



Auf dem Weg zur

Bilingualität

Gebärdensprache & gesprochene Sprache

Hörbeeinträchtigung im Dialog

Für Pädagogen und Lehrer, Therapeuten, Logopäden, Audiologen, Ärzte, Eltern, Politiker, Mitarbeiter in Bildungsdirektionen, Medienfachleute, Betroffene und alle Interessierte.

Schweizerischer Gehörlosenbund SGB-FSS

Eine vielfältige Sicht über den Stand der Forschung im Bereich Bilingualität, Bimodalität, Bikulturalität und Mehrsprachigkeit bei prälingualer Hörbeeinträchtigung von renommierten Wissenschaftlern und Praktikern aus dem deutschsprachigen und französischsprachigen Raum.

Yverdon-les-Bains, im Mai 2013

Inhaltsverzeichnis

4	Editorial
6	Bilingualitätsforschung im Überblick
8	Lautsprache – Gebärdensprache. Wie die Sprache in den Kopf kommt. Prof. Dr. Martin Meyer, Leiter des Psychologischen Instituts, Plastizitäts- und Lernforschung des gesunden Alterns der Universität Zürich.
10	Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Prof. Dr. Gisela Szagun, emeritierte Professorin an der Universität Oldenburg und Honorary Visiting Emeritus Professor am University College London.
12	Gebärden und sprechen, zum Lesen und Schreiben lernen. Bilinguale Praxis in einer Klasse für gehörlose Kinder. Dr. Edyta Tominska von der Forschungsgruppe TALES – Théorie, Action, Langage et Savoirs der Universität Genf.
14	20 Jahre bilinguale Förderung in deutschen Hörgeschädigtenschulen. Dr. Johannes Hennies, Professurvertreter für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
16	Lautsprache und/oder Gebärdensprache bei Kindern mit CI. Prof. Dr. Gottfried Diller, Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
20	Cochlea-Implantat: das künstliche Innenohr im kulturellen Wandel. Dr. med. Mattheus W. Vischer, Inselspital Bern.
22	Bilinguale Erziehung in einer «Schule für alle»? Prof. Dr. Claudia Becker, Leiterin der Abteilung Gebärdensprach- und Audiopädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.
24	Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen. Prof. Dr. François Grosjean, emeritierter Professor an der Universität Neuenburg.
28	Literaturverzeichnis
30	Glossar

Schmetterlinge im Kopf.

Trotz der guten medizinischen Versorgung können längst nicht alle Eltern beruhigt sein, dass ihre hörbeeinträchtigten Kinder chancengleich aufwachsen. Auch bei optimalen Verhältnissen hört ein prälingual gehörloses Kind mit einem Cochlea-Implantat (CI) nur zwei Drittel der gesprochenen Wörter. Ein Kind mit Hörgerät hat es auch nicht einfacher. Seit Längerem ist eine ergänzende Lösung bekannt, die Bilingualität. Genauso wie der technische Fortschritt hat auch die Bilingualität Fortschritte gemacht. Dabei gilt es, Herz und Verstand zu einem Ganzen zusammenzuführen.

Roland Hermann

Präsident des Schweizerischen Gehörlosenbundes

Schmetterling heisst im Griechischen Psyche und ist damit das gleiche Wort wie für die menschliche Seele. In einer ständig anspruchsvolleren Welt ist neben dem Verstand, der wichtig ist, auch der Gefühlswelt genügend Platz einzuräumen, gerade wenn es um gehörlose und schwerhörige Kinder geht. Mit Empathie und zugleich mit wissenschaftlichen Argumenten zu hantieren, scheint Gegensätzliches zusammenführen zu wollen. Genau so ist diese Broschüre «Auf dem Weg zur Bilingualität» zu verstehen. Ich verstehe Bilingualität als eine Zusammenführung zweier scheinbar gegensätzlicher, jedoch gleichwertiger

Sprachsysteme zu einem Mehrwert – ein Angebot zum Nutzen unserer kommenden Generationen.

Was ist Bilingualität?

Zuerst, was ist Bilingualität? Wir vom Schweizerischen Gehörlosenbund haben uns entschieden, diese Frage von den renommiertesten Fachleuten beantworten zu lassen. In dieser Broschüre erhalten Sie Einblick in die Arbeit der kreativsten und faszinierendsten Forscherinnen und Forscher im deutschsprachigen und französischsprachigen Raum. Sie werden sehen,

dass es nicht nur eine Art von Bilingualität gibt. Es existieren viele bilinguale Modelle mit individuellen Einsatzmöglichkeiten.

Ist «das Recht auf Bilingualität» ein Korsett?

Das Recht auf Bilingualität ist kein Korsett und zwingt niemanden, die Gebärdensprache zu erlernen. So spricht Professor Grosjean von der Universität Neuenburg ausdrücklich von einem «Recht auf Bilingualität». Er meint damit eine Möglichkeit, also eine Ressource, nicht ein Korsett. Der Gebrauch der vokalen Lautsprache in Kombination mit der visuellen Gebärdensprache ist nicht jedermanns Sache, sondern eine individuelle Frage. Gebärdensprache in Ergänzung zum Lautsprachunterricht erweitert einzig das Wahlangebot für Eltern, Betroffene und auch Pädagogen. Bilingualität mehrt die Möglichkeiten in Sonderschulen, aber auch in integrierten Regelklassen. Faktisch ermöglicht die Wahlmöglichkeit eines qualitativ hochstehenden «bilingualen Zweiges» (Diller, 2012) in der Schule erst die vollständige Inklusion.

Was nützen die Gebärdensprache und die Bilingualität?

Der Vorteil der bilingualen (oder gar mehrsprachigen) Förderung ist bekannt. Die Verbesserung der kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten bei hörbehinderten Kindern gilt als erwiesen. Bekannt ist jedoch auch, dass bilinguale Modelle in einer hohen Qualität zur Verfügung stehen müssen. Nur dann profitieren die Kinder wirklich vom bilingualen Konzept. Nur dann können Eltern das volle Vertrauen in eine für sie noch unbekanntere Kommunikationsform finden. Vertrauen ist zentral. Als Mitarbeiter in der Flugbranche, wo Sicherheit besonders grossgeschrieben wird, weiss ich, dass das Vertrauen in gesicherte Daten sehr wichtig ist. Umso mehr freut es mich,

dass es immer mehr und immer differenziertere wissenschaftliche Studien gibt, die die positiven Auswirkungen der Bilingualität aufzeigen, zum Beispiel mit messbaren kognitiven Indikatoren, aber auch quantifizierbaren «weichen Faktoren».

Ja, aber die Kosten ...

In vielen Gesprächen mit Eltern und mit Bildungsverantwortlichen höre ich beim Thema Bilingualität die Gretchenfrage: «Was ist mit den Kosten?» Das Cochlea-Implantat, die Logopädie, die Audiopädagogik, die «Cued Speech»-Kodierer, die Gebärdensprachdolmetscher und -pädagogen und so weiter und so fort. Die ethische Frage ist gestellt: Dürfen Kosten als Argument einbezogen werden, wenn wir von Erfolg versprechenden Massnahmen innerhalb eines bilingualen Konzeptes wissen? Die Antwort sollte klar sein. Bedenken wir: Mit einem Cochlea-Implantat, wenn es optimal funktioniert, können 60 bis 70 Prozent der Wörter wahrgenommen werden. Stellen Sie sich bitte einen Kinoabend vor. Bei zwei Dritteln des Films gehen die Lichter an. Wie würden Sie da reagieren? ... So fühlen sich heute noch gehörlose und schwerhörige Kinder. Sie bekommen nicht alle Informationen – auch die zwischen den Zeilen – mit.

Wir meinen: Die Kosten müssen beachtet werden. Aber sie dürfen kein Hauptargument sein. Unsere Kinder arbeiten hart an sich in den integrierten Schulen und in den Sonderschulen. Ihnen gebührt Chancengleichheit in dieser modernen Gesellschaft.

Schmetterlinge im Kopf.

Als Präsident des Schweizerischen Gehörlosenbundes liegt es mir fern zu wissen, welcher Weg für Eltern und Betroffene, was für Personal in Schulen und für Entscheider in der Politik und was für die Be-

hörden richtig ist. Wir sehen unsere Kernkompetenz in der Förderung von Sprache, von Kommunikation und in der Vermittlung von Wissen rund um Hörbeeinträchtigung. Wir kennen uns sehr gut damit aus, wie Hörbeeinträchtigte das Leben «in zwei Welten» und in Bikulturalität erleben. Ebenso wie Kinofilme Gefühle vermitteln können, ist es unser Anliegen, mit dieser umfassenden Broschüre Schmetterlinge nicht nur im Bauch fliegen zu lassen, sondern auch im Verstand der Leserinnen und Leser.

Ich lade Sie ein auf ein paar Flügelschläge auf dem «Weg zu Bilingualität».



Die verschiedenen Seiten und Modelle von Bilingualität.

Acht international renommierte Forscherinnen und Forscher sprechen teilweise kontrovers über verschiedene Modelle von Bilingualität. Wir lernen Kriterien des Qualitätsmanagements in der inklusiven Hörgeschädigtenpädagogik kennen. Wir lernen auch, dass hörende Fachleute ein «Recht auf Bilingualität» formulieren. Die Frage ist, ob Inklusion nicht nur eine Gesellschaftsutopie bleibt. Dabei ist klar, dass dieses Versprechen nicht kostenneutral und nicht ohne Bilingualität einzulösen ist.

Im Zeichen der Vielfalt und Offenheit sowie der Lust, die Dinge immer von mindestens zwei Seiten her zu betrachten, erfahren wir in dieser Broschüre den aktuellsten Stand in der Wissenschaft zum Thema Bilingualität, oder eigentlich reden wir heute schon von Mehrsprachigkeit.

Bilingualität ist kein Risiko, Bilingualität ist ein möglicher Ausweg aus der Risikozone.

Wir springen gleich ins kalte Wasser. Doch bevor über Bilingualität gesprochen werden kann, stellt sich die Urfrage: Wie entsteht überhaupt Sprache? Wie kommt beim Menschen Sprache in den Kopf?

Beim Hirnforscher **Prof. Dr. Martin Meyer** (Universität Zürich, Schweiz) erfahren wir, wie Sprache, vokale Lautsprache oder visuelle Gebärdensprache, im Hirn verarbeitet wird. Die Kernaussage hier: Gebärdensprache hat eine ähnliche Organisation im Gehirn der Gebärdenden wie Lautsprache in den Gehirnen von Hörenden. Gebärdensprache und Lautsprache sind als gleichwertige Zeichensysteme anzuerkennen.

Von der Sprachpsychologin **Prof. Dr. Gisela Szagun** (London University College, England) erfahren wir, zu welchem Zeitpunkt Sprache in den Kopf von Kindern kommen sollte. Nämlich möglichst früh. Das erscheint sehr nachvollziehbar. Jedem

Elternteil ist es ein Grundbedürfnis, möglichst bald mit dem Kind zu kommunizieren, am liebsten in der eigenen Sprache. Bei 90 bis 95 Prozent der Eltern ist dies die vokale Lautsprache. Nicht alle Kinder, ob mit einem Hörgerät oder mit einem Cochlea-Implantat ausgerüstet, bekommen aber wirklich eine gute Sprache. Leider ist dies bei immerhin 40 Prozent der Kinder (Diller & Graser, 2012) mit einem Cochlea-Implantat der Fall, wo besorgniserregende Inkompetenzen beim Leseverständnis nachgewiesen wurden. Die Gründe sind wissenschaftlich noch nicht gefunden. Die Kernaussage hier: Gebärdensprache und Bilingualität auszuschliessen wäre auf jeden Fall falsch. Aus Ländern, in denen Kinder mit CI mit Laut- und Gebärdensprache aufwachsen, ist bekannt, dass der Erwerb der Lautsprache auf der Gebärdensprache aufbauen kann. Ein Kind mit CI kann durch Zweisprachigkeit nur gewinnen. Bilingualität ist kein Risiko, sondern ein Weg aus der Risikozone.

