2011); Gebärdenzeichnungen etwa vom ÖGLB siehe Fellingner (2003 bzw. 2004a/b/c) und Jarmer (2003).

⁴¹ Pinter, Margret (2008): Deutsch-Lernprogramm 1 & 2. Grundbausteine der deutschen Grammatik. Wien: GS-Multimedia.

Gib Acht!

Unechte rückbezügliche Verben brauchen das Fürwort **nicht**, wenn sie sich auf eine **andere** Person oder Sache beziehen!

Beispiel:



① Die Frau setzt sich auf den Tisch.

② Die Frau setzt das Kind auf den Tisch.

Abbildung 3 – Pinter: Deutschlernprogramm 1 (Bildquelle: Pinter 2008:18)

Dieses Lehrwerk kommt ohne den Einsatz von Gebärdenzeichnungen aus, dies mag durch den Umstand zu erklären sein, dass es sich laut Verlagstext nicht nur an „hörgeschädigte Kinder und Jugendliche“, sondern auch an „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sprachschwache Kinder im Regelschulbereich“ und darüber hinaus „an alle Deutschanfänger“ richtet. Die wirtschaftliche Komponente bei der Materialerstellung für gehörlose Kinder ist zudem schwierig. Es handelt sich dabei um eine relativ kleine, wirtschaftlich wenig relevante Zielgruppe, die vertriebliche Ausweitung auf den restlichen deutschsprachigen Raum ist aufgrund der unterschiedlichen Gebärdensprachen in Deutschland, Liechtenstein und der Schweiz nicht möglich. Um einen überregionalen Vertrieb zu ermöglichen, können Gebärdenzeichnungen nicht aufgenommen werden. So spricht Karl-Heinz Pferdekämper (vgl. 2006) von der Fachkommission der KMK (Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland) für Lehr- und Lernmittel für den Unterricht Hörgeschädigter an Schulen für Hörgeschädigte und an allgemeinen Schulen etwa eine Empfehlung für Pinters Deutschlernwerke an Hörgeschädigtenschulen in Deutschland aus, verweist allerdings trotzdem auf den hohen Preis⁴² des Lehrwerks, der sich für ihn durch die geringe Auflage ergibt.

⁴² Die derzeitige Ausgabe eines Bandes kostet im Online-Versand beim Bildungsverlag Lemberger € 78,10 (Stand: 20.11.2012).

Ziel des Deutschunterrichts für gehörlose Kinder muss es sein, ihnen die Fähigkeiten und das Interesse zur selbstständigen Lesearbeit zu vermitteln, um die Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft über eine schriftsprachliche Kommunikationsweise zu ermöglichen.

Die selbstständige Lesearbeit der gehörlosen SchülerInnen ist extrem schwierig. Sie kann erreicht werden durch das Verführen, sich lesend mit interessanten Inhalten zu beschäftigen und dabei das Lernen der neuen Wörter nicht als Hürde, sondern als Gewinn mitzuziehen. (Günther / Schäfke 2004:54)

In diesem Zusammenhang kritisieren die AutorInnen die Reduktion von Textmaterial im Einsatz mit Gehörlosen. Günther und Hennies (2011:147) sehen eine „problembehaftete Tradition der Arbeit mit Texten in einfacher Sprache bei hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen“. Um das zentrale Bildungsziel einer altersgemäßen kommunikativen sowie kognitiven Entwicklung zu erreichen, ist es allerdings notwendig, die Anforderungen an gehörlose SchülerInnen denen der SchülerInnen einer Regelschule anzugleichen. Reduktion der Komplexität erfolgt von Anfang an, ohne auf die individuellen Bedürfnisse der LernerIn einzugehen.

Dies erinnert stark an den Umgang mit LernerInnen einer Fremdsprache, die sich in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterial oft mit „Häppchen-Literatur“ konfrontiert sehen. Daher soll im folgenden Kapitel erläutert werden, wie die Fremdsprachendidaktik mit dem Einsatz von Literatur umgeht und wie dies, auch in Form der Steigerung von Lesemotivation, auf Gehörlose umzulegen ist.

8. Lesemotivation – Der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht mit Gehörlosen

Lesemotivation gilt im Gegensatz zum Leseinteresse, welches sich besonders auf bestimmte Objekte, daher Texte, Bücher und Geschichten, richtet und mit einem bestimmten Verhalten einhergeht (z.B. das Lesen bestimmter Textsorten) als „überdauernde Disposition“ für ein zielgerichtetes Handeln (vgl. Richter 2007:7). Der Einsatz von Literatur im L1, L2 bzw. L3 Unterricht ist ein Themenfeld, das seit den 1980er Jahren eine sehr große wissenschaftliche Auseinandersetzung erfahren hat. Versucht man, einen Konsens aus all diesen Ausführungen heraus zu lesen, so wird der Literatur ein Potenzial im Lernkontext zugeschrieben, wie es die wenigsten anderen Unterrichtsmaterialien erfahren. Literatur wird als „Erfahrung mit dem eigenen Ich“ definiert, soll die Überwindung von kulturellen Hürden erleichtern und schließlich die Lesemotivation fördern. Eine sehr großzügig angelegte Bandbreite an Aufgaben, von „Interesse wecken“ bis hin zur „moralischen Läuterung“ soll die Literatur in einem Unterrichtssetting erfüllen.

Auffällig erscheint jedoch, dass sich trotz dieser positiven Auswirkungen nur die wenigsten Unterrichtenden an das „Wagnis Literatur“ herantrauen, schon gar nicht an Langtexte. Die Gründe dafür sind zuerst einmal rein ökonomisch begründet. Die Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift stellt von Anfang an eine vor allem zeitliche Herausforderung an den/die Lehrende/n.

8.1. Literatur aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik

Die Ausführungen aus Kapitel 2 lassen die Schlussfolgerung zu, dass die deutsche Schriftsprache für Gehörlose zwar Zweitsprache ist, jedoch wie eine Fremdsprache gelernt werden muss. Was bedeutet dies für Lehrende? An welchen didaktischen Grundsätzen können sie sich orientieren? Betrachtet man den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen“ in Bezug auf die Verwendung von literarischen Texten im Unterricht, so fällt auf, dass im Anfänger- und unteren Mittelstufenbereich (A1, A2, B1) diese keinerlei Erwähnung finden. Erst ab dem Niveau B2 lautet die Kannbeschreibung für den Bereich Verstehen – Lesen unter anderem: „Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“

Jentges (2008:23) betont jedoch die Wichtigkeit des Einsatzes literarischer Texte von Anfang an besonders im Zusammenhang mit Lernenden im Zielspracheland. Durch die

tagtägliche Konfrontation mit der „Komplexität des fremdsprachigen Lebens“ muss die Aufgabe eines Zweitsprachenunterrichts sein, den Lernenden Strategien zu vermitteln, um mit dieser umgehen zu können; im Falle von Gehörlosen vor allem die Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Schriftsprache. Die Beschäftigung mit Literatur bietet Möglichkeiten, diese Strategien auszubilden.

Merkt (2006:74) führt an, dass ihre gehörlosen SchülerInnen beim Lesen von Texten oftmals vor der Schwierigkeit stehen, dass „sachliche Inhalte unbekannt und daher nicht vorstellbar sind“ und „Gefühle und Gedanken nicht nachvollzogen werden können“.

Lernziele der Literaturdidaktik setzen dort an, es sollen „Imaginationsfähigkeit, Empathie, Fremdverstehen, intersubjektive Verständigung und Anschlusskommunikation“ gefördert werden (Esselborn 2010:42).

Eine komplexe Handlung wie das Lesen erlernen sie [gehörlose SchülerInnen, Anm. d. Verf.] am besten, indem sie sich in ihr erproben und nicht indem sie lediglich Teilfertigkeiten erwerben, die sie dann zu der Gesamthandlung zusammensetzen sollen. Es empfiehlt sich also ein Lesenlernen durch Lesen, das später durch ein Lesen, um zu lernen ergänzt werden muß. (Poppendieker 1990:7)

Es zeigt sich, dass eine sehr klare Differenzierung durch den Lehrkörper vorgenommen werden muss, um welche Art von LernerInnen es sich handelt, und dass nicht einfach allgemeine didaktische Vorgabe zum Zweitsprachen- bzw. Fremdsprachenlernen ohne vorherige Reflexion übernommen und umgesetzt werden können.

Ein Ziel der Grundschule ist es, die SchülerInnen im Deutschunterricht zu befähigen, selbstständig Texte, also auch Ganzschriften, zu lesen und bewertend einzuordnen. (Poppendieker 1990:7)

Die Reduktion eines Textes auf inhaltliches Verständnis, erscheint nicht als gangbarer Weg um dauerhafte Lesemotivation zu erreichen. Ästhetische Erfahrungen und genrespezifische Besonderheiten werden dadurch von vornherein ausgeklammert und übrig bleibt ein sinnverminderter Text ohne sprachliche Ästhetik. Kinderliteratur wird gehörlosen Kindern aufgrund ihrer lautsprachlichen Entwicklungs- und Aneignungsprobleme oftmals in vereinfachter Sprache angeboten⁴³, indem vorhandene Kinderliteraturvorlagen sprachlich vereinfacht und verkürzt wiedergegeben werden. Dadurch geht jedoch oftmals der Sinnzusammenhang der Ganzheit eines Textes auf sprachlicher Ebene verloren. Häufig sind Konjunktionen Opfer von Elimination, da sie als zu schwierig empfunden werden. Durch

⁴³ Z. B. Roland Liebisch (2003): Die Bremer Stadtmusikanten mit Gebärden. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.

dieses Eingreifen fehlt dem Text das im Deutschen wichtigste sprachliche Mittel, um inhaltliche Beziehungen zwischen Äußerungseinheiten herzustellen. Abgesehen davon bleibt das „literarische Erlebnis“ auf der Strecke. (vgl. Günther 1994:24)

Für die Förderung der Lesekompetenz und eine dauerhafte Lesemotivation ist dies jedoch problematisch, denn Lesemotivation begründet sich auf der Attraktivität von Geschriebenem und Bezug zum/r LeserIn selbst.

