

Lena Kläser & Andreas Rohde

Fremdsprachenunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch

Due to the number of languages that are involved, second/foreign language teaching presents a particular challenge for deaf children at German special needs schools and in the inclusive second/foreign language classroom. Many deaf children are born to hearing parents and, therefore, have not been exposed to German Sign Language since birth. At school entry, written German is introduced, which can be regarded as a distinct language for the deaf for two reasons. Firstly, it represents spoken German, which can only be partially decoded by the deaf through lip reading. Secondly, the syntax of German Sign Language differs from that of spoken/written German. In addition, these deaf children are introduced to English in its spoken and written forms and, at least theoretically, to British or American Sign Language if these are available. This paper focuses on the complexity of situations in which further languages and, correspondingly, different modalities, are involved in the second/foreign language classroom.

1. Altersgemäßer Spracherwerb

Der altersgemäße Erwerb der Muttersprache (L1) ist eine wichtige Voraussetzung für jedes weitere Sprachenlernen (Siebert-Ott 2001). Das gilt für hörende ebenso wie für gehörlose Kinder (Haug 2009: 102). Um einen genaueren Blick auf gehörlose Kinder, die in Deutschland Englisch als Fremdsprache im Englisch-Unterricht lernen sollen, werfen zu können, ist es daher bedeutsam, sich den L1-Erwerb dieser Kinder anzuschauen. Es werden hier zwei Populationen unterschieden: 1. Gehörlose Kinder, deren Eltern gehörlos sind, 2. Gehörlose Kinder, deren Eltern hörend sind. Letztere Konstellation trifft auf 95% der gehörlosen Kinder in Deutschland zu (Haug 2009: 23).

Die Kinder hörender Eltern erwerben eine Gebärdensprache meist erst im Kindergarten oder in der Schule. Dies bedeutet, dass eine verlässliche L1 für diese Kinder nicht angenommen werden kann, was möglicherweise erhebliche Konsequenzen für jeden weiteren Spracherwerb bedeutet. Die

erste Frage, die wir in diesem Beitrag stellen, ist daher, wie gewährleistet werden kann, dass alle gehörlosen Kinder eine altersangemessene L1 erwerben – ungeachtet der Hörfähigkeit der Eltern. Zu diesem Zweck werden vier Ansätze diskutiert, die sich in der Sichtweise unterscheiden, wann den Kindern welche Sprache (Gebärden- und/oder Lautsprache) angeboten wird:

- die sukzessive Methode¹
- das schwedische Modell
- Total Communication
- das bilinguale Konzept / die Parallele Zweisprachigkeit

Die Modelle werden dahingehend geprüft, inwieweit sie in der Lage sind, die besondere Rolle gehörloser Menschen in der hörenden Mehrheitsgesellschaft zu berücksichtigen.

Die zweite wesentliche Frage, die in diesem Beitrag diskutiert wird, ist die nach der Fremdsprache, die die Kinder im Unterricht lernen sollen. Ist es sinnvoll, Englisch als Laut- oder Schriftsprache zu lehren – oder müsste *American Sign Language* (ASL) oder *British Sign Language* (BSL) Unterrichtsgegenstand sein – oder gar eine Kombination der genannten Varianten?

2. Theoretischer Hintergrund

Zunächst ist es erforderlich, einige für den Beitrag bedeutsame Termini zu definieren, u.a. muss zwischen „Hörschädigung“, „Schwerhörigkeit“ und „Gehörlosigkeit“ unterschieden werden. Um den L1-Erwerb einer Gebärdensprache mit dem L1-Lauterwerb vergleichen zu können, ist eine kurze Charakterisierung von Gebärdensprachen notwendig. Es wird verdeutlicht, dass sich Gebärdensprachen keineswegs als „impoverished, deficient, or ungrammatical“ (Coleman 2006: 471) charakterisieren lassen.