Wie funktioniert Bilingualität im Klassenzimmer?

Ein sukzessives Modell der Bilingualität beschreibt die Pädagogin **Dr. Edyta Tominska** (Forschungsgruppe TALEs – Théorie, Action, Langage et Savoirs der Universität Genf, Schweiz). Frau Tominska geht davon aus, dass die wenigsten Eltern die Gebärdensprache auf einem hohen Niveau beherrschen (können). Das ist für das durch Frau Tominska beschriebene sukzessive bilinguale Modell auch nicht notwendig. Diese Praxis, die im

Kanton Genf zum Einsatz kommt, ist unter anderem vor allem dazu gedacht, um die Schriftsprachkompetenz zu stärken. Gebärdensprache wird hier als nacheinander eingeführte zweite Hauptsprache nach der Lautsprache verstanden. Der überraschende Befund: sowohl die Kinder wie auch das Lehrpersonal profitieren vom bilingualen (bimodalen) Unterricht.

Vom Pädagogen **Dr. Johannes Hennies** (derzeit Professurvertreter für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Deutschland) erfahren wir, dass es in Deutschland eine 20-jährige positive Erfahrung mit Bilingualität in Schulen gibt. Diese überwiegend erfreulichen Erfahrungen beziehen sich vor allem auf spezialisierte Gehörlosenschulen. Es wird von positiven Auswirkungen auf Sprache, Kognition (Bildung, Intelligenz) und Sozialverhalten ausgegangen. Man kann von Fortschritten im Bereich der Bilingualität ausgehen, die auf jahrzehntelanger Erfahrung basieren. Durch die UNO-Konvention ist das Recht von gehörlosen und schwerhörigen Kindern auf eine bilinguale Förderung bekräftigt worden.

Das Cochlea-Implantat und die Bilingualität stehen sich nicht im Weg; sie bedingen einander vielleicht sogar.

Das Cochlea-Implantat hat seit über 30 Jahren, flächendeckend aber vor allem ab 2000 den bilingualen Weg entscheidend immer wieder gekreuzt. Mit dem CI erhält der grösste Teil der stark hörbeeinträchtigten Kinder Zugang zur akustischen Welt. Der Mediziner **Dr. Mattheus W. Vischer** (Inselspital Bern, Schweiz) war einer der Wegbereiter der Früherkennung der Gehörlosigkeit in der Schweiz. Er setzte sich massgeblich für das Hörscreening ein, einem Meilenstein in der schweizerischen Medizin. Der Beitrag von Herrn Vischer richtet sich auch auf den Kulturwandel aus, den das CI mit sich bringt. Das Spektrum des Ortes dieses Kulturwandels reicht von Implantationen bei Familien mit Lautsprache als Familiensprache, über Familien mit Gebärdensprache als Muttersprache bis hin zu Familien mit einem zweisprachigen, bilingualen Familiensprachmodell. Und: Herr Vischer stellt ein CI in Aussicht, das zukünftig vielleicht von aussen nicht mehr zu sehen sein soll.

Der Einfluss des Cochlea-Implantats ist auch in der Arbeit des Pädagogen **Prof. Dr. Gottfried Diller** (Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland) zentral. Herr Diller trägt mit seiner Forschung zur Klärung des Begriffs Bilingualität entscheidend bei, indem er verschiedene bilinguale Modelle differenziert und einander gegenüberstellt. Die wissenschaftlichen Arbeiten von Herrn Diller sind nicht durch eine blinde Begeisterung für die Gebärdensprache geleitet. Als persönlich Betroffener, der die Gebärdensprache vollständig beherrscht – seine Eltern und einige seiner Verwandten sind gehörlos und gehören der Gemeinschaft der Gebärdenden an –, hat Herr Diller die Probleme auf beiden Seiten der kulturellen Mauern kennengelernt. Er besteht auf

der pädagogisch relevanten Unterscheidung, was «Gebärde» ist und was linguistisch gesprochen «echte Gebärdensprache» ist. Herr Diller macht sich zudem zukunftsweisende Gedanken über bilinguale Schulmodelle unter den heutigen inklusiven Bedingungen in den Regelklassen.

Bilingualität und Inklusion – Stolperstein oder Chance?

Wie hat eine inklusive Schule mit Gebärdensprache auszusehen? Darüber hat sich die Rehabilitationspädagogin Frau **Prof. Dr. Claudia Becker** (Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland) eingehend Gedanken gemacht. Frau Becker stellt das Schulsystem und die Politik vor die Frage, ob die «inklusive Schule für alle» nur eine Utopie sein will. Die Frage ist, ob die Gesellschaft bereit ist, diese zivilisatorische Idee der Inklusion auch wirklich bis zum Ende mitzutragen, denn dieses Versprechen ist nicht kostenneutral einzulösen. Den Kosten stellt Frau Becker die Vorteile der Bilingualität gegenüber. Bilingualität wird als «zusätzliche soziale Ressource» bezeichnet. Bilingualität wirkt sich gerade in integrativen Normalklassen positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung von Hörbehinderten unter lauter Hörenden aus. Dies allerdings nur, wenn Qualitätsstandards nicht ausser Acht gelassen werden. Entsprechend hat Frau Becker einen umfassenden Qualitätskatalog für die inklusive Hörbeeinträchtigtenpädagogik entwickelt.

Last but not least rundet der Psychologe und Linguist **Prof. Dr. François Grosjean** (Universität Neuenburg, Schweiz) diese Publikation ab. Herr Grosjean kann als der Urvater des weltweiten bilingualen Diskurses bezeichnet werden. Seine Schriften wurden weit über die Landesgrenzen hinweg bis in die angesehene Harvard University Press getragen. Die Aussagen von Herrn Grosjean zum «Recht auf Bilingualität» wirken auch heute noch, bald 30 Jahre nach ihrer ersten Formulierung, sehr frisch und inspirierend. Es wird klar, dass dieses Recht nicht eine Pflicht sein soll, sondern eine individuell ausgelegte Ressource, um den Benachteiligungen, gerade für stark Hörbeeinträchtigte, entgegenzutreten.

Lautsprache – Gebärdensprache. Wie die Sprache in den Kopf kommt.

Gebärdensprachen sind als absolut gleichberechtigte Sprachsysteme zu den Lautsprachen anzusehen. Einer Theorie zur Evolution der Sprache zufolge, die derzeit viel Zustimmung erfährt, hat sich die Lautsprache in ihrer heutigen Form aus einer Art Gebärdensprache entwickelt. Trotz der verschiedenen Modalitäten, der visuellen und der akustischen, fällt es kleinen Kindern relativ leicht, die Gebärdensprache zu erlernen. Wer zwei Sprachen hat, hat mehr.

Martin Meyer

Universität Zürich

Gebärdensprachen sind – gleich den Lautsprachen – natürlich entstandene Kommunikationsformen, die auf linguistischer Ebene alle Merkmale einer Sprache aufweisen. Vergleichbar mit Lautsprachen, bestehen auch Gebärdensprachen aus einer endlichen Anzahl von Symbolen und Regeln, mit denen sich eine unendliche Anzahl von Phrasen bilden lässt. Ebenso wie in den Lautsprachen werden in den Gebärdensprachen kleinste bedeutungstragende Einheiten durch distinkte phonologische Markierungen unterschieden. Satzakzente und unterschiedliche Satzmodi werden analog zur Lautsprache durch prosodische Modulationen hervorgehoben.

Es drängt sich nun die Schlussfolgerung auf, dass Gebärdensprachen eine ähnliche Organisation im Gehirn von Gebärdenden haben wie Lautsprachen in den Gehirnen von Hörenden. Der neurowissenschaftlichen Forschung steht zum Zweck der Untersuchung dieser Schlussfolgerung eine Reihe von etablierten Messmethoden zur Verfügung, die einen Blick in das Gehirn ermöglichen. Die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRI) kann rekonstruieren, welche Bereiche des Gehirns während einer bestimmten Tätigkeit, zum Beispiel dem Verstehen von Gebärdensprache, aktiv sind. Die strukturelle MRT ermöglicht die Aufnahme von Oberfläche und Dicke bestimmter

Hirnregionen und kann damit besonders gut Aspekte der Veränderung des Gehirns infolge von Lernen und Training veranschaulichen. Eine andere Anwendung der strukturellen MRT kann Fasertrakte im Gehirn sichtbar machen. Aufgrund der Darstellung dieser Faserverbindungen, auch «weisse Substanz» genannt, können weitverzweigte Netzwerke von Verbindungen zwischen voneinander entfernt liegenden Hirnregionen sichtbar gemacht werden.

Neurowissenschaftliche Untersuchungen der letzten Dekade haben überzeugende Evidenz dafür erbracht, dass Gebärdensprache und Lautsprache als absolut gleichberechtigte Systeme anzusehen sind, die im Gehirn in den gleichen Rindengebieten repräsentiert sind. Linguistische Operationen, wie zum Beispiel die Verarbeitung grammatischer, semantischer und phonologischer Informationen während der Präsentation von lautsprachlichen bzw. gebärdeten Sätzen, rekrutieren überlappende Regionen im linken prämotorischen und posterioren superioren Temporallappen. Im Gegensatz zu Lautsprachen allerdings geht die Verarbeitung von Gebärdensprache mit einer stärkeren Beteiligung rechtshemisphärischer Areale um die Sylvische Fissur einher. Dies kann mit der unterschiedlichen Modalität erklärt werden. Während Lautsprachen eindimensionale und sequenzielle Signale sind, findet Gebärdensprache aktiv in Raum und Zeit, also in vier Dimensionen statt und ist zudem noch durch die Simultaneität der räumlichen und zeitlichen Ebene gekennzeichnet. Dieser Unterschied macht den aktiven und passiven Gebrauch der Gebärdensprache für das Gehirn zu einer ausgesprochen komplexen und herausfordernden Tätigkeit, die neben den klassischen Spracharealen in der linken perisylvischen Region Areale in der rechten Hemisphäre, die für Aspekte der Raumwahrnehmung bzw. der Verarbeitung räumlicher Informationen spezialisiert sind, integriert.