Lesen muss nicht nur erlernt, sondern auch geübt werden. An jedem neuen Text erprobt die LernerIn ihre Erwartungshaltung und gewinnt neue Erkenntnisse zu Textgestaltung und Textsorten. Groeben und Vorderer (vgl. 1988:2) beschreiben die Lesemotivation als Abfolge von Leseinteresse, Textverstehen und Lektürewirkung, die mit einer Zunahme der Verständlichkeit literarischer Texte und dem Verständnis pragmatischer Texte einhergeht. Lesemotivation bezieht sich daher nicht auf das „punktuelle Lesen innerhalb einer Unterrichtsstunde“ sondern soll auf den „Aufbau einer möglichst stabilen Lesegewohnheit“ abzielen (Wrobel 2008:102).

Als Grundlage für den Berliner Bilingualen Schulversuch wurde daher für die Lese- und Textbetrachtung festgeschrieben:

So weit wie möglich wird auf die Arbeit mit adaptierten Texten verzichtet, um die SchülerInnen an ein altersgemäßes Leseniveau heranzuführen. Die Gebärdensprache hat beim Lesen eine wichtige Funktion, da sie entscheidend zum inhaltlichen Verstehen der Texte beiträgt. Das Gespräch über Texte und Textabschnitte ist wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. (Günther / Hennies 2011:294)

8.1.1. Authentisches Lesen: Texte als Mittler – Lesen von Bilderbüchern

Texte, die an das Vorwissen und die Interessen der Leser anknüpfen, sind leichter zu verstehen; sie erhöhen die Lesemotivation. (Keim 2012:220)

Im modernen Fremdsprachenunterricht ist man dazu übergegangen, dem authentischen Lesen einen großen Stellenwert einzuräumen. Authentisches Lesen bedeutet vereinfacht gesagt, im Sinne des Fremdsprachenwachstums⁴⁴, Kontakte mit der Wirklichkeit zu organisieren. Im Unterricht behandelte Texte sollen daher nicht (nur) speziell auf die Vermittlung eines Grammatikphänomens, einer sprachlichen Besonderheit etc. hin konstruiert sein, sondern aus dem sprachlichen Medienalltag der Zielsprache / Zweitsprache direkt übernommen werden und somit eine „natürliche Komplexität“ aufweisen.

⁴⁴ Sprachlernansatz, in den 80er Jahren in Wien von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp für den Fremdsprachen-Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen entwickelt. Fremdsprachenwachstum beruht auf universalgrammatischen Annahmen, daher werden Sprache und Sprachfähigkeit als dem Menschen angeboren definiert. Siehe: Buttaroni, Susanna (1997): Fremdsprachenwachstum – Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber.

Authentische Texte weisen daher Entstehungsbedingungen auf, welche ausschließlich kommunikativer bzw. inhaltlicher Natur sind. Es wird angenommen, dass dies zu einer Motivationssteigerung der LernerInnen führt, da es eher der neurobiologischen Grundvoraussetzungen menschlicher Lernfähigkeit im Allgemeinen und menschlicher Sprachlernfähigkeit im Besonderen entspricht.

In diesem Sinne sind authentische Texte jene, welche muttersprachlichen SprecherInnen in ihrem sprachlichen Alltag begegnen und nicht nachträglich für den Sprachunterricht bearbeitet wurden.

In Bezug auf den Erstleseerwerb lässt sich der Einsatz von authentischen Texten schwer umsetzen. Der Prozess ist von Beginn an ein gesteuerter und erfordert Kompetenzen, die äußerst umfangreiche Vermittlungs- und Trainingseinheiten erforderlich machen. Die Sinnhaftigkeit von klassischen, schulischen Lesebüchern, deren Inhalt sich in diesem frühen Lesestadium weitgehend aus konstruierten Texten zusammensetzt, soll hier nicht in Frage gestellt werden. Beachtung finden soll jedoch die Annahme, dass sich der Prozess des Lesenlernens nicht auf die Fähigkeit beschränkt, einer Aneinanderreihung von Graphemen Bedeutungsinhalt zu entnehmen, sondern damit literarisches Bewusstsein und im besten Fall mit einer lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation, des „Leseglücks“ (Graf 1996) einhergeht. Dies ist jedoch nur durch den frühen Einsatz von authentischem Textmaterial erreichbar, da dies am ehesten gewährleistet, die lebensweltlichen Erfahrungen des Kindes mit einzubeziehen und dadurch motivationsfördernd zu wirken.

Der Anlass, der dem Lesen erstmalig eine wichtige Bedeutung zuschreibt, ist für ein Kind zumeist nicht schulisch motiviert, sondern ergibt sich durch den Wunsch, eigenständig an dem für das soziale Umfeld so selbstverständlichen Prozess von Informationsaustausch teilzunehmen. Diese Erfahrungen stehen in einem engen Zusammenhang mit authentischem Textmaterial und dem realen Informationsgewinn daraus: sei es die Ankündigungen an der Anschlagtafel des eigenen Wohnhauses oder selbstständig das Lieblingsbuch lesen zu können – beides zeugt von einer geistigen Entwicklung dahingehend, dem Lesen als Kulturtechnik einen breiten Bedeutungsraum zuzumessen. Kinderbücher thematisieren diesen Umstand manchmal selbst und schaffen damit Identifikationsfiguren für ihre LeserInnen. Pumuckl begründet seinen Wunsch, die Schule zu besuchen etwa folgendermaßen:

Ich will nicht so dumm sein und wieder Käse einkaufen statt Schokolade, nur weil ich nicht lesen kann was auf dem Silberpapier und auf dem Goldpapier steht. (Kaut 1982)

Im Optimalfall wird die eigene Lesebiografie mit so vielen positiv konnotierten Leseerfahrungen bereichert, dass Lesen zur Selbstverständlichkeit und damit zum Genuss wird.

Kinderliteratur bietet sich in diesem Zusammenhang für den Unterricht besonders an. Bilderbücher nehmen dabei in dieser frühen Phase des Lesens einen besonderen Stellenwert ein und erfüllen insbesondere für Gehörlose den „authentischen“ Zugang im Sinne einer zusätzlichen, leicht zugänglichen Interpretationsebene. Den Lernenden wird außerdem ein ästhetischer Genuss verschafft, den man (gehörlosen) Kindern beim schwierigen Prozess des Lesenlernens nicht verwehren sollte. Im Gegensatz zu den meisten konstruierten ErstleserInnentexten bieten sie ein höheres literarisches Niveau und visuelle Gestaltungsaspekte, die den wenigsten didaktisch intendierten Texten eigen ist.

Im Idealfall wird ein Kind sehr früh mit Bilderbüchern konfrontiert. Diese „ersten Bücher“ zeichnen sich zumeist durch eine Aneinanderreihung von Einzelbildern aus, auf denen vertraute, alltägliche Dinge aus dem Umfeld des Kindes in einer realistischen, meist plakativen Form, dargestellt werden: Ball, Katze, Auto etc. (vgl. Schulz 2005:128) Diese ersten Erfahrung weisen bereits in Richtung Schriftlichkeit: die Abstraktion eines (zu diesem Zeitpunkt noch) realen Objekts übernimmt eine Stellvertreterfunktion, ein Bild erzeugt Bedeutung. Dies entspricht im weitesten Sinn der späteren Fähigkeit Phonem und Graphem zueinander in Beziehung zu setzen. Es entwickelt sich ein metasprachliches Bewusstsein.

Bilderbücher ermöglichen die Erziehung zum Sehen, Betrachten, Lesen und zum Erzählen. Sie regen an zum Schreiben und Nacherzählen und zum eigenen Gestalten. Bilderbücher sind der Einstieg in das Lesen, denn sie befördern und entwickeln kognitive Fähigkeiten, Fähigkeiten im Decodieren von Bild und Textelementen und ganzen Bild-Text-Kombinationen, Methoden im Umgang mit und Interesse an Büchern. (Schulz 2005:127)

Für (gehörlose) Kinder können Bilderbücher weitere Funktionen übernehmen und Verknüpfungsmöglichkeiten bieten:

Bilder und Texte gehen Korrelationen ein, die sich immerfort suchen. Sie geben sich gegenseitig Hilfen zur Deutung. (Forytta 2007:22)

8.1.1.1. Auswahlkriterien

Die besondere Kraft des Bilderbuchs liegt in dem eigentümlichen Spannungsfeld der Text- und Bildbezüge, in dem dynamischen Beziehungsgeflecht textlicher und bildnerischer Elemente. (Thiele 1991:8)

Bilderbücher unterliegen besonderen Gesetzmäßigkeiten: zum einen sind sie mit ihren Texten literarischen Kriterien unterworfen, zum anderen jenen der bildenden Kunst (vgl. Schulz 2005:127). Für ihren Einsatz im Lese- bzw. Literaturunterricht ist nicht nur das Auswahlkriterium Text in Bezug auf Schwierigkeitsgrad, Thematik und individueller Erfahrung relevant, sondern auch die anspruchsvolle bildnerische Gestaltung. Besonders in Bezug auf gehörlose LernerInnen ist zu beachten, dass diese im Normalfall über sehr ausgeprägte visuelle Wahrnehmungsfähigkeiten verfügen. Bilder und Bildsprache sollen als Motivation zum selbstständigen Lesen diesen vorhandenen Fähigkeiten gerecht werden, sie bedienen und weiter schulen.