1 Die hier referierten Ansätze werden in der Terminologie wiedergegeben, wie sie in der Literatur verwendet wird. Daher erscheint der Terminus „sukzessive Methode“, aber „das schwedische Modell“ bzw. „das bilinguale Konzept“. Streng genommen handelt es sich hier um verschiedene Ansätze, Laut- und Gebärdensprache(n) einzusetzen.

Terminologie: Hörschädigung – gehörlos – schwerhörig

„Hörschädigung“ ist der generische Terminus für einen vollständigen oder teilweisen Verlust der Hörfähigkeit (WHO 2010). Liegt eine Hörschädigung vor, bedeutet das, dass im Hörorgan, der Hörbahn oder in den Hörzentren eine Störung vorliegt, die prä-, peri-, postnatal oder im Erwachsenenalter entstanden sein kann (Hausen 2013: 96). Zu den Arten der Hörschädigung gehören die Schalleitungsschwerhörigkeit, die sensorineurale Schwerhörigkeit, die kombinierte Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit und die Gehörlosigkeit (Leonhardt 2002: 50f.). Bei der Gehörlosigkeit handelt es sich nicht um eine eigene Art der Hörschädigung, sondern um eine hochgradige Schallempfindungsschwerhörigkeit. Man spricht von Taubheit, wenn diese so gravierend ist, dass überhaupt keine Hörreste vorliegen – dieser Fall ist sehr selten. In den überwiegenden Fällen liegen auch bei einer Gehörlosigkeit demnach Hörreste vor; sie reichen jedoch nicht aus, um auf natürlichem Wege, selbst nicht mit technischen Hilfsmitteln, Lautsprache auf der Schallebene wahrzunehmen (ebd.: 53f.). Gehörlosigkeit bedeutet, dass die Hörschwelle im Hauptsprachbereich über 90 dB liegt (bei normalhörenden Menschen 0 dB). In diesem Beitrag beschäftigen wir uns ausschließlich mit Kindern, auf die diese Charakterisierung zutrifft.

Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen

Gebärdensprachen sind in vielerlei Hinsicht wie gesprochene (Laut-)Sprachen. Sie sind natürliche Sprachen, die spontan entstehen, wo immer es eine „community of communicators“ (Sandler 2006: 328) gibt. Gebärdensprachen erfüllen alle sozialen und mentalen Funktionen von Lautsprachen, und sie werden ohne Instruktion von Kindern erworben – sofern normaler Kontakt und Interaktion gegeben sind (ebd.). Betrachtet man die in Coleman (2006: 471f.) zitierten 16 Merkmale, die Hockett und Altmann als Erkennungsmerkmale natürlicher Sprachen ansetzen, so trifft lediglich das erste Merkmal „use of the vocal-auditory channel“ nicht auf Gebärdensprachen zu, da sie manuell-visuell bestimmte Systeme sind und damit ein anderes physikalisches Medium nutzen (Sandler 2006: 328). Dennoch wird auch in der Gebärdensprachenforschung der Terminus „Phonologie“ benutzt, um die Funktion der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten zu

beschreiben (Becker & von Meyenn 2012). Alle weiteren Merkmale lassen sich auch auf Gebärdensprachen anwenden.

1. Gebärdensprachen sind produktiv, d.h., es gibt eine begrenzte Anzahl von kleinen Elementen, die zu größeren nicht begrenzten Elementen zusammengesetzt werden können. Diese kleinen Elemente sind die verschiedenen Gebärden und ihre Parameter. Im Jahr 1960 konnte Stokoe (1960) nachweisen, dass die drei phonologischen Hauptkategorien für Gebärdensprachen „Handform“, „Ausführungsstelle“ und „Bewegung“ sind. Battison (1978) fügte einen vierten Parameter hinzu, die „Handstellung“. Auf der Basis dieser nun vier Parameter lässt sich eine unbegrenzte Anzahl an Gebärden generieren. Gebärdensprachen wie auch Lautsprachen beruhen auf ähnlichen, möglicherweise sogar universellen Prinzipien. Sie sind hierarchisch aufgebaut und benutzen eine begrenzte Anzahl bedeutungsunterscheidender Einheiten, um bedeutungstragende lexikalische Einheiten in der Lautsprache und Gebärden in der Gebärdensprache – und, darauf aufbauend, Sätze zu bilden (Becker & von Meyenn 2012: 32f.).