Im Gegensatz zur Lautsprache sind die neuropsychologischen Hintergründe des Erwerbs von Gebärdensprache viel schlechter untersucht. Zwar weiss man, dass gehörlose und hörende Kinder, die die Gebärde als Erstsprache von den Eltern lernen, vergleichbare Stadien durchleben, in denen bestimmte Stufen des Spracherwerbs durchlaufen werden. Während aber der Erwerb der Lautsprache aufgrund des bereits im Mutterleib weitgehend ausgereiften auditorischen Systems schon vor der Geburt beginnt, findet der Erwerb der visuell vermittelten Gebärdensprache naturgemäss erst postnatal ihren Anfang. Nichtsdestotrotz fällt es kleinen Kindern relativ leicht, die Gebärdensprache zu erlernen. Als wichtigster Grund dafür ist die enge Verknüpfung von Sprache und Motorik im Gehirn anzusehen. Einer Theorie zur Evolution der Sprache zufolge, die derzeit viel Zustimmung erfährt, hat sich die Lautsprache in ihrer heutigen Form aus einer Art Gebärdensprache entwickelt. Am Anfang dieser Entwicklung stand die Errungenschaft unserer menschlichen Vorfahren, Greifbewegungen ihrer Artgenossen zu imitieren. Aus dieser wechselseitigen Imitation entwickelte sich vor vielleicht acht Millionen Jahren eine erste symbolische Proto-Gebärde, die sukzessive von einer Lautsprache ersetzt wurde, weil Letztere im evolutionären Kontext noch einige Vorteile mit sich brachte. Laut- und Gebärdensprache sind diesem Ansatz nach eng verwandt, beruhen auf dem gleichen Prinzip des regelbasierten Gebrauchs von Symbolen und sind in identischen Rindengebieten des Gehirns angesiedelt. Unterschiede in der funktionellen Neuroanatomie zwischen Laut- und Gebärdensprache erklären sich

durch die unterschiedliche Modalität, die grössere Varianz beim Erwerb der Gebärdensprache und bestimmte neuroplastische Veränderungen im Gehirn Gehörloser, die darin besteht, dass ursprünglich auditorische Areale sukzessive in die Verarbeitung und zerebrale Organisation der Gebärdensprache involviert und schliesslich Teil des neuralen Netzwerks für Gebärdensprache werden.



Prof. Dr. Martin Meyer

ist Leiter des Psychologischen Instituts, Plastizitäts- und Lernforschung des gesunden Alterns der Universität Zürich und hat dort die Assistenzprofessur inne. Er ist zudem Co-Direktor des International Normal Aging and Plasticity Imaging Center. Er war wissenschaftlich am Max-Planck Institut für kognitive Neurowissenschaft in Leipzig und an der Universität Edinburgh (Schottland) tätig. Die Forschungsschwerpunkte umfassen (1) die neuroanatomischen Veränderungen des alternden Gehirns, (2) den Hörverlust und die Schwerhörigkeit mit fortschreitendem Alter, (3) das chronische Ohrengeräusch (Tinnitus) und (4) das Thema «Spracherwerb und Mehrsprachigkeit» im Alter. Herr Meyer ist in zahlreichen Forschungsgesellschaften und Ausschüssen und gewann unter anderem den CS Teaching Award 2012 der Universität Zürich sowie den UBS Habilitation Award 2010. Ausserdem ist er «Review Editor for Frontiers in Auditory Cognitive Neuroscience», das heisst er begutachtet wissenschaftliche Publikationen im Bereich neurowissenschaftliche Hörkognition.

Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat.

Bei Kindern mit einem Cochlea-Implantat fallen die grossen Unterschiede im Erfolg des Spracherwerbs auf. Wenn nach zweieinhalb Jahren die Lautsprache nicht in Gang gekommen ist, sollte die Gebärdensprache erworben werden. Aus Ländern, in denen das CI als Teil eines bilingualen Konzeptes angesehen wird, ist bekannt, dass der Erwerb der Lautsprache auf der Gebärdensprache aufbauen kann. Ein Kind mit CI kann durch Zweisprachigkeit nur gewinnen.

Gisela Szagun

University College London

Das angestrebte Ziel bei Kindern mit Cochlea-Implantat ist der Lautspracherwerb – und zwar so normal und vollkommen wie möglich. Wenn hier von «Spracherwerb» gesprochen wird, so ist zunächst der Lautspracherwerb gemeint. Die hier vorgestellten Aussagen zum Spracherwerb bei Kindern mit CI basieren auf zwölfjährigen empirischen Forschungen mit annähernd 100 Kindern, die ihr CI im Alter zwischen sechs und 48 Monaten erhielten.

Das auffallendste Merkmal des Spracherwerbs bei Kindern mit CI ist seine enorme individuelle Variabilität. Im Verlauf der

ersten drei Jahre nach der Implantation erreichen die Kinder einen Sprachstand, der auf dem höchsten Niveau eine grundlegende Grammatik ausgebildet hat und die Kinder altersgemäss wie normal hörige Kinder im Kindergartenalter sprechen. Auf dem niedrigsten Niveau dagegen sind die Kinder selbst nach drei Jahren nicht über Zweiwortsätze hinausgekommen. Selbst bei Kindern, die eine dem normalen Spracherwerb ähnliche Entwicklung durchmachen, bleiben Schwächen in bestimmten grammatischen Bereichen. Dazu gehören vor allem die Artikel. Artikel sind nicht gut hörbar. Sie tragen im Deutschen aller-

dings wichtige grammatische Informationen – wie Kasus und Genus. Auch beim Erwerb des Satzaufbaus zeigen die Kinder Schwächen.

Die Ursachen für diese enormen individuellen Unterschiede sind zum grossen Teil nicht bekannt. Wir kennen jedoch einige Einflussfaktoren auf den Spracherwerb der Kinder. Dazu gehören die Qualität des Hörens mit Hörgeräten vor der Implantation, das Implantationsalter, der Bildungsstand der Eltern und die Qualität der Sprache, die die Eltern an die Kinder richten. Besseres Hören mit Hörgeräten, höherer Bildungsstand der Eltern und eine Sprache, die vielfältig ist und fehlerhafte Äusserungen des Kindes durch die korrekte Wiederholung der Äusserung erweitert, haben einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder. Die Wirkung der elterlichen Sprache ist stärker als die des Implantationsalters, wenn dieses vor vier Jahren liegt. Es gibt einen leichten Vorteil für den Spracherwerb bei einer Implantation vor 24 Monaten, aber es ist unklar, ob dieser Vorteil über die ersten zwei Jahre des Spracherwerbs hinaus erhalten bleibt.

Eltern können das Sprachangebot an ihre Kinder optimieren, indem sie eine in Wortschatz und Grammatik reichhaltige Sprache anbieten. Im Gegensatz zu weitverbreiteten Annahmen wirken sich viele wörtliche Wiederholungen eher ungünstig aus. Günstig wirkt sich auch aus, wenn im Dialog weiterführende Fragen gestellt werden, fehlerhafte Äusserungen mit der korrekten Form wiederholt und pronominale Artikel gebraucht werden. Im Bereich der Artikel haben die Kinder besondere Schwierigkeiten. Das isolierte Auftreten von Artikeln als Pronomen macht diese deutlicher hörbar.

Es gibt immer noch Ratschläge, die den Gebrauch von Gesten und Gebärden und das Ansehen des Mundbildes als hinderlich ansehen und davon abraten. Das Gegenteil ist der Fall. Auch im normalen Spracherwerb nutzen Kinder das Mundbild, sprachbegleitende Gesten und Gebärden. Wenn Kindern mit eingeschränktem Hören dieses versagt wird, erschwert man damit den Spracherwerb für sie.

Sprache ist ein für die kindliche Entwicklung unentbehrliches Symbolsystem. Spätestens wenn der Erwerb der Lautsprache nach zweieinhalb Jahren noch nicht in Gang gekommen ist, sollte die Gebärdensprache erworben werden. Bei ausbleibender funktionaler Lautsprache erlaubt die Gebärdensprache den Aufbau eines vollwertigen Symbolsystems und einer Grammatik. Wird die Gebärdensprache dagegen verweigert und die Lautsprache nicht in ausreichendem Masse erworben, so entsteht kein vollwertiges Symbolsystem. Das hat negative Rückwirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung des Kindes. Aus den Ländern, in denen Kinder mit CI mit Laut- und Gebärdensprache aufwachsen, ist bekannt, dass der Erwerb der Lautsprache auf der Gebärdensprache aufbauen kann. Ein Kind mit CI kann durch Zweisprachigkeit in Laut- und Gebärdensprache nur gewinnen.



Prof. Dr. Gisela Szagun

studierte Psychologie an der London School of Economics, University of London, mit Abschlüssen als B.Sc. und Ph.D. Nach ihrer Habilitation an der Technischen Universität Berlin war sie Professorin für Entwicklungspsychologie an der Universität Oldenburg. Seit 2006 ist sie dort Professorin im Ruhestand und seit 2008 Honorary Visiting Emeritus Professor am University College London. Ihr Forschungsgebiet ist Spracherwerb bei Kindern mit typischer Entwicklung und bei Kindern mit CI.

Gebärden und sprechen, zum Lesen und Schreiben lernen. Bilinguale Praxis in einer Klasse für gehörlose Kinder.

Zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss der Gebärdensprache auf die Schriftsprachkompetenz. In einer vertieften Studie in einer bilingualen Schulklasse in Genf zeigt sich, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer vom dynamischen Prozess profitieren. Die positiven Ergebnisse der bilingualen Schulklasse werden von den Autoren als übertragbar angesehen – gelten also nicht nur für Sonderschulen – und sind daher für alle Lehrer, Therapeuten und Dolmetscher in integrativen Regelklassen von Bedeutung.

Edyta Tominska

Universität Genf

In unserer Präsentation plädieren wir für einen Zugang über die Bildung und insbesondere über ein von der Schule «garantiertes» Grundwissen: Lesen und Schreiben. Die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu lernen, steht – wie auch die Fähigkeit, einen geschriebenen Text zu verstehen und zu produzieren – nicht zur Diskussion. Dieses Grundwissen ist ein erfolgreiches «offenes Fenster zur Schulbildung» (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010) und für uns auch ein Fenster zur sozialen Integration, zum unabhängigen Leben und/oder zu einer hochstehenden Bildung. Die Erforschung der Gehörlosigkeit zeigt, dass junge Gehörlose

im Vergleich zu gleichaltrigen Hörenden im Lesen/Schreiben immer schlechtere Ergebnisse erzielen, und zwar in allen Bildungssystemen, die von den Schüler/-innen besucht wurden (Muselman; 2000, Schirmer & McGough, 2005). Für die Forschung stellt sich deshalb die Frage, wie gehörlose Kinder lesen und schreiben lernen und wie man ihnen diese schwierige Fertigkeit beibringen kann (Mayer, 2007; Evans, 2004; Schirmer & Williams, 2003; Williams, 2004). Die zweisprachigen Programme sind ein möglicher Ansatz im Versuch, dieses Problem zu lösen (Prinz & Strong, 1998; Strong & Prinz, 2000; Niederberger,

2004). Diese Untersuchungen beweisen und zeigen nämlich, dass es zwischen einer Gebärdensprache und einer Schriftsprache mehrere «Übergänge» gibt. Und sie zeigen auch, dass diese auf eine anerkannte Zweisprachigkeit gestützten Lehr- und Lernansätze für die Schüler/-innen wesentliche Vorteile aufweisen.

Wie soll man also diese Zweisprachigkeit definieren, erfassen, verstehen und erklären, um im Unterricht und bei der Aneignung der Lese-/Schreibkompetenzen Nutzen daraus zu ziehen?

Kommen wir zu den Merkmalen junger Gehörloser zurück: Sie sind sehr heterogen und haben sich in den vergangenen Jahren stark verändert (immer leistungsfähigere Geräte, viele Implantate usw.). Wie kann man die weiterhin bestehenden Schwierigkeiten nachvollziehen, vor allem diejenigen des sprachlichen und kulturellen Anschlusses dieser Kinder? Die meisten von ihnen haben hörende Eltern und paradoxerweise muss weder die Gebärdensprache, die den Eltern vielleicht nicht bekannt ist, noch die Lautsprache ihrer Eltern zwingend ihre «Muttersprache» sein (Mugnier, 2010). Die klassischen Studien über Zwei-/Mehrsprachigkeit in der Schule (Moore, 2006) müssen somit der Praxiserfahrung junger Gehörloser standhalten, deren Zweisprachigkeit vor allem multimodale Merkmale aufweist, indem eine räumliche Gebärdensprachmodalität und eine sich gleichzeitig und parallel, aber nicht immer auf dieselbe Weise entwickelnde Modalität der Lautsprache eingesetzt wird (Emmorey et al., 2008; Millet & Estève, 2010; Estève, 2011). Wir können deshalb klar sagen, dass sich nicht zwei getrennte Sprachen entwickeln, sondern zweisprachige Register (Gebärden und Laute), welche «die Mischung» der beiden Sprachen (Lüdi & Py, 1998) und ihre progressive Aneignung je nach sprachlichem Umfeld und Anforderungen abbilden.