Für Renate Poppendieker (vgl. 1990:7) ist der Umgang mit nicht vereinfachten Texten wesentlich für ein erfolgreiches Lesenlernen gehörloser SchülerInnen. Für sie ist eine frühzeitige Anleitung zum Lesen der entscheidende Punkt um zu gewährleisten, dass sich die LernerInnen in dieser Fertigkeit erproben, und nicht indem sie lediglich Teilfertigkeiten erwerben, wie sie z. B. im bereits genannten Werk „Die Bremer Stadtmusikanten“ forciert werden. Um auch außerhalb der Schule selbstständig lesen zu können, müssen die SchülerInnen schon während der Grundschulzeit mit den Schwierigkeiten der deutschen Schriftsprache normaler literarischer und nicht-literarischer Ganzschriften Bekanntschaft machen.

Ich lege deshalb soviel Wert auf Ganzschriften, da der Effekt, den die sog. Häppchenliteratur der Schullesebücher auf die Lust der SchülerInnen und der LehrerInnen hat, eher negativ als positiv ist. [...] Das Lesen von Kinderbuchliteratur bietet eine Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten, eine Relativierung von bisherigen Erfahrungen, Gegenerfahrungen. Es trägt somit dazu bei, Vorurteile in Frage zu stellen und das eigene Welt- und Menschenbild zu differenzieren. (Poppendieker 1990:7)

Kinderliteratur sollte gehörlosen Kindern aufgrund des Schwierigkeitsgrades nicht vorenthalten werden. Die Beschäftigung mit Literatur kann eine dauerhafte positive Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Texten initiieren und die Lesemotivation fördern. Gerade für gehörlose Kinder ist es entscheidend, Lesen als positive, für sie nützliche Erfahrung, zu begreifen um die Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft zu gewährleisten. Der Text bietet darüber hinaus für gehörlose LernerInnen jenen sprachlichen Input im Deutschen, den sie über den akustischen Weg nur eingeschränkt wahrnehmen können. Der ungesteuerte Erwerb des Deutschen kann daher nur über die Beschäftigung mit

dem Text vollzogen werden. Die zusätzliche visuelle Ebene in Bilderbüchern bzw. bei illustrierten Texten ermöglicht es ihnen, Strategien zur Dechiffrierung von Texten auszubilden, wenn Erwartungshaltungen über die Bildsprache geschürt werden. Eine weitere Möglichkeit zum Einsatz literarischer Texte mit Gehörlosen bietet die literarische Mehrsprachigkeit. In klassischer Buchform ist diese nur schwer abzubilden, bei den meisten Publikationen in diesem Bereich handelt es sich um Formen der Sprachmischung, indem einzelne Gebärden in die Illustration aufgenommen werden (z. B. Huanigg / Ballhaus 2005). Auch dies kann ein besseres Textverständnis kreieren, eine gleichwertige Abbildung beider Sprachen kann jedoch nur in Videoproduktionen erreicht werden.

8.1.2. Literarische Mehrsprachigkeit

Storytelling in any community is an important way to pass on linguistic and cultural heritage to the next generation. (Sutton-Spence 2010:265)

Für Gehörlose, bei denen zu einem Großteil von einem problematischen Wissenstransfer zwischen den Generationen ausgegangen werden kann, ist die Weitergabe von spezifisch gehörlosem Wissen in Form von erzählten Geschichten entscheidend. Aber auch die für das Leseverständnis erforderlichen Kenntnisse in Bezug auf die hörende Umwelt kann durch die Umwandlung der Inhalte in erzählte Gebärdensprache Einfluss auf die kognitive Entwicklung und dadurch eine Erleichterung zum Zugang zur Schriftlichkeit und ihren erzähltechnischen Traditionen erzeugen. Durch die Förderung der Erstsprache „können viele Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Umgang (mit fremd- und zweitsprachigen) Texten notwendig sind, sprachunabhängig erworben und trainiert werden“ (Eder 2009:44), daher ist der gleichzeitige Unterricht in der Erstsprache in Bezug auf Texte zur Herstellung guter Bedingungen für sprachliches Lernen unerlässlich. In diesem Zusammenhang ist das Projekt SignLibrary zu sehen.

8.1.2.1. Projekte: SignLibrary und SignLanguage@school

There are many good educational reasons for introducing all children to narratives: they are, for instance, key tools for developing the decontextualized thought required for literacy. (Sutton-Spence 2010:268)

Mit dem von der EU geförderten Projekt SignLanguage@school konnte eine Plattform realisiert werden, auf der Kinderliteratur in österreichischer, deutscher und bulgarischer

Gebärdensprache abrufbar ist. Derzeit steht in ÖGS etwa der Kinderbuchklassiker „Die Geggies“ und „Komm, sagte die Katze“ von Mira Lobe zur Verfügung.



Abbildung 4 – SignLibrary, Ausschnitt aus Mira Lobes „Das Kleine ich bin ich“ (Bildquelle: Pumhösel 2012)

Erste Erfahrungen in der Umsetzung wurden bereits durch das vorangegangene Projekt SignLibrary gesammelt, für das gebärdete Literatur für Kinder und Erwachsene europaweit gesammelt wurde. Durch die dauerhafte Verfügbarmachung der gebärdeten Geschichten wird gewährleistet, dass die Zielgruppe Zugang zu einer sowohl visuell, als auch inhaltlich ansprechenden Information in Gebärdensprache bekommt, ohne dass die Inhalte zuvor gekürzt oder vereinfacht worden wären. Es handelt sich um eigenständige Erzählungen mit starkem gebärdensprachlichen Ausdruck, nicht nur um bloße Übertragungen.

Mit SignLanguage@school wurde der Fokus speziell auf Kinderliteratur für die Zielgruppe VolksschülerInnen gelegt. Die Nutzung in einem schulischen Kontext wird im Gegensatz zur SignLibrary durch eine erweiterte Aufbereitung der Texte forciert.

Die Visualisierung in ÖGS wird durch die eingeblendeten Illustrationen aus dem Originalbuch sowie die deutsche Untertitelung ergänzt bzw. unterstützt und die unauflösbare Beziehung dieser drei Ebenen verstärkt hervorgehoben. Als vierte Ebene wird die Geschichte gleichzeitig mitgesprochen. Bei der Betrachtung fällt auf, dass es sich hier nicht um eine „vorgelesene/vorgebärdete Geschichte“ handelt, sondern eine ganz neue Kategorie der Darstellung bzw. des Erzählens eröffnet wird, welche sowohl Elemente der verschränkten Kombination Bilderbuch/Audiomedium, aber auch des Vorlesens/Erzählens sowie filmische Elemente in sich vereint.

„Die Geggies“ als Geschichte steht nicht für sich alleine, sondern wird durch eine umfangreiche Anwendung zum Wortschatz ergänzt, in dem neue Gebärden eingeführt

werden. Ebenso finden sich die wichtigsten Handlungselemente, wie etwa „der Streit“ oder „die Versöhnung“ nochmals ausführlicher erklärt in eigenen ÖGS Videos. Dadurch wird gewährleistet, dass der Inhalt auch tatsächlich beim Kind ankommt, vergleichbar etwa mit der gezielten Fragestellung zum Textinhalt an ein Kind beim Akt des Vorlesens.

Kinder bilden ihre Sprachkompetenz in Interaktion mit sprachkompetenten Interaktionspartnern aus, auf der Grundlage der sprachlichen Inputdaten gelingt es ihnen, ein mentales Lexikon auszubilden und sich die impliziten Regeln der Sprachverwendung anzueignen. Medial vermittelter sprachlicher Input kann die dialogische Situation nicht ersetzen, sehr wohl aber eine wesentliche Unterstützungsfunktion übernehmen und eine bedeutsame Komponente des Sprachangebots darstellen. (vgl. Ritterfeld / Pahnke / Lüke 2012:11f.)