2. Gebärdensprachen sind diskret, d.h., die Zeichen/Gebärden sind eindeutig voneinander abgrenzbar. Die soeben erwähnten vier Parameter bilden die phonologischen Kategorien. So unterscheiden sich die Gebärden NOT² und FRAGEN in der deutschen Gebärdensprache lediglich durch die Ausführungsstelle und bilden daher ein Minimalpaar. Die Handform (f-Handform: Berührung des Zeigefingers mit dem Daumen, Ausstrecken aller anderen Finger) und die Bewegung (vom Körper weg) sind gleich. Demnach macht die Ausführungsstelle den Bedeutungsunterschied aus. Wenn die Gebärde am Mund ausgeführt wird, bedeutet sie „fragen“; wenn sie hingegen am Hals ausgeführt bzw. gebärdet wird, bedeutet sie NOT (vgl. Becker & von Meyenn 2012: 41f.).

Auch Morpheme werden in Gebärdensprachen unterschieden. So gibt es zum Beispiel sogenannte Richtungsverben, welche kongruent mit dem Subjekt sein müssen. In der deutschen Gebärdensprache (DGS) stimmt beispielsweise bei dem Richtungsverb GEBEN der Startpunkt mit dem Subjekt und die Bewegungsrichtung mit dem Empfänger überein. Der Startpunkt und die Bewegungsrichtung sind daher bedeutungstragend (Schwager 2012: 71).

2 Gebärden werden stets in Großbuchstaben angegeben.

3. Gebärdensprachen sind arbiträr; d.h., es liegt kein direktes Verhältnis zwischen Zeichen und Inhalt vor. Das ist deshalb nicht trivial, weil oftmals für Laien der Eindruck entsteht, Gebärdensprachen seien ikonisch oder bildhaft und daher nicht arbiträr. Tatsächlich sind zwischen ein Drittel und der Hälfte der Gebärden einer Gebärdensprache ikonisch, da anders als in der Lautsprache z.B. Formen dargestellt werden können. Ein solches Zeichen ist AUTO. In etlichen Gebärdensprachen erinnert die entsprechende Gebärde an das Halten des Lenkrads. Dennoch unterscheiden sich an dieser Stelle Gebärdensprache und Lautsprache nicht wesentlich, denn die ikonischen Gebärden können stark variieren. Aus diesem Grund können Menschen, die Gebärdensprachen nicht sprechen, auch durch intensives Zuschauen Äußerungen nicht verstehen bzw. „erraten“ (Boyes Braem 1992: 34ff.). Die DGS ist juristisch seit 2002 als unabhängige Sprache anerkannt (Bundesministerium der Justiz 2002). Aufgrund der genannten Entsprechungen zwischen Laut- und Gebärdensprache wird angenommen, dass sich der Erwerb der beiden Modalitäten ebenfalls gleicht.

3. Erwerb von Laut- und Gebärdensprachen

L1-Erwerb gehörloser Kinder mit gehörlosen Eltern

Da *British Sign Language* (BSL) und *ASL* (*American Sign Language*) besser dokumentiert sind als DGS (Haug 2009: 61)³, beziehen sich die Studien zum L1-Gebärdenspracherwerb meist auf diese beiden. Dennoch können die Ergebnisse der Studien auch auf alle anderen Gebärdensprachen übertragen werden.