Wie eignen sich gehörlose Schüler/-innen in einem schulischen Umfeld also ihre Lese-/Schreibkompetenzen in zwei Sprachen an? Was ermöglicht die Verwendung der beiden Sprachen im Französischunterricht?

Unsere Untersuchung (Tominska, 2011) erfolgt im Umfeld der Sonderklasse für gehörlose Kinder an einer öffentlichen Schule der Stadt Genf. In dieser Klasse wird der Unterricht von einem multidisziplinären Team erteilt, das in zwei Sprachen arbeitet: in französischer Gebärdensprache (LSF) und in Französisch, der Unterrichtssprache, der von den Schülerinnen und Schülern zu erlernenden Sprache. Die Beobachtungen für die Forschungsarbeit wurden in einer Sonderklasse gemacht, in der je eine gehörlose und eine hörende Lehrkraft gemeinsam mit einem Bilderbuch eine interaktive Lesestunde hielten: eine komplexe didaktische Aktivität, bei der das Buch gemeinsam gelesen/erkundet wird, womit mehrere Bestandteile der Lese-/Schreibkompetenzen abgedeckt werden. Mit dieser Aktivität sollen die Schüler/-innen nach und nach an den Bilderbuchtext herangeführt werden, das heisst, ihn lesen, strukturieren, verstehen; und für die Lehrkraft geht es darum, die Schüler/-innen durch dieses Erkunden des Buches zweisprachig vom Bild zum Text zu bringen/leiten.

Wie setzen die Lehrkräfte und die Schüler/-innen diese beiden Sprachen (die Gebärdensprache und das Französische) im Klassenzimmer ein? Wie dienen ihnen die beiden Sprachen bei diesem gemeinsamen Aneignen der Lese-/Schreibkompetenzen?

Gestützt auf die konkreten Beispiele, wie die beiden Sprachen genutzt werden, wollen wir unsere Überlegungen und ihre Resultate erläutern. Der erste Fall einer spezifischen Benutzung der beiden Sprachen betrifft die Erzählstruktur der Geschichte, in der die beiden mündlichen Sprachen (Gebärden- und Lautsprache) eine Verständnisgrundlage dafür bilden, bevor zum Entdecken des Geschriebenen übergegangen wird. Eine andere Situation stellt sich ein, wenn sich die Lehrkräfte und die Schüler/-innen mit dem Code der Schriftsprache befassen und sie beobachten und analysieren, um den Text der Geschichte zu lesen und zu verstehen. In diesem Fall stützt sich die zu erlernende Sprache auf die Strukturen der Gebärdensprache und vor allem auf die Kenntnis des Fingeralphabets, das den Kindern bei der Aneignung ihrer Kenntnis von Buchstaben, Silben und Satzteilen auf Französisch hilft. Diese ganze Arbeit rund um die (und dank den) zwei Sprachen erleichtert den Schüler/-innen den Zugang zur Welt der Schriftsprache.

Wie verwenden die Schüler/-innen die beiden Sprachen individuell? Wie sind sie gegenüber den beiden möglichen Sprachen eingestellt?

Mithilfe einer Analyse zweisprachiger Verzeichnisse, die von den Schüler/-innen erstellt wurden, kommen wir dieser Frage näher. Es zeigt sich, dass Anfang Schuljahr alle Schüler/-innen auf einer zweisprachigen Grundlage beginnen und dabei im Lernprozess von beiden Sprachen profitieren. Ende Jahr wählen dieselben Schüler/-innen viel differenzierter aus den beiden Sprachen aus oder verbleiben bei der zweisprachigen Grundlage.

Abschliessend stellen wir uns Fragen über die Anerkennung dieser zweisprachigen Verzeichnisse gehörloser Kinder als Träger von potenziellem Wissen; wir konzentrieren uns aber auch auf die Ausbildung der ordentlichen und der spezialisierten Lehrkräfte, um diese Kinder besser betreuen zu können.



Dr. Edyta Tominska

ist gegenwärtig als Dozentin im Team TALEs unter der Leitung von Prof. S. Vanhulle tätig, wo sie in Zusammenarbeit mit den übrigen Teammitgliedern auf dem Gebiet der Aneignung von Fachwissen durch künftige Lehrkräfte im Rahmen der Primarlehrerbildung forscht. Der Schwerpunkt dieser Forschungen liegt bei der fachlichen Spezialisierung der zukünftigen Lehrkräfte während Praktika, in denen die akademischen Beiträge der Ausbildung auf die Erfahrung im realen pädagogischen Spielfeld des Praktikanten treffen. Dabei geht es vor allem um die Neukonfiguration dieses heterogenen Wissens in einem subjektiven Werdegang des/der Studierenden in dualer Ausbildung. Als Lehrbeauftragte ist Frau Tominska auch im Rahmen der Fachlehrerbildung im Themenbereich Gehörlosigkeit tätig (HEP BEJUNE, Universität Genf).

20 Jahre bilinguale Förderung in deutschen Hör- geschädigtenschulen.

In der Gründerzeit der ersten Gehörlosenschulen Ende des 18. Jahrhunderts waren der Einsatz von Gebärdensprache und damit eine bilinguale Methode üblich. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Gebärdensprache und selbst betroffene Pädagoginnen und Pädagogen aus den Hörgeschädigtenschulen praktisch verbannt. Erst seit den 1980er-Jahren kommt es zu einer langsamen Aufweichung des Gebärdensprachverbots in der Pädagogik. Mittlerweile sind die Voraussetzungen für einen bilingualen Unterricht sehr viel besser als vor 20 Jahren.

Johannes Hennies

Pädagogische Hochschule Heidelberg

In der Zeit nach den Gründungen der ersten Schulen für Gehörlose und Schwerhörige (damals als «Taubstumme» bezeichnet) von Ende des 18. Jahrhunderts an waren die Beschäftigung von «taubstummen» Lehrerinnen und Lehrern und der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht üblich. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Gebärdensprache und selbst betroffene Pädagoginnen und Pädagogen aus den deutschsprachigen Hörgeschädigtenschulen fast vollständig verbannt. Erst in den 1980er-Jahren kommt es zu einer langsamen Aufweichung des Gebärdensprachverbots mit der «offiziellen»

Erlaubnis, Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) wieder zu verwenden (Braun et al., 1982). 1992 wurde an der Hamburger Gehörlosenschule der erste bilinguale Schulversuch etabliert, in dem gehörlose und hörende Lehrkräfte im Team unterrichten und Deutsche Gebärdensprache (DGS) sowie Deutsche Laut- und Schriftsprache gleichberechtigt vermittelt werden.

Der bilinguale Unterricht ist damals in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik kontrovers diskutiert worden und zuerst auf erheblichen fachlichen Widerstand gestossen (Günther

und Hennies 2011a). Er ist deswegen nur als Schulversuch bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Evaluation ermöglicht worden. Nach der Durchführung und Dokumentation des Hamburger Bilingualen Schulversuchs von 1992 bis 2005 (Günther, 1999; Bizer und Karl, 2002; Günther und Schäfke, 2004; Schäfke, 2005) findet von 2001 bis 2010 in Berlin ein zweiter bilingualer Schulversuch statt, der ebenfalls wissenschaftlich begleitet wird (Hennies, 2010; Günther und Hennies, 2011b). In beiden Schulversuchen sind insbesondere die Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler in der Schriftsprache (Lesen und Schreiben) und in DGS dokumentiert worden; weitere Arbeiten beziehen sich auf den Erwerb lautsprachlicher Kompetenzen und auf sozial-emotionale Aspekte des Klassenlebens.

Insgesamt weisen die beiden Schulversuche eine gute sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung der bilingual beschulten Schülerinnen und Schüler nach. Insbesondere in der Schrift- und Gebärdensprachentwicklung zeigen sich die bilingual geförderten Schülerinnen und Schüler den in zahlreichen Vergleichsstudien untersuchten nicht bilingualen hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Schülerinnen und Schülern überlegen. Mittlerweile sind die Voraussetzungen für einen bilingualen Unterricht in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik sehr viel besser als vor 20 Jahren. Dazu beigetragen haben neben den Schulversuchen die sprachwissenschaftliche Beschreibung der DGS und ihre politische Anerkennung in Bundes- und Landesgesetzen. Zuletzt ist durch den in der UN-BRK (Vereinte Nationen, 2009) festgehaltenen Anspruch auf «das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen» (Art. 24 [3b]) das Recht von gehörlosen und schwerhörigen Kindern auf eine bilinguale Förderung bekräftigt worden, und zwar sowohl in der separierten Sonderschule als auch in der inklusiven Schule.



Dr. Johannes Hennies

ist im laufenden Sommersemester 2013 Professorvertreter für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Von 2009 bis 2012 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Universitätsklinikum Eppendorf in Hamburg. Seit 2010 ist er zudem wissenschaftlich an der Universität Bremen tätig. Zu seinen Arbeits- und Forschungsgebieten gehören Spracherwerb und Pädagogik bei Kindern mit Beeinträchtigungen der Sprache und des Hörens sowie inklusive Pädagogik und Didaktik. Ausserdem ist Herr Hennies zweiter Vorsitzender des Deutschen Fachverbands für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS) und hat im Beirat der Zeitschrift «hör-geschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte» mitgewirkt. Seit 2012 ist er Mitglied des Beirats für das European Journal of Special Needs Education und gehört zahlreichen weiteren Fachverbänden an.

Lautsprache und/oder Gebärdensprache bei Kindern mit CI.

In ein gehörloses und gebärdensprachkommunizierendes Umfeld hineingeboren, kann Gottfried Diller von sich behaupten, auf Augenhöhe über Bilingualität sprechen zu können. Er bespricht differenzierte bilinguale Modelle, unter Einbezug des Einflusses des Cochlea-Implantats, auch vor dem Hintergrund der oft heterogenen Schulklassen in Gehörlosenschulen und in integrierten Schulen. Dem Autor schwebt unter definierten Bedingungen ein optionaler «Bilingualer Zweig» im Schulwesen vor, der einen ausgeglichenen sukzessiven bilingualen Spracherwerb vorsieht.