Für gehörlose Kinder hörender Eltern kann durch ein gutes Angebot an kindgerechten, medial aufbereiteten Erzählungen / Geschichten / Inhalten in ÖGS möglicherweise ein gewisser Ausgleich zu den fehlenden sprachlichen Vorbildern erzeugt werden. Bezüglich des Schwierigkeitsgrades der sprachlichen Inhalte und daraus resultierender Verständnisprobleme ist anzumerken, dass sich die Möglichkeit der Wiederholung als adäquates Mittel zur Überwindung von Verständnisschwierigkeiten herausgestellt hat (vgl. Diergarten / Nieding 2012:27). Gioia (vgl. 2001 zit. n. Cannon et al. 2010:99) kommt zu dem Schluss, dass erzählte / vorgelesene Geschichten in Gebärdensprache ein wichtiges Werkzeug sind, um die Wortschatzentwicklung in der Lautsprache und der Gebärdensprache vorzubereiten. Leseverstehen basiert auf den Voraussetzungen und Anregungen, die durch eine vorschulische Beschäftigung mit Literatur hin zu einer Literalitätsentwicklung stattfinden (vgl. Apeltauer 2008:85). Zur Erweiterung der Kompetenzen im Deutschen führt Rösch (2009:238) an, dass es sinnvoll sein kann, Inhalte zuerst in der „dominanten Sprache“ zu „lesen“, um sich danach wiederkehrende oder markante Redemittel besser einzuprägen. Statt einer Wort-für-Wort-Erschließung können die LernerInnen ihre „hypothetischen Sinnerwartungen“ auf der Basis ihres Vorwissens direkt am Text überprüfen.

Somit erfüllt der Einsatz von bilingualem, authentischem Lesematerial mehrere Funktionen in Bezug auf Erstsprache und Zweitsprache:

L1

- der Wortschatz in ÖGS wird aktiv erweitert
- Durch die L1 Kompetenz in ÖGS des Erzählers wird ein Input erzeugt, der hinsichtlich seiner sprachlichen Qualität von nicht L1 kompetenten Personen nicht

oder nur sehr schwer erzeugt werden kann. Da gehörlose Kinder in Eltern bzw. sie umgebenden Erwachsenen selten kompetente sprachliche Vorbilder haben, ist es hinsichtlich der Grammatik und des mimischen Ausdrucks besonders wichtig, sie mit qualitativen sprachlichen Äußerungen bzw. erwachsenden Sprachvorbildern in Kontakt zu bringen.

- die Auseinandersetzung mit Kinderliteratur schult hinsichtlich der Besonderheiten der Gattung (genrespezifische Strukturen kennen etc.)
- Inhaltlicher Natur findet eine Konfrontation mit Weltwissen bzw. Vermittlung von Werten statt, von denen gehörlose Kinder durch ihr eingeschränktes sprachliches Umfeld oftmals ausgeschlossen sind.

L2

- Text und Visualisierung stehen in einem starken Bezug und fördern möglicherweise die Motivation hinsichtlich des Erlernens der Schriftsprache.
- Der Wortschatz wird unter Einbezug der Schriftsprache im Unterricht auch in der L2 erweitert.
- Die Auseinandersetzung mit Grammatik und Syntax ist an einem bekannten Text, dessen Protagonisten vertraut sind und Identifikationsmöglichkeiten bieten, fördert die Motivation

Mit der Verwirklichung der Plattform ist es gelungen, gehörlosen Kindern dauerhaft und daher unabhängig von ÖGS kompetenten Erwachsenen in tradierter Form Zugang zu Kinderliteratur zu verschaffen. Ähnlich wie auch Audiomedien für Kinder, und besonders deren vom Kind bestimmbare, nur von einem Abspielgerät abhängige, Wiederholbarkeit der Präsentation und die daraus resultierende Festigung der Inhalte und sprachlichen Formen durch Wiederholung, einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung haben, kann diese Art der Aufbereitung von Kinderliteratur in ÖGS einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung Gehörloser nehmen. Da es gehörlosen Kindern oftmals an ÖGS kompetenten, sprachlich als Vorbild wirkenden Erwachsenen fehlt, ist es besonders wichtig zu erfahren,

that sign language has the power to communicate strong emotions, and also that signed poetry was even possible. It cannot be assumed that deaf children will naturally find this out, as they grow up surrounded by English. (Sutton-Spence 2010:268)

Der Erwerb narrativer Strukturen ist wichtig für die sprachliche Kompetenz eines Kindes und wird in Beziehung zur späteren Lesekompetenz gesehen. Diese wird jedoch vor allem in Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen erworben.

Bisher wurden Kinderbücher als textuelle Grundlage ausgewählt, die eine längere Tradition aufweisen, und von denen angenommen werden kann, dass sie vielen hörenden Kindern bekannt sind. Dies kann auch als Bemühung gewertet werden, das Weltwissen gehörloser Kinder dem hörender Kinder anzugleichen.

Das Projekt ist äußerst ambitioniert und ständig bemüht, weitere literarische Vorlagen in ÖGS, Text und Bild umzusetzen. Durch die Kooperation mit pädagogischen Hochschulen ist man bemüht, den Einsatz im Unterricht durch angebotene Lernmaterialien für PädagogInnen attraktiv zu machen. Diese Materialien werden derzeit entwickelt.

Anerkennung für das Projekt gab es mit dem Jurypreis des 2012 in der Kategorie „Produkte und Ergebnisse“ verliehenen „Life Long Learning Awards“ des OeAD.

9. Konsequenzen und Ausblick

Wie gezeigt wurde, ist die individuelle Kompetenz von gehörlosen Menschen in ÖGS von sehr vielen äußeren Faktoren abhängig. Die ÖGS Kompetenz und die Beschulung in ÖGS erscheinen jedoch als wichtiger Faktor um den Zugang Gehörloser zu Deutsch als Zweitsprache und Bildung im Allgemeinen erfolgreich garantieren zu können. Einem gehörlosen Kind, welches ohne gehörlose Eltern bzw. Bezugspersonen aufwächst, kann in Österreich nicht garantiert werden, mit „seiner Muttersprache“, im Sinne einer barrierefrei erwerbbarer Erstsprache“, zu einem dem Spracherwerb angemessenen Zeitpunkt in ausreichenden Kontakt zu kommen.

Die (medizinische) Beratung für Eltern gehörloser Kinder beschränkt sich immer noch sehr auf die Information rund um eine angestrebte technische Behebung des Hördefizits. Gehörlose Kinder sind daher in erster Linie stark abhängig von der Eigeninitiative ihrer Eltern bzw. ihrer Bezugspersonen. Staatlich finanzierte Gebärdensprachkurse und eine daran gekoppelte zeitliche, berufliche Freistellung ist im österreichischen System nicht vorgesehen. Ebenso besteht nicht das Recht auf Frühförderung in ÖGS und auf bilinguale Erziehung. Dabei sind Gehörlose stark vom persönlichen Einsatz und Willen ihres erzieherischen und schulischen Umfeldes abhängig.

Eine logische Konsequenz kann daher nur die LehrerInnenaus- und -fortbildung sowohl in ÖGS, als auch im Bereich von Spracherwerb (L1 und L2 Erwerb, Fremdsprache sowie Didaktik der Zweitsprache) sein, um der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen besser zu entsprechen und die „bimodale Zweisprachigkeit“ auch in alltäglichen Settings zu leben. Elementare linguistische Kenntnisse sind als Handwerkszeug für professionelles Handeln unverzichtbar und sollten daher entscheidender Teil der LehrerInnen(aus)bildung sein – gerade in einem Kompetenzbereich, in dem es so stark um die Einschätzung der unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien und infolgedessen um eine systematische Zweitsprachenförderung geht, wie bei gehörlosen Kindern.

Wie gezeigt wurde, sind gehörlose LernerInnen beim „Erwerb“ des Deutschen am ehesten mit LernerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vergleichbar, trotzdem muss auch hier stark differenziert werden. Die Forderung nach der Alphabetisierung in der Erstsprache ist für gehörlose LernerInnen, da es keine schriftsprachliche Entsprechung der ÖGS gibt, nicht haltbar. Umso wichtiger ist aber die Vermittlung des Deutschen als Lese- und Schriftsprache in ÖGS. Der „muttersprachliche“ Unterricht in ÖGS kann nicht, wie derzeit im Lehrplan für gehörlose SchülerInnen an Sonderschulen vorgesehen, nur als

alternatives Konzept bei Nichtfunktionieren einer lautsprachlichen Methode zum Einsatz kommen, sondern muss, mit einer ausreichenden Stundenanzahl, als eigenes Fach, und nicht nur als „Mischfach“, angeboten werden. Aufgrund der Komplexität der Sprache und der zumeist schon sehr raren sprachlichen Vorbilder, wäre es eine Bereicherung, Gehörlosen grundsätzlich die Befähigung zum Lehrberuf auszusprechen bzw. diesen Berufswunsch massiv zu fördern. Um auf die kommunikativen Bedürfnisse und Lernbedingungen von gehörlosen Kindern im Laufe ihrer Entwicklung ausreichend eingehen zu können, ist die Vermittlung der Gebärdensprache im vorschulischen und schulischen Bereich von großer Bedeutung. Aus der methodischen Sicht des Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Unterrichts dürfte die größte Herausforderung sein, Lehrkräfte auszubilden, welche die in beiden Sprachen notwendigen Höchstkompetenzen aufweisen. Gleichzeitig muss eine, auf die ausgeführten speziellen Bedürfnisse Gehörloser angepasste, Unterrichtsprogression erarbeitet werden und passendes Unterrichtsmaterial erstellt werden. Erst dann kann ein angemessener bilingualer Unterricht mit adäquater Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gewährleistet werden.

Die Entwicklung entsprechender Unterrichtsmaterialien muss von schulpolitischer Seite vorangetrieben werden, um Gehörlosen, vor allem im schriftsprachlichen Bereich, den Zugang zum Deutschen zu erleichtern. In Bezug auf die Lehr-/Lernmaterialien und besonders im Bereich Erziehung und Bildung sind noch wesentliche Grundlagenarbeiten zu leisten. Als erstes müsste die gehörlosenpädagogische Aus- und Weiterbildung Gebärdensprache als wesentlichen Bestandteil aufnehmen. Die endgültige Akzeptanz und die barrierefreie Perzeption an der Welt der Hörenden Gehörloser und ihrer Sprachgemeinschaft wird erst erfolgen, wenn auch die pädagogische Anerkennung der Gebärdensprache im Rahmen eines umfassenden Konzepts der Zweisprachigkeit umgesetzt ist.

In der bilingualen Wiener Klasse hat sich im Teamteaching der beiden Lehrerinnen vor allem die Kommunikationsbarriere als negativer Aspekt heraus gestellt. Obwohl hier zeitweise DometscherInnen anwesend waren, konnte keine optimale Kommunikation zwischen den LehrerInnen und somit keine optimale Unterrichtssituation gewährleistet werden. Dieses Beispiel zeigt, dass sich die Entwicklung hin zum bilingualen Unterricht sowohl auf gehörloser als auch auf hörender Seite vollziehen muss, und es im Sinne der angestrebten Inklusion daher sinnvoll wäre, Basisinformationen rund um Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in jede Form der LehrerInnenausbildung aufzunehmen.

Der österreichische Lehrplan für Gehörlosenschulen sollte einer grundsätzlichen Reform unterzogen werden, die Reduzierung der Lerninhalte kann nicht die einzige Reaktion auf die schwierige Schulsituation gehörloser Kinder sein.

Die Vermittlung von Lesekompetenz sehe ich als eine der Hauptaufgaben der schulischen Bildung Gehörloser. Um eine erfolgreiche Teilhabe der Minorität an der Mehrheitsgesellschaft zu gewährleisten, ist es jedoch von entscheidender Bedeutung, diese nicht nur als science literacy zu verstehen, sondern den Unterricht dahingehend zu gestalten, dauerhafte Lesemotivation zu erzeugen. Reine Sprachvermittlung in der Zweitsprache muss sich hin zu einem tatsächlichen Spracherwerbsprozess über den Text als Mittler entwickeln. Wie in allen Spracherwerbssituationen sind daher dauerhafter und lebensweltbezogener Input unabdingbar, da dies im Falle Gehörloser im Sinne eines barrierefreien Zugangs nur der Text sein kann, erscheint es von entscheidender Bedeutung, die Beschäftigung Gehörloser mit dem Lesen so weit zu fördern, dass diese Tätigkeit gerne und vor allem auch in der Freizeit ausgeübt wird. In der Phase, in der die Lesefähigkeit erlernt und trainiert wird, erscheint es daher hilfreich, auf ansprechende Texte mit visueller Gestaltung zurückzugreifen und dadurch den äußerst komplexen Lernprozess zu unterstützen. Der Einsatz von „Texten“, die eine literarische Mehr-/Zweisprachigkeit aufweisen, kann ebenfalls die Motivation sowie das Verständnis rund um die Fertigkeiten zum Dechiffrieren von sprachlichen Strukturen erhöhen und ist im Unterricht daher bevorzugt einzusetzen. Der aufwändigen Entwicklung dieser Textformen sollte daher in Zusammenarbeit von gehörlosen bzw. gebärdensprachkompetenten ExpertInnen verstärkt Unterstützung zukommen, um den Rückstand gehörloser Kinder rund um Wortschatz und Weltwissen auch auf diesem Wege besser entgegen wirken zu können.

Deutsch kann, wie gezeigt wurde, gehörlosen und hörenden LernerInnen nicht auf dieselbe Art und Weise vermittelt werden. Um den Vorbedingungen und Ansprüchen gehörloser LernerInnen gerecht zu werden, sollte DaZ für Gehörlose auch im Bereich der Zweitsprachforschung und ihrer Didaktik als eigenes Forschungsgebiet verstanden werden, und dementsprechend gefördert werden.

10. Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2008): Anbahnen von Literalität im Rahmen vorschulischer Fördermaßnahmen. In: Panagiotopoulou, Argyro; Carle, Ursula (Hg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. 2., überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, 2), S. 84–94.
- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Rev. Nachdr. d. Erstausg. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–140.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u.a: Francke.
- Berghammer, Adelheid; Meraner, Rudolf (2010): Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. In: *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 162 (7-8), S. 610–619.
- Biffl, Gudrun; Skrivanek, Isabella (2011): Schule–Migration–Gender. Endbericht. Im Auftrag des BM:UKK. Donau-Universität Krems, Department Migration und Globalisierung. Krems. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf, zuletzt geprüft am 2.12.2012.
- Birdsong, David (1992): Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. In: *Language*, 68, S. 706–755.
- Birdsong, David (2005): Nativelikeness and Non-nativelikeness in L2A Research. In: *International Review of Applied Linguistics*, 43, S. 319–328.
- Bishop, Michele; Hicks, Sherry (2005): Orange Eyes. Bimodal Bilingualism in Hearing Adults from Deaf Families. In: *Sign Language Studies*, 5 (2), S. 188–230.
- Bogensberger, Regine (2009): Brauchen wir Sonderschulen? Integration – nicht um jeden Preis. Interview mit Helene Jarmer. Bizeps Info. Online verfügbar unter <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=10632>, zuletzt geprüft am 18.11.2012; ursprünglich erschienen in: *Die Furche*, Nr. 39/09 (24. September 2009).
- Bongaerts, Theo; Summeren, Chantal; Planken, Brigitte; Schils, Erik (1997): Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19, S. 447–465.
- Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Wien u.a.: Guthmann-Peterson.
- Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. (Hg.) (2005): BGK Elterninfo. Informationen von Eltern – für Eltern gehörloser Kinder. Online verfügbar unter http://www.gehoerlosekinder.de/Ebene02/infos_zub_02/Eltern-Magazin/eltern_info_05feb.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2010.
- Burger, Thorsten; Hintermair, Manfred (2011): (Fast) alle sind für Inklusion – ist Inklusion auch etwas für alle? Erfahrungen und Überlegungen aus der Diskursarena "Hörschädigung". In: *Hörgeschädigten Pädagogik*, 65 (3), S. 94–101.

- Campbell, Ruth; MacSweeney, Mairéad; Waters, Dafydd (2008): Sign Language in the Brain. A Review. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, S. 1–20.
- Cannon, Joanna E.; Frederick, Laura D.; Easterbrooks, Susan R. (2010): Vocabulary Instruction through Books Read in American Sign Language for English-language Learners with Hearing Loss. In: *Communication Disorders Quarterly*, 31 (2), S. 98–112.
- Clarke, Valerie (2010): Unerhört. Eine Entdeckungsreise durch die Welt der Gehörlosigkeit und der Gebärdensprache über und von Gehörlosen mit vielen Praxisbeispielen. 2., überarb. und erw. Ausg., Augsburg: ZIEL.
- Cokely, Dennis; Baker-Shenk, Charlotte (1994): American Sign Language. A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation. Washington D.C.: Gallaudet Univ. Press.
- Coninx, Frans (1994): Erziehung hörgeschädigter Kinder zur Lautsprache – warum, wann und wie? Online verfügbar unter <http://www.audiopaedagogik.de/pdf/leipzig.pdf>, zuletzt geprüft am 20.3.2009.
- Deutsche Cochlear-Implant-Gesellschaft e.V. (2008): Fragen und Antworten zum Cochlea Implantat, Broschüre.
- Diergarten, Katharina; Nieding, Gerhild (2012): Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. In: *Sprache. Stimme. Gehör – Zeitschrift für Kommunikationsstörung*, 36 (1), S. 25–29.
- Dotter, Franz (1995): Wer nicht ordentlich sprechen kann, muß dumm sein. Probleme Gehörloser – kommunikative und sprachliche Aspekte. In: *Erwachsenenbildung in Österreich*, 46 (2), S. 26–28. Online verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/dotter-wer_nicht.html#id685014, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Dotter, Franz (2004): Grenzen überschreiten bezüglich Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. In: Krainz-Dürr (Hg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verl., S. 200–216.
- Dotter, Franz (2009): Hörbehindert = gehörlos oder resthörig oder schwerhörig oder hörgestört oder hörgeschädigt oder hörsprachbehindert oder hörbeeinträchtigt? In: *SWS-Rundschau*, 49 (3), S. 347–368.
- Dotter, Franz; Holzinger, Daniel (1995): Vorschlag zur Frühförderung gehörloser und schwer hörbehinderter Kinder in Österreich. In: *Der Sprachheilpädagoge*, 27 (4), S. 1–21.
- Dotter, Franz; Verein „kinderhände“; Krausneker, Verena; Ladstätter, Martin (o. J.): Lehrplan für den „Bilingualen Unterricht Deutsch – Österreichische Gebärdensprache“ an Volks- und Sonderschulen (Unterstufe), im Auftrag des bm:wf. Online verfügbar unter http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/bericht_bilingualcurriculum.pdf, zuletzt geprüft am 10.12.2012.
- Easterbrooks, Susan R. (2001): Veteran Teachers of Children who are Deaf/Hard of Hearing Describe Language Instructional Practices. Implications for Teacher Preparation. In: *TESE – Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24 (2), S. 116–127.

- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens-Verl.
- Eisenwort, Brigitte; Vollman, Ralph; Willinger, Ulrike; Holzinger, Daniel (2002): Zur Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser. In: *Folia phoniatica et logopaedica – International Journal of Phoniatrics, Speech Therapy and Communication Pathology*, 54, S. 258–268.
- Erfurt, Jürgen (2005): Zweisprachige Alphabetisierung im Räderwerk politischer und wissenschaftlicher Diskurse. In: Berner, Elisabeth; Böhm, Manuel; Voeste, Anja; Gessinger, Joachim (Hg.): Ein gross vnnd narhaft haffen. Festschrift für Joachim Gessinger. Potsdam: Univ.-Verl., S. 227–238.
- Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: Iudicium-Verl.
- Fellinger, Tomas (2003): Mein Fingeralphabet. Das Finger-ABC für Kinder. Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Fellinger, Tomas (2004a): Erstes Gebärdensbuch für Jugendliche. Mit DVD. Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Fellinger, Tomas (2004b): Mein erstes Gebärdensbuch. Österreichische Gebärdensprache für Kinder. Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Fellinger, Tomas (2004c): Zweites Gebärdensbuch für Jugendliche. Mit DVD. Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Fellner-Rzehak, Eva; Podbelsek, Tina (2004): Wer nicht hören kann, muss ... können! Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener. Zugl.: Graz, Univ., Dipl.-Arb., 2002. Klagenfurt: Zentrum für Gebärdensprache u. Hörbehindertenkommunikation (Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, 5).
- FH Joanneum (2004): Sign Teach. Online Gebärdensprache – Lexikon für IT Begriffe. Online verfügbar unter <http://signteach.fh-joanneum.at/index.php/signlex/it-lexikon>, zuletzt geprüft am 2.12.2012.
- Forytta, Claus (2007): Bild–Text–Korrelationen im modernen Bilderbuch. In: Hering, Jochen; Nickel, Sven (Hg.): Hochschuldidaktische Handreichung. Sprachförderung und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich. Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten. S. 22–24; Online verfügbar unter http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Duderstadt.pdf, zuletzt geprüft am 10.12.2012.
- Fromm, Ramona (2003): Zur Integration von Kindern mit Hörbeeinträchtigung in der Grundschule. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Fthenakis, Basilios E.; Sonner, Adelheid (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen u. Linguisten. München: Hueber.
- Georgsdorf, Wolfgang (2001): Mudra. Multimediapaket zur Österreichischen Gebärdensprache – das erste umfassende Lexikon der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) mit allen Dialekten. Linz: Fischer-Film.
- Gericke, Wiebke (1998): "Lebensweltliche Zweisprachigkeit" am Beispiel Gehörloser in Schweden (Teil I). In: *Das Zeichen*, 44 (12), S. 188–203.

- Gioia, B. (2001): The Emergent Language and Literacy Experience of Three Deaf Preschoolers. In: *International Journal of Disability, Development, and Education*, 48, S. 411–428.
- Glück, Helmut (2005): Metzler-Lexikon Sprache. 3., neubearb. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Glumpler, Edith; Apeltauer, Ernst (1997): *Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Graf, Werner (1996): Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hg.): *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen: Westdt. Verl., S. 181–216.
- Graf, Werner (2001): Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens – eine Systematisierung der qualitativen Befunde zur literarischen Rezeptionskompetenz. In: Stiftung Lesen (Hg): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend.* Hamburg: Spiegel Verl., S. 199–224.
- Grbić, Nadja; Andree, Barbara; Grünbichler, Silvia (2004): *Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung.* Graz: Selbstverl. Inst. für Theoret. u. Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) der Karl-Franzens-Univ. Graz (Graz translation studies, 8).
- Groeben, Norbert; Vorderer, Peter (1988): *Leserpsychologie. Lesemotivation – Lektürewirkung.* Münster: Aschendorff.
- Grosjean, François (o. J.): *Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen.* Online verfügbar unter http://www.francoisgrosjean.ch/German_Allemand.pdf, zuletzt geprüft am 2.12.2012.
- Große, Klaus Dieter (2005): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien an Schulen für Hörbehinderte. In: Jann, Peter A. (Hg.): *Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen.* Villingen-Schwenningen: Neckar-Verl. (Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation von Menschen mit Behinderung, 52), S.71–80.
- Günther, Klaus-Burkhard; Hennies, Johannes (2011): *Bilingualer Unterricht in Gebärdensprache, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch.* Seedorf: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, 5).
- Günther, Klaus-Burkhard (1994): *Kinderliteratur. Videoproduktionen mit lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache für hochgradig hörgeschädigte Kinder.* In: *Hörgeschädigte Kinder, erwachsende Hörgeschädigte*, 31 (3), S. 24–30.
- Günther, Klaus-Burkhard; Schäfke, Ilka (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch.* Seedorf u.a: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, 1).
- Heeg, Paul (1991): *Schulische Kommunikation stark schwerhöriger Kinder. Beschreibung der interaktiven Mikrostrukturen in einer Schulklasse.* Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1991. Heidelberg: Groos (Hörgeschädigtenpädagogik: Beiheft, 27).
- Hennies, Johannes (2004): *Eine „PISA-orientierte“ Leseuntersuchung bei schwerhörigen und bilingual unterrichteten gehörlosen Schülern.* Universität Hamburg [Magisterarbeit].

- Hennies, Johannes; Poetter, Lena; Schülner, Julia (2008): Entwicklung von didaktischen Materialien für die Hörgeschädigtenpädagogik. Projektbericht zu einem studentischen Seminar an der Humboldt-Universität. In: *Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*, (79), S. 256–265.
- Henning, Lisbeth (2003): Syllabuses in a Bilingual Setting. In: Signed Bilingualism – What Does the Concept Mean Toady? Proceeding of European Days of the Deaf, May 8-11. Örebro, S. 33–37.
- Hildmann, Jule (2004): Der Streit um den frühen Bilingualismus – Mögliche Einflüsse eines Gebärden- und Lautsprachangebots für gehörlose Kinder. In: *Hörgeschädigte Kinder, erwachsene Hörgeschädigte*, 40 (1), S. 25–30.
- Hintermair, Manfred (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg: Winter.
- Hoffmeister, Robert: A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. In: Chamberlain, Charlene; Patterson Morford, Jill; Mayberry, Rachel I. (Hg.): *Language Aquisition by Eye*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum, S. 143–163.
- Hollweg, Uta (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Neuwied u.a: Luchterhand.
- Huainigg, Franz-Joseph; Ballhaus, Verena (2005): Wir sprechen mit den Händen. Wien u.a.: Betz.
- Jarmer, Helene (2003): ÖGS-Basisgebärden. Basisvokabular der Österreichischen Gebärdensprache. Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Jarmer, Helene (2010): Grüne fordern "bilingualen" Unterricht für gehörlose und hörende Kinder (2010). In: *derstandard.at*, 29.04.2010. Interview. Online verfügbar unter <http://derstandard.at/1271375550608/Schulen-Gruene-fordern-bilingualen-Unterricht-fuer-gehoerlose-und-hoerende-Kinder>, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Jentges, Sabine (2010): Lust auf Literatur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck u.a.: Studien-Verl., S. 103–114.
- Jones-Uhlmann, Janet (1997): Sprachperzeption und -produktion gehörloser Kinder nach der Implantation. Einige Ergebnisse aus der englischsprachigen Forschung. In: Leonhardt, Annette (Hg.): *Das Cochlear Implant bei Kindern und Jugendlichen*. München u.a.: Reinhardt, S. 88–96.
- Kaul, Thomas; Becker, Claudia (2001): Die Bedeutung von computergestützten Bilderbüchern in der zweisprachigen Förderung gehörloser Kinder. Zur Notwendigkeit des Sprachvergleichs bei der Gestaltung von zweisprachigen Medien. In: List, Gudula; List, Günther (Hg.): *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Tertiärsprachen, 5), S. 281–299.
- Kaut, Ellis (1982): *Pumuckl und die Schule*. Hörspielfassung. Berlin.
- Keim, Inken (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Narr: Tübingen
- Kellett Bidoli, Cynthia J.; Ochse, Elana (Hg.) (2008): *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang (Linguistic insights, 72).
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart u.a.: Metzler.

- Knauder, Hannelore (2008): Schulische Inklusion wahrnehmen und verwirklichen. In: Knauder, Hannelore; Feiner, Franz; Schaupp, Hubert (Hg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam (Pädagogische Perspektiven, 4), S. 11–29.
- Knoors, Harry (2000): Zweisprachige Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in den Niederlanden. In: *Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*, 14 (51), S. 30–39.
- Krammer, Klaudia (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Klagenfurt: Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt.
- Kramreiter, Klaudia (1998): Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG). Universität Klagenfurt. Online verfügbar unter http://deaf.uni-klu.ac.at/deaf/bildung_und_schule/fruehfoerderung/methoden/lbg.shtml, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Kramreiter, Klaudia (2010): Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium. Probleme und Perspektiven. In: *Hörgeschädigte Kinder, erwachsene Hörgeschädigte*, 47 (4), S.171–174.
- Krausneker, Verena (2000): Grundlegende Fakten und Informationen über Gebärdensprache. In: *VERBAL – Newsletter, Zeitschrift des Verbandes für Angewandte Linguistik*, 5 (2).
- Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, 3).
- Krausneker, Verena (2006a): Sprache ist Sprache, Sprechen ist Sprechen. Linguistische Perspektiven zur schulischen Bildung gehörloser Kinder. In: *mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, (2-3), S. 7–23.
- Krausneker, Verena (2006b): Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Meran: Ed. Alpha & Beta Verl. (Collana di educazione bilingue, 27).
- Krausneker, Verena (2011): Österreichische Gebärdensprache ist anerkannt. Beitrag für: „Klagenfurter Erklärung revisited“. Online verfügbar unter http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Krausneker_Entwurf.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Krausneker, Verena (o. J.): ÖGS: Orchideensprache oder Menschenrecht? Online verfügbar unter <http://science.orf.at/science/news/8401>, zuletzt geprüft am 11.12.2012.
- Krausneker, Verena; Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Online verfügbar unter http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf, zuletzt geprüft am 02.12.2012.
- Krüger, Michael (1982): Der Personenkreis. In: Jussen, Heribert; Kröhnert, Otto (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin: Marhold (Handbuch der Sonderpädagogik, 3), S. 3–26.