Gottfried Diller

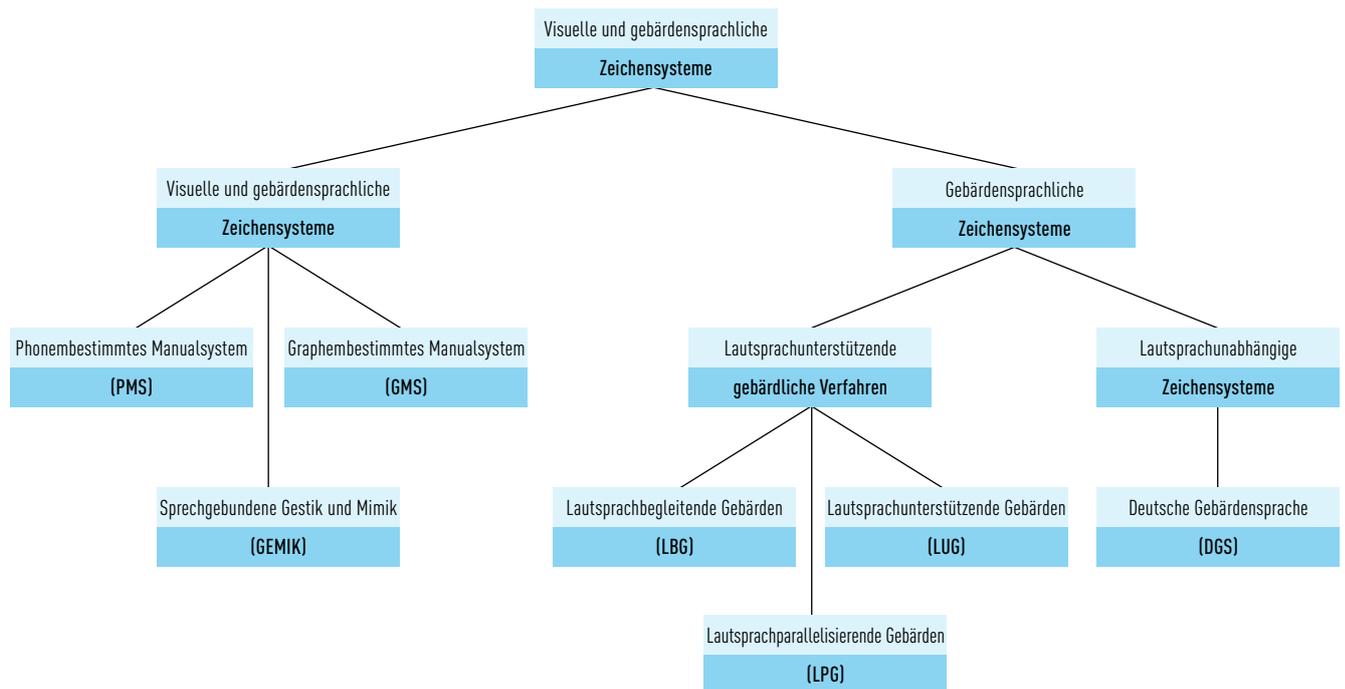
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Fragen und Diskussionen zur Gebärdensprache begleiten die Gehörlosenpädagogik seit ihrem Bestehen. Dabei werden heute noch Argumente genannt, deren Bedeutung den aktuellen Möglichkeiten, die heute Gehörlosen zur Verfügung stehen, anzupassen sind.

«Gehörlosigkeit gilt hier als eine Spielart menschlichen Lebens, die Interessantes, ja Aufregendes zu bieten hat und die unser Verständnis dessen, was es heißt, Mensch zu sein, um eine wesentliche Dimension bereichert. Um zu einer solchen Sicht-

weise zu gelangen, bedarf es einer elementaren Erfahrung und einer nicht weniger elementaren Voraussetzung: Man muss Gehörlose als Gesprächspartner auf Augenhöhe erlebt haben. Augenhöhe erreicht aber in der Regel nur der, wer die Sprache Gehörloser, die Gebärdensprache oder genauer noch die Deutsche Gebärdensprache (DGS) angemessen beherrscht» (Eichmann et al., 2012).

Für mich, der ich gehörlose Eltern, zwei gehörlose Onkel und einen gehörlosen Bruder sowie eine gehörlose Schwägerin hatte



Visuelle und gebärdensprachliche Zeichensysteme (Diller et al., 2011)

bzw. habe, und der die Gebärdensprache als Familiensprache erworben und die Lautsprache mithilfe der Grosseltern erlernt hat, nehme ich in Anspruch, über das geforderte Mass an «Augenhöhe» zu verfügen. Anerkennung, Wertschätzung und Achtung der gewählten Lebensform von gehörlosen Erwachsenen sind für mich selbstverständlich und Teil meiner persönlichen Identität. Im Folgenden will ich das Thema jedoch weniger aus einer persönlichen als vielmehr der fachlichen Perspektive beleuchten. Hierzu wird zunächst das Thema in der Geschichte der Bildung von Menschen mit Hörschädigung betrachtet. Die Sichtweise gegenüber gehörlosen Menschen hat sich im Laufe der Jahrhunderte gewandelt. Im Altertum und bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts hat man nicht von Gehörlosen, sondern von taubstummen Menschen gesprochen. Mehrere Tausend Jahre musste man davon ausgehen, dass eine mittelgradige bis hochgradige Hörschädigung bzw. Taubheit sich nur in sehr eingeschränkter Masse mit medizinischen (medikamentös – operativ) oder durch technische Hilfen so therapieren liesse, dass ein Hören möglich wurde, um die Betroffenen in die Lage zu versetzen, Lautsprache auf natürlichem Wege zu erwerben. Erst im 19. und 20. Jahrhundert wurden medizinische, technische und pädagogische Wege gefunden, vorhandenes Hörvermögen zu aktivieren und zu nutzen. Der wesentliche Durchbruch gelang mit der Entwicklung des Cochlea-Implantats. Damit ist Hören auch bei diagnostizierter Taubheit im 21. Jahrhundert keine Utopie mehr.

Von einer Unfähigkeit, Lautsprache aufgrund fehlender Hörfähigkeit zu erwerben, kann also nicht mehr gesprochen werden. Ist der Lautspracherwerbsprozess erschwert, können unter Umständen weitere inter- bzw. intraindividuelle Bedingungen dafür verantwortlich sein. Damit ist die Diskussion um die Bedeutung

der Gebärdensprache in der Erziehung der als gehörlos diagnostizierten Kinder unter neuen Aspekten zu führen. Besonders in den letzten Jahrzehnten wurde seitens der Gehörlosengemeinschaft Gehörlosigkeit als Lebensform unabhängig vom Hörverlust thematisiert. Ein wesentliches Identifikationsmerkmal der Gemeinschaft der Gehörlosen wird die Gebärdensprache genannt. Zu diesem Themenbereich finden sich aktuell zahlreiche Positionen und Diskussionen. Um inhaltlichem und sprachlichem Missverständnis vorzubeugen, ist zu klären, was unter Gebärde bzw. Gebärdensprache zu verstehen ist. Oftmals wird von Gebärdensprache gesprochen ohne eine präzise Kennzeichnung dessen, was gemeint ist. Mit Eichmann et al. (2012) kann als «state of the art» Folgendes konstatiert werden: «Die Begriffe «Deutsche Gebärdensprache» und die Abkürzung DGS wurden zu Beginn der 1980er-Jahre erstmals in Analogie zu American Sign Language bzw. ASL geprägt und setzen sich erst etwa zehn Jahre später mit zunehmender Einsicht in die sprachlichen Gegebenheiten allgemein durch.» «It is safe to say that the academic world is now convinced that sign language are real languages in every sense of the term» (Sandler, Lillo-Martin, 2001).

Abgesehen davon, dass wir bei der Lautsprache und der Gebärdensprache zwischen einem auditiv bzw. einem visuell wahrgenommenen Zeichensystem unterscheiden, zeigt die folgende Strukturskizze, dass im Falle von visuellen Zeichen nochmals zwischen visuell nicht gebärdensprachlichen und visuell gebärdensprachlichen Zeichensystemen zu differenzieren ist (siehe Abbildung oben).

Wenn es um den Erwerb von zwei Sprachen geht, sind die theoretischen Erkenntnisse zum bilingualen Spracherwerb mit einzubeziehen. Bilinguale Sprachkompetenz wird durch die

Erwerbsart beeinflusst. Zweitsprachaneignungsprozesse lassen sich einteilen in:

- Simultanen kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Dieser, 2009)
- Sequenziellen/sukzessiven kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Klein, 1987)
- Früher und später ungesteuerten sukzessiven Zweitspracherwerb (vgl. ebd.)
- Gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb (vgl. ebd.).

Für den Erwerb der Gebärdensprache lässt sich oftmals ein ungesteuerter Zweitspracherwerb beobachten. Der gesteuerte Zweitspracherwerb erfolgt in der Regel im schulischen Kontext und findet sich in bilingualen Schulmodellen, die für zwei Lautsprachen angeboten werden.

Sprache wird im Zentralnervensystem repräsentiert. Wie problematisch dabei ein bimodaler Spracherwerb sein kann, zeigen uns einige entsprechende Forschungsergebnisse zur krossmodalen Entwicklung neuronaler Systeme unter auditivem bzw. visuellem Einfluss.

Dazu stellt Sharma (2007) fest: «Taken together these results suggest that in late-implanted children, input, via a cochlear implant into a reorganized cortex, may lead to a new competition for resources resulting in abnormal sensory perception skills, atypical responses to multisensory input, and a general sluggishness of systems» (a.a.O., S. 498).

In der Schule für Hörgeschädigte finden sich oftmals in einer Klasse Schülerinnen und Schüler

- gehörloser Eltern mit guten Gebärdensprachkenntnissen,
- mit guten Gebärdensprachkenntnissen, die sie lautsprachunterstützend/lautsprachbegleitend verwenden,
- ohne Gebärdensprachkenntnisse,
- mit guten Lautsprachkenntnissen,
- mit eingeschränkten Lautsprachkenntnissen.

Diese Klassen sind in der Regel sprach- und hörheterogen zusammengesetzt. Diese Situation widerspricht der theoretischen Forderung der Bilingualismus-Diskussion. Wenn es um den Erwerb von zwei Sprachen geht, sollten die Erkenntnisse zum bilingualen Spracherwerb pädagogisch genutzt werden. Wenn es Ziel von Unterricht ist, hörgeschädigte Schüler und Schülerinnen ihren Fähigkeiten entsprechend in ihren kommunikativen Möglichkeiten zu fördern, könnten Konzepte bilingualer Schulen, so wie sie in allgemeinen Schulen zu finden sind, durchaus Orientierungen bieten.

Eine leitende These sollte dabei Beachtung finden: «Eine Person – eine Sprache» (Ronjat, 1913). Das kann auch bedeuten «Ein Fach – eine Sprache». In der Konsequenz würde dies bedeuten, es gibt Schulen für Hörgeschädigte mit einem optionalen «Bilingualen Zweig», das heisst, in bestimmten Fächern wird von entsprechend qualifizierten Lehrkräften ausschliesslich in Gebärdensprache, in anderen Fächern von anderen Lehrern ausschliesslich in Lautsprache unterrichtet, zum Beispiel nach dem Modell des sukzessiven Spracherwerbs. Voraussetzung ist, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Schulzeit über nahezu muttersprachliche Fähigkeiten verfügen. Vor dem Hin-

tergrund der Hörschädigung ist es selbstverständlich, Leistungsunterschiede durch individuelle Förderkurse auszugleichen.



Prof. Dr. Gottfried Diller

ist seit 2006 Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seit 1994 ist er Leiter des Cochlear Implant Centrum (CIC) Rhein-Main in Friedberg/Hessen und seit 1993 ist er Professor für Didaktik der Fachrichtungen Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Zwischenzeitlich war er von 2002 bis 2006 Direktor des Instituts für Sonderpädagogik an der PH Heidelberg und hatte 1990 bis 1993 die Leitung der Johannes-Vatter-Schule, Schule für Gehörlose in Friedberg/Hessen, inne. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind hörgerichtete Förderung, Integration – Inklusion, pädagogische Audiologie, Rehabilitation mit Cochlea-Implantat sowie die Geschichte der Didaktik der Hörgeschädigtenpädagogik. Professor Dr. Gottfried Diller hat mehr als 100 Veröffentlichungen im wissenschaftlichen Kontext vorzuweisen.