- Kuhs, Katharina (2000): (Wo) Treffen sich die Welten? Zum Zusammenhang von gesteuertem und ungesteuertem Zweitsprachlernen. In: *Deutsch lernen*, 25 (2), S. 164–178.
- Ladd, Paddy (2008): Was ist deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, 48).
- Ladstätter, Martin (2001): Volkszählung. Die österreichweit durchgeführte Volkszählung hat aus vielen Gründen Unmut bei den Befragten erweckt. Bizeps Info. Online verfügbar unter <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=2623>, zuletzt geprüft am 3.12.2012.
- Ladstätter, Martin (2006): Sabine Zeller erhält Europasiegel für innovative Sprachenprojekte. Bizeps Info. Online verfügbar unter <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=7381>, zuletzt geprüft am 12.11.2012.
- Lane, Harlan L. (1994): Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Kultur und Sprache der Gehörlosengemeinschaft. Dt. Erstausg. Hamburg: Signum-Verl. (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, 26).
- Lane, Harlan L.; Hoffmeister, Robert; Bahan, Benjamin J. (1996): *A Journey into the Deaf-World*. Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder (2008). Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15558/ris_anlagec2.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Leonhardt, Annette (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 2., neu bearb. und erw. Aufl. München u.a.: Reinhardt.
- Liebisch, Roland (2003): Die Bremer Stadtmusikanten mit Gebärden. Hamburg: Verl. hörgeschädigte Kinder.
- Limbach, Asta (1991): Von der "Integration" der Gebärdensprache. Gehörlose im Spannungsfeld von Sonder- und Regelschule. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, 2).
- List, Gudula; List, Günther (1990): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schriffterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Löwe, Armin (1982): Erziehung im Früh- und Elementarbereich. In: Jussen, Heribert (Hg.): *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Berlin: Marhold (Handbuch der Sonderpädagogik, 3), S. 182–197.
- Marschark, Marc; Lang, Harry G.; Albertini, John A. (2002): *Educating Deaf Students. From Research to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, Georg (2011): *Lehrhandbuch für Lehrende der Österreichischen Gebärdensprache. (ÖGS) A1 & A2 bzw. B1 & B2 mit DVD*. Wien: Steigerdr.
- Merkt, Ursula (2006): Lesen in der Gehörlosenschule. Erfahrungen mit gehörlosen Realschülern im Wahlfach "Lesen". In: Renzelberg, Gerlinde; Mally, Gertrud (Hg.): *Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt von Zugängen zur Hörgeschädigtenpädagogik*. Seedorf: Signum-Verl. (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, 47), S. 73–80.
- Meyer, Hilbert (2008): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Moore, Donald F. (2010): Epistemologies, Deafness, Learning, and Teaching. In: *American Annals of the Deaf*, 154 (5), S. 447–455.

- National Association of the Deaf (1991): Cochlear Implant Task Force, Cochlear Implants in Children. National Association of the Deaf Broadcaster.
- Oberndörfer, Dieter (2005): Sprache und Nation. In: Gogolin, Ingrid (Hg.): Interkulturelle Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 231–248.
- Ohm, Udo (2009): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 14 (2), S. 28–37.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Österreichischer Gehörlosenbund (Hg.) (2007): Gebärdensprachlexikon Gesundheit & Medizin. Österreichische Gebärdensprache, tschechische Gebärdensprache. Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Österreichischer Gehörlosenbund (Hg.) (2005): Medizinisches Handbuch. Österreichische Gebärdensprache "Medizin". Wien: Österr. Gehörlosenbund.
- Padden, Carol; Humphries, Tom (1991): Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Dt. Erstaussg. Hamburg: Signum-Verl. (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, 16).
- Padden, Carol; Ramsey, Claire (2000): American Sign Language and Reading Ability in English. In: Chamberlain, Charlene; Patterson Morford, Jill; Mayberry, Rachel I. (Hg.): *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 165–198.
- Pagel, Horst (2006): Historische Anmerkungen zur Kultur und Kommunikation Gehörloser. In: *Focus Mul – Zeitschrift für Wissenschaft, Forschung und Lehre an der Universität zu Lübeck*, 23 (2), S.102–109.
- Panagiotopoulou, Argyro; Carle, Ursula (Hg.) (2008): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, 2).
- Papaspyrou, Chrissostomos (2002): Interkulturelle Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen. Anmerkungen zum Aufsatz von Isa Werth und Horst Sieprath. In: *Das Zeichen*, 62 (2), S. 360–364.
- Parlamentarische Materialien (2005): Bundes-Verfassungsgesetz, Änderung (Gebärdensprache). Online verfügbar unter http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXII/I/I_00832/pmh.shtml, zuletzt geprüft am 21.11.2012.
- Parlamentarische Materialien (2008): Entschließungsantrag. Online verfügbar unter http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIII/A/A_00725/imfname_108744.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2012.
- Pferdekämper, Dieter (2006): Deutsch-Lernprogramm 1 & 2 von Margret Pinter. Fachkommission Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.fachkommission-hg.de/index.php/medien/articles/deutschpinter.html>, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- PH Kärnten (2010a): Curriculum zum Lehrgang „Gebärdensprache im Unterricht – Bilinguale Bildung“. Online verfügbar unter <http://www.ph->

kaernten.ac.at/fileadmin/_institute/primarstufe/step2010_11/LG_Gebaerdensprache_26052010_1_.pdf, zuletzt geprüft am 3.12.2012.

- PH Kärnten (2010b): Curriculum zum Lehrgang „Hörgerichteter Spracherwerb / Hörgerichtete Kommunikation. Online verfügbar unter http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/_institute/primarstufe/step2010_11/LG-Hoergerichtete_r_Spracherwerb_Kommunikation_22072010_korrigiert.pdf, zuletzt geprüft am 3.12.2012.
- Pinter, Margret (2008): Deutsch Lernprogramm 1. Grundbausteine der deutschen Grammatik. LehrerInnenhandbuch. Wien: GS-Multimedia.
- Poppendieker, Renate (1990): Lesen mit Gebärden. Lektüre des Kinderbuches „Der junge Drache“. Grundschulunterricht: Deutsch – Lesen. Hamburg: Signum-Verl. (Gebärden und Gebärdensprache in der pädagogischen Arbeit, 2).
- Prillwitz, Siegmund; Schulmeister, Rolf; Wudtke, Hubert (1977): Kommunikation ohne Sprache. Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Vorschulkinder im Familienalltag. Weinheim u.a.: Beltz.
- Pumhösel, Alois (2012): "Ich sage nicht Tiger, ich bin selbst der Tiger". In: *Der Standard*, Printausgabe, 28.11.2012. Online verfügbar unter <http://derstandard.at/1353207484457/Ich-sage-nicht-Tiger-ich-bin-selbst-der-Tiger>, zuletzt geprüft am 10.12.2012.
- Richter, Karin (2007): Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle. 2., erw. und veränd. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, 11).
- Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 2. Berlin u.a.: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35, 2), S. 1116–1129.
- Ritterfeld, Ute; Pahnke, Bettina; Lüke, Timo (2012): Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen 3 und 6 Jahren. In: *Sprache. Stimme. Gehör – Zeitschrift für Kommunikationsstörung*, 36 (1), S. 11–17.
- Rösch, Heidi (2009): Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur. In: Nauwerck, Patricia; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 231–248.
- Russ, Elke (2009): „Gehörlosen Kindern wird Muttersprache geraubt.“ Die grüne Nationalrätin Helene Jarmer kritisiert die mangelnde Ausbildung hörgeschädigter Kinder – und ihrer Lehrer. In: *Tiroler Tageszeitung*, 19. August 2009, S. 5.
- Sacks, Oliver W. (2001): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz, Gudrun (2005): Auch Bilderbücher machen Leser. Bilderbücher im Grundschulunterricht. In: Franz, Kurt; Lange, Günter (Hg.): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., 31), S. 126–145.