«Bilingualität ist kein Risiko, Bilingualität ist ein möglicher Ausweg aus der Risikozone.»

«Wie funktioniert Bilingualität im Klassenzimmer?»

Cochlea-Implantat: das künstliche Innenohr im kulturel- len Wandel.

Für die Fortschritte auf dem Gebiet der Cochlea-Implantation gilt das alte Sprichwort aus dem Volksmund «des einen Freud – des anderen Leid». Was die einen als Befreiung empfinden, betrachteten andere, zum Beispiel Organisationen von Gehörlosen, lange ablehnend. Doch ein Kulturwandel setzte ein. Glücklicherweise konnten genügend beherzte Leute auf beiden Seiten einen Weg aus der drohenden Sackgasse finden. Heute ist das CI als integrierter Teil eines nicht ideologischen, bilingualen Konzepts nicht mehr wegzudenken.

Mattheus W. Vischer

Inselspital Bern

Die faszinierende Möglichkeit, ertaubten Menschen mit dem Cochlea-Implantat wieder eine nutzbare Hörfähigkeit zurückzugeben, ja gar gehörlos geborenen Kindern den Erwerb des Gehörs und der Sprache zu ermöglichen, inspiriert und begeistert seit mehr als 30 Jahren Ohrenärzte und Ingenieure gleichermaßen. Die Fortschritte auf diesem Gebiet zählen zweifellos zu den wichtigsten Erfolgen der modernen Medizin. Aber es gilt auch das alte Sprichwort aus dem Volksmund «des einen Freud – des anderen Leid». Dieser spektakuläre Erfolg des Zusammengehens von Technik und Ohrenheilkunde vermochte

nicht nur Freude und Zustimmung auszulösen. Organisationen und Verbände der Gehörlosen machten bis vor wenigen Jahren keinen Hehl aus ihrer kritischen Haltung und reagierten mit unverhohlener Ablehnung, gelegentlich auch mit vehementer Bekämpfung der Cochlea-Implantation und allem, was damit zusammenhängt. Die Konflikte illustrieren unmissverständlich die damals völlig unterentwickelte Kommunikationskultur zwischen den Betroffenen und der sogenannten Fachhilfe. Während sich Ärzte und Ingenieure legitimiert fühlten, über gehörlose Menschen zu bestimmen und ihnen klarzumachen, was für sie

richtig und notwendig sei, fanden sich Gehörlose unversehens ihrer Selbstbestimmung und freien Entscheidung beraubt, fühlten sich nicht ernst genommen und – wen wundert's – begannen sich lautstark zu wehren. Sie mussten um den Fortbestand ihrer Kultur fürchten, die sie über viele Jahrzehnte gegen alle Widerstände aufgebaut hatten in einer Zeit, in der es für Menschen, die ihr Gehör infolge von Krankheit oder Unfall verloren hatten oder die gehörlos zur Welt gekommen waren, keine Alternative gab. Glücklicherweise konnten genügend beherzte Leute auf beiden Seiten dazu beitragen, aus der verfahrenen Situation der Sackgasse herauszufinden. Heute sind wir soweit, dass Gehörlose die Vorteile des künstlichen Hörens mit dem Cochlea-Implantat anerkennen, dass sie sich dieser grossen Errungenschaft freimütig öffnen können und dass sie sich dennoch nicht ihrer gehörlosen Identität beraubt fühlen müssen – und wir sind erfreulicherweise auch soweit, dass Ärzte und Ingenieure ihre Arbeit glaubhaft in einer respektvollen und menschenfreundlichen Geisteshaltung verrichten können.

Wo stehen wir heute mit der Cochlea-Implantation? Das CI ist die Standardversorgung bei angeborener Taubheit bzw. nach Ertaubung infolge von Krankheit oder Unfall und gehört in der Schweiz zu den Pflichtleistungen der Krankenversicherung und der Sozialversicherung. Dank dem Hörscreening der Neugeborenen ist die Identifizierung einer Hörbeeinträchtigung in den ersten Lebenswochen gewährleistet, so dass im Bedarfsfall die frühzeitige Cochlea-Implantation erfolgen kann. Grosse Studien belegen eindrücklich, dass Kleinkinder deutlich bessere Ergebnisse gegenüber der Vergleichsgruppe von Kindern im Alter zwischen 18 und 36 Monaten erreichen, wenn sie jünger als 18 Monate ein CI erhalten haben. Deutlich weniger kritisch ist der Zeithorizont nach einer Ertaubung, da vormals hörende Menschen sich rasch an die andersartigen neuen Höreindrücke gewöhnen und meistens innert sechs Monaten hervorragende Ergebnisse erzielen. Die Cochlea-Implantate der vier grossen Herstellerfirmen sind technisch ausgereifte zuverlässige Medizinalprodukte. Die technischen Unterschiede erlauben den CI-Spezialisten eine individuelle Behandlung, passend auf die jeweiligen besonderen Umstände wie Grösse der Cochlea oder Art und Verlauf des Hörverlustes, Ausmass der Resthörigkeit. Und nicht zuletzt erlaubt das unterschiedliche Design der Bauart den CI-Interessenten die Wahl nach ihrem persönlichen Geschmack.

Und was bringt die Zukunft? Ein CI für einseitig Ertaubte? Dieser vielversprechende Ansatz wird in einigen CI-Zentren genau untersucht für CI-Träger, die am zweiten Ohr noch weitgehend hörgesund sind und «normal» hören, und für CI-Träger, die am anderen Ohr schwerhörig sind und mit einem Hörgerät hören. Ein sehr ehrgeiziges Ziel ist auch die Weiterentwicklung der Stimulationsalgorithmen, so dass Musikhören wieder zum Genuss wird. Im Übrigen wetteifern die CI-Herstellerfirmen um technische Fortschritte und arbeiten mit grosser Energie am vollständig implantierbaren CI, das von aussen nicht mehr zu sehen sein soll. Man darf gespannt sein!



Dr. med. Mattheus W. Vischer

ist seit mehr als 20 Jahren im Cochlea-Implantat-Dienst des Inselspitals Bern tätig, den er seit 1991 aufgebaut und bis 2008 geleitet hat. Mit einem Lehrauftrag für Otorhinolaryngologie der Universität Bern unterrichtet er am Inselspital Bern Studierende der Medizin, als Dozent an der Akademie für audilogische Akustik in Oerlikon angehende Akustikerinnen sowie Akustiker und an der Haute École des Études Pédagogiques Lausanne Studierende der Logopädie/Orthophonie. Vorausgehend, bei Forschungsaufenthalten an der Juntendo University in Tokyo und an der Harvard Medical School in Boston, untersuchte er die Elektrophysiologie der künstlichen elektrischen Stimulation des Hörnervs im Experiment. Zwei Projekte des Schweizerischen Nationalfonds unter seiner Leitung ermöglichten die Fortsetzung der wissenschaftlichen Arbeit an der Hörbahn.

Bilinguale Erziehung in einer «Schule für alle»?

Bilingualität stellt eine sozial-emotionale Ressource dar. Dies gilt sowohl für hörbehinderte Menschen, die Gebärdensprache als ihre Muttersprache betrachten, als auch für diejenigen, die primär lautsprachlich kommunizieren, aber auf Gebärdensprache als Alternative in schwierigen Kommunikationssituationen zurückgreifen. Zur Weiterführung des bilingualen Projekts sind Qualitätsstandards nötig, wobei diese Standards nicht kostenneutral umzusetzen sind. Es wird sich daran zeigen, ob die «inklusive Schule für alle» Realität werden kann oder doch Utopie bleibt.

Claudia Becker

Humboldt-Universität zu Berlin

In den vergangenen drei Jahrzehnten waren in etlichen Ländern Europas viele Bemühungen darauf gerichtet, bilinguale Erziehungskonzepte an Sonderschulen für hörbehinderte Kinder zu implementieren. Dieser Prozess erforderte vielerorts intensive Überzeugungsarbeit sowie grosse Umstrukturierungen in den Schulen und der Lehrerbildung und wurde von intensiven Auseinandersetzungen begleitet. Trotz zahlreicher Erfolge ist diese Entwicklung heute längst noch nicht abgeschlossen, und schon wieder stehen wir vor neuen grossen Herausforderungen: In der Diskussion, wie das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe in

unserer Gesellschaft umgesetzt werden kann, ist das Modell einer gemeinsamen Schule für Kinder mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt gesellschaftlicher und vor allem bildungspolitischer Bestrebungen gerückt. Ist das Modell des gemeinsamen Unterrichts aber mit bilingualen Förderkonzepten vereinbar? Tatsächlich ist bislang die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht in Europa meist mit der Entscheidung für einen ausschliesslich lautsprachlichen Weg verbunden. Der Preis, der für die schulische Integration bezahlt werden muss, ist deshalb hoch: Auf Gebärdensprache wird verzichtet, auch spezielle An-

gebote zur Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung sind oft nicht systematisch vorhanden. Der Besuch der Sonderschule gilt nicht selten als zweite Wahl für die, die den lautsprachlichen Weg nicht «schaffen», und ist – schon wieder oder immer noch – mit der Angst verbunden, dass die Gebärdensprache in die Segregation führe.

Mittlerweile ist aber belegt, dass bilinguale Kompetenzen sowie vielfältig sozial-emotionale Ressourcen die aktive gesellschaftliche Partizipation und die Autonomie hörgeschädigter Menschen fördern, wenn nicht gar erst ermöglichen. Gebärdensprache (mit und ohne Dolmetscher) bietet zum Beispiel einen barrierefreien Zugang zur Bildung an Universitäten und garantiert Chancengleichheit im Arbeitsleben, wenn in Seminaren oder Teambesprechungen trotz der Nutzung neuester Technologien die lautsprachliche Kommunikation eingeschränkt bleibt. Sie eröffnet ausserdem zusätzliche soziale Ressourcen durch den Rückhalt in der Gehörlosengemeinschaft. Dies gilt sowohl für hörbehinderte Menschen, die Gebärdensprache als ihre Muttersprache betrachten, als auch für diejenigen, die primär lautsprachlich kommunizieren, aber auf Gebärdensprache als Alternative in schwierigen Kommunikationssituationen zurückgreifen. Die Unterzeichner der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen haben die inklusive Funktion der Gebärdensprache anerkannt und deshalb neben dem Recht auf eine inklusive Schule auch das Recht auf Gebärdensprache zugestanden.

Können aber hörbehinderte Kinder bilinguale und bikulturelle Kompetenzen in einer «Schule für alle» erwerben? Sind hörende Schüler bereit, Gebärdensprache zu lernen? Kann sich die Gesellschaft Gebärdensprachdolmetscher und gebärdensprachkompetente Lehrer in einer gemeinsamen Schule finanziell leisten? Oder drohen die Errungenschaften, die vor allem von hörgeschädigten Menschen selbst erkämpft wurden, im gemeinsamen Unterricht unterzugehen? Mit anderen Worten: Ist die bilinguale Erziehung einer der Grenzfälle der inklusiven Schule? Oder umgekehrt: Scheitert das Konzept bilingualer Erziehung, da es in einer inklusiven Schule nicht umsetzbar ist?

In der Diskussion um inklusive Schulen besteht die Gefahr, dass die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit einer Hörbehinderung übersehen werden. Wir benötigen deswegen Qualitätsstandards für die Bildung hörbehinderter Kinder, die für alle Förderorte gelten (Becker, 2012). Zu diesen gehört, dass

- die Entwicklung einer umfassenden bilingualen Kommunikationskompetenz bereits ab der Frühförderung gefördert wird,
- die aktive Partizipation am Unterricht und am gesamten Schulleben sichergestellt wird,
- eine umfassende Bildung ermöglicht wird, indem die Auswirkungen einer Hörbehinderung bei der Lernentwicklung berücksichtigt werden, und
- die sozial-emotionale Entwicklung unterstützt wird, wobei auch die Auseinandersetzung mit der Hörbehinderung angeregt wird und Kontakte zu Gleichbetroffenen hergestellt werden.

Um diese hohe Qualität zu garantieren, ist umfangreiche Fachkompetenz vonnöten, die an jedem Förderort abrufbar sein muss. Dazu gehören Kompetenzen in der:

- Kommunikation (Deutsch, Gebärdensprache, weitere Kommunikationshilfen)
- Pädagogischen Audiologie
- Sprachdidaktik (Deutsch, Gebärdensprache, Mehrsprachigkeit)
- Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung
- Didaktik und Methodik im Kontext von Hörbehinderungen
- Diagnostik und
- Beratung

Wie lassen sich diese Qualitätsstandards umsetzen? Die Vielfalt der Bedarfe der Kinder und ihrer Familien macht vielfältige Lösungen in der Praxis notwendig. So mag es in einigen Fällen sinnvoll sein, ein Kind – gegebenenfalls auch nur temporär – an einem Kompetenzzentrum zu beschulen, wo es in einer kleinen Gruppe Gleichbetroffener ein (gebärdensprachliches Umfeld vorfindet, in dem es Sprache entwickeln kann. Weitere Modelle sind Klassen, in denen Gruppen von hörenden und hörgeschädigten Kindern gemeinsam bilingual unterrichtet werden. Diese können in Schwerpunktschulen als inklusive Klassen innerhalb eines Kompetenzzentrums oder als inklusive Aussenklassen umgesetzt werden. Erste Versuche, eine bilinguale Erziehung im gemeinsamen Unterricht zu etablieren, sind erfolgreich (Krausneker, 2004; Kramreiter, 2011). Welche Form der Beschulung effektiver zu Empowerment und gesellschaftlicher Partizipation führt, wissen wir noch nicht. Wir können aber heute schon sicher sagen, dass all diese Modelle nicht kostenneutral umzusetzen sind und vielerorts ein Umdenken der beteiligten Menschen erfordern. So benötigen wir neben finanziellen und personellen Ressourcen die Bereitschaft der Schulkollegien sowie aller Eltern, viel Kreativität und vor allem Ruhe und Zeit, neue Konzepte auszuprobieren. Die inklusive Beschulung mit Gebärdensprache wird deshalb einer der Knackpunkte sein, an dem sich zeigen wird, ob das Konzept einer Schule für alle realistisch ist oder doch Utopie bleibt.



Prof. Dr. Claudia Becker

ist seit 2011 Leiterin der Abteilung Gebärdensprach- und Audiopädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zuvor hat sie an der Universität zu Köln promoviert und war dort von 1995 bis 2011 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Zu ihren Arbeits- und Forschungsgebieten gehören die bilinguale Erziehung und Bildung hörbehinderter Kinder, der Erwerb von Diskurskompetenzen in der Deutschen Gebärdensprache, Gebärdensprachlinguistik und die Kommunikation schwerhöriger Menschen. Frau Becker ist zudem Gesellschafterin des Instituts Quint, das Beratung und Seminare für hörbehinderte Erwachsene und ihr hörendes Umfeld durchführt.

Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen.

Dieser visionäre Aufsatz von Prof. Dr. François Grosjean wurde in über 30 Weltsprachen von Arabisch über Holländisch, Philippinisch, Hindi, Japanisch, Swahili und Urdu sowie verschiedene Gebärdensprachen übersetzt. Dieser Text wird hier nochmals abgedruckt, um die Aktualität, Notwendigkeit und auch Zeitlosigkeit dieser Aussagen zu dokumentieren.

François Grosjean

Universität Neuenburg

Zu diesem kurzen Text führten mich reifliche und jahrelange Überlegungen über Zweisprachigkeit und Gehörlosigkeit. Viele Personen, die gehörlose Kleinkinder umgeben (Eltern, Ärzte, Sprachtherapeuten, Lehrpersonen usw.), erfassen diese oft nicht als zukünftige zweisprachige und bikulturelle Individuen. Mit diesen Personen im Auge habe ich diesen Artikel verfasst. Den folgenden Kolleginnen und Freunden sei für ihre hilfreichen Kommentare und Vorschläge gedankt: Robbin Battison, Penny Boyes-Braem, Eve Clark, Lysiane Grosjean, Judith Johnston, Harlan Lane, Rachel Mayberry, Lesley Milroy, Ila Parasnis und Trude Schermer. Mein Dank geht auch an Nicolas Léwy für die deutsche Übersetzung dieses Textes.

Jedes gehörlose Kind hat, unabhängig vom Grad seines Hörverlustes, ein Recht darauf, zweisprachig aufzuwachsen. Damit es seine kognitiven, sprachlichen und gesellschaftlichen Fähigkeiten vollständig erlangen kann, wird das Kind, so zeigt es die Forschung seit vielen Jahren, meistens zwei Sprachen beherrschen und benützen müssen: Gebärdensprache und Lautsprache (Letztere schriftlich und wenn möglich mündlich).

Was das Kind mit Sprache bewältigen können muss.

Mithilfe der Sprache muss das gehörlose Kind, wie das hörende Kind, gewisse Dinge bewältigen können:

1. So früh wie möglich mit Eltern und Familie kommunizieren. Von seinen ersten Lebenstagen an beginnt das hörende Kleinkind, Sprache zu erwerben, unter der Bedingung, dass es der Sprache ausgesetzt ist und sie wahrnehmen kann. Dank dieser frühzeitigen Sprache baut sich eine persönliche und gemütvolle Beziehung zwischen Eltern und Kind auf. Was für das hörende Kind wahr ist, muss auch für das gehörlose Kind gelten. Dieses muss mithilfe einer natürlichen Sprache mit seinen Eltern voll kommunizieren können. Diese Verständigung sollte so früh wie möglich beginnen, damit sich eine gemütvolle und gemeinschaftliche Beziehung zwischen Kind und Eltern von beiden Seiten her aufbaut.
2. Sich von jüngstem Alter an kognitiv entwickeln. Mithilfe der Sprache bildet das Kind die für seine Entwicklung unentbehrlichen kognitiven Fähigkeiten (Urteilen, Abstrahieren, Sich-Erinnern usw.) heran. Fehlt die Sprache oder ist nur eine schlecht wahrgenommene, unnatürliche Sprache vorhanden, so wird dies auf die kognitive Entwicklung des Kindes eine unheilvolle Wirkung haben.
3. Mittels Sprache Wissen erwerben. Das Kind erwirbt Wissen über die Welt grossenteils mittels Sprache. Kommunikation mit seinen Eltern und Verwandten, mit anderen Erwachsenen und Kindern erlaubt ihm Erwerb und Übertragung von Kenntnissen. Diese wiederum bilden die unentbehrliche Basis für die Schule. Auch erleichtern sie ihrerseits wieder das Sprachverstehen, denn es gibt ohne Kenntnisse über die Welt kein richtiges Verstehen.
4. Mit seiner Umgebung voll kommunizieren. Das gehörlose Kind muss, wie das hörende Kind, mit den es umgebenden Menschen (Eltern, Geschwistern, anderen Kindern, Lehrpersonen, Erwachsenen usw.) voll kommunizieren können. Es muss dies mit einem optimalen Anteil am Gespräch und in einer der Situation möglichst angepassten Sprache tun können. Das wird in einigen Fällen die Gebärdensprache sein, in anderen die Lautsprache (in einer ihrer Formen), und manchmal sogar beide Sprachen abwechselnd.
5. Sich in seine zwei Welten eingewöhnen. Nach und nach muss das Kind ein Mitglied der zwei Welten werden, denen es angehört. Es muss sich, zumindest teilweise, mit der hörenden Welt identifizieren, in den meisten Fällen der Welt seiner Eltern und seiner Familie. Aber es muss auch so schnell wie möglich mit der gehörlosen Welt in Kontakt treten. Das Kind muss sich in beiden Welten wohl fühlen und sich mit ihnen, bis zu welchem Grad auch immer, identifizieren können. Alles muss darauf gesetzt werden, dass es diese beiden Welten frühzeitig entdecken und sich ohne Schwierigkeiten in sie integrieren kann.

Die einzige Art, es soweit zu bringen: Zweisprachigkeit.

Zweisprachigkeit – Gebärdensprache und Lautsprache – scheint der einzige offene Weg zu sein, um dem gehörlosen Kind

frühzeitige Kommunikation mit seinen Eltern, eine optimale kognitive Entwicklung, Erwerb von Kenntnissen über die Welt, sprachlichen Kontakt mit der Umgebung sowie Eingewöhnung in die gehörlose und in die hörende Welt zu erlauben.

Welcher Typ von Zweisprachigkeit?

Erstrebt wird eine Zweisprachigkeit, die aus Gebärdensprache und Lautsprache besteht (Letztere schriftlich und wenn möglich mündlich). 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.

Welche Rolle spielt die Gebärdensprache?

Von Kindern mit einem hochgradigen Hörverlust sollte die Gebärdensprache als erste Sprache (bzw. als eine der zwei ersten Sprachen) gelernt werden. Diese natürliche Sprache weist einen unbestreitbaren Reichtum und eine vollständige Kommunikationsfähigkeit auf. Im Gegensatz zur Lautsprache erlaubt sie eine frühzeitige, optimale Kommunikation zwischen Eltern und Kleinkind (unter der Bedingung, dass diese sich die Sprache so früh wie möglich aneignen). Sie spornt eine rasche kognitive und gesellschaftliche Entwicklung an, sie dient als Mittel beim Erwerb von Kenntnissen über die Welt, und sie erlaubt dem Kind, sich in die gehörlose Welt (eine seiner zwei Welten) einzugewöhnen, wenn es mit ihr in Kontakt gebracht wird. Die Gebärdensprache erlaubt auch einen erleichterten Erwerb der Lautsprache, sowohl mündlich als auch schriftlich. In der Tat, eine gut verankerte Erstsprache (ob Lautsprache oder Gebärdensprache) fördert stark den Erwerb einer anderen Sprache. Schliesslich garantiert die Gebärdensprache dem Kind zumindest eine gute Sprachbasis, denn man weiss, dass das bei der Lautsprache erreichte Niveau trotz Einsatz grösster Bemühungen und neuester technologischer Mittel häufig unbefriedigend ist. Wer mehrere Jahre auf ein gewisses Niveau in der Lautsprache wartet, ohne in dieser Zeit dem Kind die Sprache zu geben, die ihm von jüngstem Alter an bestens entspricht, eben die Gebärdensprache, riskiert einen Rückstand dieses Kindes in sprachlicher, kognitiver, gefühlsmässiger und gesellschaftlicher Hinsicht.

Welche Rolle spielt die Lautsprache?

Zweisprachig sein bedeutet, zwei Sprachen zu kennen und zu verwenden. Die andere Sprache des gehörlosen Kindes wird also die Lautsprache sein, in mündlicher und/oder schriftlicher Form. Dies ist die Sprache der anderen Welt, der das Kind angehört, der hörenden Welt seiner Eltern, Geschwister, Familie und zukünftigen Kameraden. Wenn Personen seiner Umgebung die Gebärdensprache nicht beherrschen, ist es unumgänglich, dass

das Kind mit ihnen, zumindest teilweise, in der Lautsprache kommunizieren kann. Diese Sprache, in schriftlicher Form, wird es auch zu den vielen Kenntnissen führen, die es zunächst zu Hause und später in der Schule erwerben wird. Die Zukunft des gehörlosen Kindes, sein Erfolg in der Schule und im Folgenden seine Entfaltung im Berufsleben werden grossenteils von einem erfolgreichen Erwerb der Lautsprache (zumindest schriftlich) abhängen.