- Schüßler, Anja (1997): Gehörlosigkeit und Lautsprachttext. Zum Stand von Leseforschung und Didaktik. Frankfurt am Main u.a. : Lang (Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, 8).
- Schwarz, Christof (2010): Diskriminierung an den PH: Kein Lehrerjob für Gehörlose. In: *Die Presse*, 11.10.2010. Online verfügbar unter http://diepresse.com/home/bildung/schule/601025/Diskriminierung_Kein-Lehrerjob-fuer-Gehoerlose, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters Ltd. (Multilingual matters, 7).
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ u.a.: Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2008): Bilingual Education and Sign Language as the Mother Tongue of Deaf Children. In: Kellett Bidoli, Cynthia J.; Ochse, Elana (Hg.): *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang (Linguistic insights, 72), S. 75–94.
- Staber, Eva (2005): *Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in der Öffentlichkeit. Analyse und Konzeption von Öffentlichkeitsarbeit am Beispiel des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation an der Universität Klagenfurt*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Univ. Klagenfurt, Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation (Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, 7).
- Stamm, Margrit (2009): *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Strohmayr, Katharina (2004): Schulische Förderung hörbeeinträchtigter Kinder. Didaktik und Methodik des Unterrichtes unter Berücksichtigung der Gebärdensprache. In: Expertentagung Schulische Förderung Hörbeeinträchtigter Kinder. 19. Mai 2003 [Protokoll]. Wien: BMBWK, S. 62–69.
- Sutton-Spence, Rachel (2010): The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children. In: *Journal of Folklore Research*, 47 (3), S. 51–57.
- Swanwick, Ruth; Tsverik, Isabell (2007): The Role of Sign Language for Deaf Children with Cochlear Implants: Good Practice in Sign Bilingual Settings. In: *Deafness and Education International*, 9 (4), S. 214–231.
- Szagan, Gisela (2006): *Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat*. Broschüre der Abteilung für Kognitionsforschung der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Unter Mitarbeit von Barbara Stumper Melanie Franik Nina Sondag.
- Tempfer, Petra (2012): Mehr als nur das Erlernen einer zweiten Sprache. In: *Wiener Zeitung*, 08.09.2012. Online verfügbar unter http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule_aktuell/38010_Mehr-als-nur-das-Erlernen-einer-zweiten-Sprache.html, zuletzt geprüft am 28.11.2012.
- Thiel-Holtz, Verena (2004): Bilinguale Unterrichtsprojekte, dargestellt am Beispiel einer Stunde aus der Unterrichtseinheit "Hund". In: Günther, Klaus-Burkhard; Schäfke, Ilka (Hg.): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen*. Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf u.a.: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, 1), S.51–52.

- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens (Hg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau, Wien u.a.: Herder, S. 37–52.
- Uhlig, Anne C. (2012): Ethnographie der Gehörlosen. Kultur – Kommunikation – Gemeinschaft. Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2010. Bielefeld: Transcript-Verl.
- US Food and Drug Administration (2007): Benefits and Risks of Cochlear Implants. Online verfügbar unter <http://www.fda.gov/MedicalDevices/ProductsandMedicalProcedures/ImplantsandProsthetics/CochlearImplants/ucm062843.htm>, zuletzt geprüft am 2.12.2012.
- Varela, Mario do Mar Castro; Dhawan, Nikita (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito; Rodriguez, Encarnación Gutiérrez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast Verl., S. 270–290.
- Voit, Helga (1998): Multiple Sprachwelten – Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Relevanz für die Gehörlosenpädagogik. In: Gogolin, Ingrid; Graap, Sabine; List, Günther (Hg.): Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg-Verl. Narr, S. 253–271.
- Vollmann, Ralf; Eisenwort, Brigitte; Holzinger, Daniel (2000): Zweitsprache Muttersprache. Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5 (2). Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/vollm7.htm>, zuletzt geprüft am 2.12.2012
- Wagner, Susanne; Spillmann, Thomas (2004): Augenblicke für das Ohr. Der Mensch und sein Gehör. Zürich: Rüffer und Rub.
- Wildemann, Anja (2008): Für jeden Buchstaben ein Haus. Ein sprachanalytischer Zugriff auf die Schriftsprache. In: *Hörgeschädigte Kinder, erwachsene Hörgeschädigte*, 45 (1), S. 29–32.
- Winn, Stephen Lamar (2007): Sign Language Acquisition and Use by Single-Generation Deaf Adults in Australia Who Attended Specific Educational Settings for Deaf and Hard of Hearing Children. In: *Sign Language Studies*, 8 (1), S. 59–71.
- Wrobel, Dieter (2008): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren
- Zollneritsch, Josef (2009): Inklusion – eine Illusion? In: *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 159 (3-4), S. 255–260.

Zusammenfassung

Schriftsprachliche Kompetenzen ermöglichen Gehörlosen barrierefreien Zugang zu Information und sichern ihre Teilnahme am Wissenstransfer sowie eine adäquate Partizipation an der hörenden Mehrheitsgesellschaft ab. In Österreich weisen Befragungen und Testergebnisse Gehörloser jedoch darauf hin, dass diese Kompetenzen innerhalb des schulischen Systems nicht soweit ausgebildet wurden, um als ausreichend für die Teilhabe an der lautsprachlich orientierten Gesellschaft eingeschätzt zu werden.

Die Arbeit versucht daher, den sprachlichen Zugang Gehörloser zum Deutschen bzw. zur österreichischen Gebärdensprache im Sinne von Herkunft, Kompetenz, Funktion und innerer bzw. äußerer Identifikation zu klären und ihre Auswirkungen auf den Unterricht zu beschreiben. Annahme der Arbeit ist es, dass Deutsch, im Sinne einer Lese- und Schriftsprache, gehörlosen Lernenden auf eine andere Art und Weise vermittelt werden muss, als dies bei erstsprachlichen LernerInnen der Fall ist, und diese, im weiteren Sinne, mit Deutsch als Zweitsprache LernerInnen vergleichbar sind. Erkenntnisse der Deutsch als Zweitsprache Forschung werden im zweiten Teil in Bezug auf Lesesozialisation bzw. der Förderung der Lesemotivation, unter Einbezug der derzeitigen Bildungssituation Gehörloser in Österreich, auf die gehörlose LernerInnengruppe umgelegt. Eine erfolgreiche Teilhabe der Minorität an der Mehrheitsgesellschaft setzt voraus, Lesekompetenz nicht nur als science literacy zu verstehen, sondern die Ausbildung von dauerhafter Lesemotivation über den Einsatz literarischer (mehrsprachiger) Texte zu fördern.

Abstract

Competency in reading and writing not only enables the deaf to have barrier-free access to information, but it also guarantees participation in knowledge transfer as well as access to the hearing majority of a society. In Austria, tests and opinion polls show that these competencies, namely writing and reading, to a high degree stay underdeveloped in deaf people in the Austrian school system. It then becomes a challenge to participate in a largely sound- and speech-based society.

This thesis therefore tries to shed light on the matter of linguistic access of deaf people to German and Austrian sign language, by explaining the origin of the speaker, their competency in the sign language and German, the function of such a language and the internal and external identification process influencing the educational efforts.

Further, this thesis assumes that German, as a reading and written language, should be taught differently to deaf learners rather than with the same methodology used in first-language teaching. These said educational efforts, it is also claimed, can, to a certain extent, therefore be compared to the methodology used in teaching German as a Second Language. By analogy, the deaf learners are then comparable to learners of German as a Second Language. To strengthen these assumptions, consolidated findings of German-as-a-Second-Language-research will be given, in order to show how the promotion of reading skills and reading motivation influence the deaf learners as well as Second Language learners. This is done by incorporating the educational status-quo of deaf learners in Austria. An inclusive society requires that reading competency should not only be understood as science literacy but should also promote reading motivation by introducing (multilingual) literary texts on a permanent basis. This is one example of how the participation of the Deaf Community can be guaranteed in society.

Lebenslauf



	Martina Riegler martina.riegler@hotmail.com
Staatsangehörigkeit	Österreich geboren 1983 in Salzburg
Schulbildung	1994–2002 Matura mit gutem Erfolg Musisches Gymnasium, Salzburg
Hochschulstudium	seit WS 2002, Universität Wien Studium der Politikwissenschaft (WS 2002–SS 2003) Studium der Germanistik (ab WS 2003) SS 2008, Mobilitätsstipendium Erasmus Universität Hamburg (Institut für deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Institut für Erziehungswissenschaft) 10/2010–10/2011 Universitätslehrgang Library and Information Studies , Österreichische Nationalbibliothek (im Rahmen der Ausbildung Praktika am Literaturarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek, Wienbibliothek im Rathaus, Beethoven Haus Bonn)
Berufliche Tätigkeit	seit 12/2011 Büchereien Wien – bibliothekarische Mitarbeiterin Hauptbücherei, Urban-Loritz-Platz seit 09/2010 Ernst Krenek Institut , Krems – wissenschaftliche Mitarbeiterin Aufarbeitung und bibliothekarische Erschließung der im Nachlass befindlichen Korrespondenz
Vermittlungstätigkeit	02/2007–07/2007 Deutsch als Fremdsprache Praktikum , Universität für Weltsprachen, Tashkent, Usbekistan

02/ 2006–05/2006

Unterrichtspraktikum **Integrationshaus Wien**

im Rahmen der Ausbildung DaF/DaZ (Deutsch als Fremdsprache/
Deutsch als Zweitsprache) an der Universität Wien

Publikationen

Krenek, Ernst (2012): In der Zeiten Zwiespalt. Schriften eines unbekanntes Bekannten.
Hrsg. von Martina Riegler, Marie-Therese Rudolph und Florian Schönwiese. Wien:
Braumüller