Schlussfolgerung.

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. Es bedeutete bezüglich seiner humanen Entwicklung zu viel riskieren, seine persönliche Entfaltung zu gefährden und seinen Bedarf, sich in seine zwei Welten einzugewöhnen, abzustreiten. Wie auch immer seine Zukunft aussieht, welche Welt auch immer es dann definitiv wählt (für den Fall, dass es nur eine der zwei Welten auswählt), eine frühzeitige Zweisprachigkeit wird ihm mehr Möglichkeiten für die Zukunft geben als die Einsprachigkeit. Man bedauert nie, zu viele Sprachen zu kennen; man bedauert manchmal bitter, zu wenige zu kennen, vor allem wenn die eigene Entwicklung davon abhängt. Das gehörlose Kind hat ein Recht darauf, zweisprachig aufzuwachsen; es ist unsere Pflicht, es ihm zu ermöglichen.



Prof. Dr. François Grosjean

ist emeritierter Professor an der Universität Neuenburg. Er gründete dort das Sprach- und Sprachverarbeitungslabor. Die wissenschaftliche Laufbahn von Herrn Grosjean begann in Paris, von wo aus er 1974 an die Northeastern University in Boston (USA) wechselte. Dort lehrte und forschte er im Gebiet der Psycholinguistik. Zeitgleich war er eng mit dem Labor für Sprache und Kommunikation des renommierten MIT (Massachusetts Institut of Technology) verbunden. Herr Grosjean lehrte auch an der Universität Basel, Zürich und in Oxford. 1998 gründete er zudem die Publikation «Bilingualism: Language and Cognition» (Cambridge University Press). Seine Interessensgebiete sind die Wahrnehmung, Verarbeitung, Produktion und das Verständnis von Sprache, Bilingualität und Bikulturalität, Gebärdensprache und Bilingualität von Gehörlosen sowie weiteren Gebieten, in denen er weltweit anerkannter und wegbereitender Wissenschaftler ist.

«Das Cochlea-Implantat
und die Bilingualität
stehen sich nicht im Weg:
sie bedingen einander
vielleicht sogar.»

«Bilingualität und
Inklusion – Stolperstein
oder Chance?»

Literaturverzeichnis

ÜBERSICHT

Diller, G., Graser, P. Entwicklung der Schriftsprachkompetenzen bei Kindern mit CI. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Nr. 3, Jahrgang 64 (Teil 1), Nr. 1, Jahrgang 65 (Teil 2), Nr. 2, Jahrgang 66 (Teil 3), Median-Verlag, Heidelberg, 2010–2012.

TOMINSKA

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1, March 2008), 43–61.

Estève, I. (2011). Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd. Outils d'analyses, socialisation, développement. Thèse de doctorat en Sciences du langage, spécialité : langage et surdité, Université Stendhal – Grenoble 3, Grenoble.

Evans, C. J. (2004). Litteracy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of The Deaf*, 149(1), 17–27.

Lüdi, G. & Py, B. (2003).  tre bilingue (3 me  d.). Berne : Peter Lang.

Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P. (Ed.) (2010). La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (4, Fall 2007), 411–431.

Millet, A., Estève, I. (2010). Transcrire et annoter la multimodalité: quand les productions des enfants sourds r -interrogent les outils d'analyse. *LIDIL*, 42, 9–33.

Moore, D. (2006). Plurilinguismes et  cole. Paris: Didier.

Mugnier, S. (2010). Mise en lumière de stratégies interactives au sein d'une classe d'enfants sourds. Paper presented at the Colloque International « Sp cificit s et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalit s, contextes », Lyon.

CD-Rom retrieved from Muselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Litterature on Reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9–31.

Niederberger, N. (2004). Capacit s langagi res en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue: quelles relations? Docteur es psychologie Thèse en psychologie, Universit  de Gen ve, Gen ve.

Prinz, P. M., Strong, M. (1998). ASL Proficiency and English Literacy within a Bilingual Deaf Education Model of Instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4).

Schirmer, B., McGough, S. (2005). Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? Review of Educational Research, 75(1), 83–117.

Schirmer, B. R., Williams, C. (2003). Approaches to Teaching Reading. In M. Marschark, Spencer, P. E., (Ed.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 110–122). New York: Oxford University Press.

Strong, M., Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In C. Chamberlain, Morford, J. P., Mayberry, R. I. (Ed.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 131–142). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tominska, E. (2011). Microgen ses didactiques en situation de lecture interactive dans une classe bilingue pour jeunes sourds. Thèse de doctorat en Sciences de l' ducation, Université de Genève, Genève. [Accessible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17261>]

Williams, C. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365.

HENNIES

Bizer, S. und Karl, A.-K. (2002). Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache [E-Dissertation]. Hamburg: Universit  Hamburg. Unter: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881 [ges. am 6.5.2006].

Braun, A., Donath, P., Gast, R., Keller, A., Rammel, G. und Tigges, J. (1982). Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde. München: Bundesgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen [«Münchner Geb rdenpapier»].

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

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

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

Günther, K.-B. und Hennies, J. (2011b/Hg.). Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Hennies, J. (2010). Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. [E-Dissertation]. Berlin: Humboldt-Universit  zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.7.2010].

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

Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Unter: http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf [ges. am 15.8.2011].

DILLER

Dieser, E. (2009). Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. Verlag Otto Sager, München.

Diller, G., Möller, J., Siebert, S. (2011). Gebärden und Didaktik. Seminararbeit unveröffentlicht, Heidelberg.

Diller, G. und Martsch, A. (2012). Hörschädigung und Migration. Heidelberg.

Diller, G. (2012). Gebärde – Lautsprache – a never ending story. Hörgeschädigtenpädagogik, Jahrgang 66, Dezember 2012, Nr. 6, Heidelberg.

Eichmann H., Hansen M., Heßmann J. (2012). Handbuch der Deutschen Gebärdensprache. Seedorf.

Klein, W. (1987). Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenäum-Verlag, Königstein im Taunus.

Ronjat, J. (1913). Le développement du langage observé chez enfant bilingue. Paris: Champion.

Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2001). Natural Sign Languages (PDF). In Aronoff, M., Rees-Miller, J., (Eds.), Blackwell Handbook of Linguistics. Oxford: Blackwell. 533–562.

Sharma A. et al., 2007. Deprivation-induced cortical reorganization in children with cochlear implants, International Journal of Audiology, 46, 494–499.

BECKER

Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3/2012, 102–109.

Kramreiter, S. (2011). Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Universität Wien: Dissertation: <http://othes.univie.ac.at/14930/> [28.01.2013]

Krausneker, V. (2004). Viele Blumen schreibt man «Blümer». Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf: Signum.

GROSJEAN

Grosjean, F. (1992). Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt. Informationsheft Nr. 21. Zürich: Verein zur Unterstützung des Forschungszentrums für Gebärdensprache. Ebenfalls erschienen in Das Zeichen, 1993, 24, 183–189.

Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. Nouvelles pratiques sociales, 6(1), 69–82.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 13–42.

Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider und J. Hollenweger (Hg.), Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik? (S. 161–184). Luzern: Edition SZH.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Hg.), Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience (S. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press.

Glossar

Glossar (<http://www.duden.de>
Stand Februar 2013):

Auditorik, auditorisch:

Über die Ohren wahrgenommene Eindrücke.

Empirie, empirisch:

Methode, die sich auf wissenschaftliche Erfahrung stützt, um Erkenntnisse zu gewinnen, aus wissenschaftlicher Erfahrung gewonnenes Wissen; Erfahrungswissen.

Eindimensionalität, eindimensional:

Auf der Ausdehnung, Entfaltung in nur einer Dimension beruhend; von, nach, in nur einer Dimension.

Evidenz, evident:

Unumstössliche Tatsache, faktische Gegebenheit.

Evolution, evolutionär:

Langsame, bruchlos fortschreitende Entwicklung besonders grosser oder grossräumiger Zusammenhänge; allmähliche Fortentwicklung im Geschichtsablauf.

Grammatik, grammatikalisch:

Teil der Sprachwissenschaft, der sich mit den sprachlichen Formen und deren Funktion im Satz, mit den Gesetzmässigkeiten, dem Bau einer Sprache beschäftigt; Sprachlehre.

Linguistik, linguistisch:

Sprachwissenschaft, als Bezeichnung für die moderne Sprachwissenschaft (französisch *linguistique*), eingeführt vom Schweizer Sprachwissenschaftler F. de Saussure (1857–1913).

Modalität, modal:

Art und Weise, in Bezug auf Bilingualität sind die Unterschiede zwischen Lautsprache (eindimensional, sequenziell) und Gebärdensprache (Raum und Zeit) gemeint.

Neuroanatomie, neuroanatomisch:

Aufbau der Nerven bzw. des Nervensystems.

Neuroplastik, neuroplastisch:

Aufbau und Struktur der Nerven, des Nervensystems.

Neurowissenschaft, neurowissenschaftlich:

Wissenschaft, deren Forschungsgegenstand die Struktur und Funktionsweise von Nervensystemen ist.

Phonologie/phonologisch:

Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit der Funktion der Laute in einem Sprachsystem beschäftigt; Phonematik, Phonemik.

Postnatalität, postnatal:

nachgeburtlich.

Pronomen, pronominal:

Ein Fürwort, das in Verbindung mit einem Substantiv (Nomen) auftritt, dieses ersetzt oder näher bestimmt und meistens deklinierbar ist (Fälle hat). Beispiele: ich, er, sie, mein, dein, dieser, jener, niemand, mehrere.

Prosodie, prosodisch:

In der Sprachwissenschaft für die Gliederung der Rede bedeutsame sprachlich-artikulatorische Erscheinungen wie Akzente, Intonationen, Pausen oder Ähnliches.

Semantik, semantisch:

Teilgebiet der Linguistik, das sich mit den Bedeutungen sprachlicher Zeichen und Zeichenfolgen sowie der Bedeutung und des Inhalts (eines Wortes, Satzes oder Textes) befasst.

Sequenz, sequenziell:

hintereinander, nacheinander.

Simultanität, simultan:

gleichzeitig.

Sukzession, sukzessive:

allmählich, nach und nach.

Variabel, Variabilität:

Variabel sein, veränderbar sein, nicht nur auf eine Möglichkeit beschränkt sein.

Varianz:

Abweichung, Unterschied.

Zerebral:

Das Grosshirn betreffend.

Impressum

Herausgeber: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB-FSS

Oerlikonerstrasse 98, 8057 Zürich

Tel.: 044 315 50 40

E-mail: info-d@sgb-fss.ch

PC: 80-26467-1

www.sgb-fss.ch

Konzept, Redaktion, Projektleitung: Roland Wagner, Scholten Partner GmbH,
Kommunikation für Wirtschaft und Politik

Gestaltung: www.designport.ch

Illustration: www.illustres.ch

Korrektur und Übersetzung: Alain Vannod, Silvie Gentizon

Druck: Druck Werkstatt



*SGB-FSS
Schweizerischer
Gehörlosenbund*

**Besten Dank an alle, die uns auf unserem Weg
unterstützen möchten.**

www.gehoerlosenbund.ch