Der L1-Gebärdenerwerb wird zunächst durch eine lautliche Lallphase gekennzeichnet, die der Lallphase von hörenden Kleinkindern ähnelt. Ab einem Alter von ca. 9 Monaten beginnen Kinder, manuell zu lallen, d.h., sie produzieren repetitive Gesten. Petitto & Marentette (1991) beobachteten, dass auch hörende Kinder Anteile von manuellem Lallen aufwiesen und schließen daraus:

The speech modality is not critical in babbling. Rather, babbling is tied to the abstract linguistic structure of language and to an expressive capacity capable of processing different types of signals (signed or spoken). (Petitto & Marentette 1991: 1493)

3 Bisher liegt lediglich die Studie von Hänel (2005) vor.

Ab einem Alter von ca. 9 Monaten beginnen gehörlose Kinder, manuelle Gesten zu verwenden, um auf anwesende Personen oder Objekte zu verweisen. Volterra (1986: 11) stellt fest, dass diese Gesten jedoch keine sprachlichen Elemente sind, da sie sich nur auf das Hier und Jetzt beziehen und ausschließlich referentiellen (den konkreten Referenten betreffend) und keinen denotativen (die Kategorie betreffend) Charakter besitzen (vgl. auch Boyes Braem 1992: 164). Ein weiteres Kriterium, das die genannten Gesten von sprachlichen Zeichen bzw. Gebärden unterscheidet, ist ihr Gebrauch in Isolation und ihre Beschränkung auf eine im Kontext verankerte kommunikative Intention. Gebärden hingegen verhalten sich wie sprachliche Ausdrücke und können in verschiedenen Kontexten gebraucht und vor allem mit anderen Elementen kombiniert werden (Volterra 1986: 11). Ab einem Alter von ca. 12 Monaten beginnen gehörlose Kinder, einzelne Gebärden zu benutzen (Boyes Braem 1992: 163f.). Bis zum Alter von 19 Monaten erwerben sie durchschnittlich 60 Gebärden, die jedoch bis zum Alter von etwa drei Jahren in ihrer unflektierten Form gebraucht werden (Haug 2009: 62). Hörende Kinder benutzen ihre ersten Vokalisierungen in konstanter Form ab etwa 0;9 (Jahr; Monat). Diesen frühen Formen wird aber eher eine pragmatische als eine denotative Funktion zugesprochen. Ähnlich wie die erwähnten frühen Gesten gehörloser Kinder handelt es sich hierbei nicht um „symbolisch autonome“ Zeichen, da sie an bestimmte Kontexte, Handlungsabläufe oder Routinen gekoppelt sind und nicht mit anderen Zeichen kombinierbar sind (Kamhi 1986). Die ersten Objektwörter im Sinne der Volterra'schen Definition werden wie die ersten Gebärden gehörloser Kinder etwa bei Vollendung des ersten Lebensjahres geäußert (Bloom 1993: 146ff.). Auch die Phase der Zweiwort-Äußerung im L1-Lautsprachenerwerb entspricht dem Erwerb von Zwei-Gebärdenäußerungen bei gehörlosen Kindern – zu diesem Zeitpunkt werden diese Äußerungen nicht morphologisch markiert (Haug 2009: 62). So ist bspw. noch keine Verbkongruenz zu beobachten (ebd.). Ein weiterer bedeutsamer Faktor in Gebärdensprachen ist der Gesichtsausdruck, der oft in Fragekonstruktionen gebraucht wird. Die erforderlichen Gesichtsausdrücke können bis zu einem Alter von ca. 3;6 Jahren noch nicht zur selben Zeit wie die Gebärden gebraucht werden. Hingegen können Fragen mit Fragewörtern manuell gebärdet werden. Zwischen 2;6 und 3;0 wird

der Großteil morphologischer Marker erworben (ebd.: 63).⁴ Verbkongruenz wird zwischen 2;0 und 2;6 erworben.

Vergleich zwischen dem Erwerb von Gebärden- und Lautsprachen

Ein Vergleich zwischen dem Erwerb von Gebärden- und Lautsprachen weist darauf hin, dass jedes Kind ein Stadium des lautlichen Lallens und der Imitation durchläuft, bis es ca. ein Jahr alt ist. Dieses lautliche Lallen jedoch lässt nach einigen Monaten nach, und die Kinder beginnen, manuell zu lallen. Demnach wird der fehlende auditive Input ein entscheidendes Merkmal für den weiteren Spracherwerb und der visuelle Input bekommt größere Bedeutung. Selbst wenn das Lallen in seiner Realisierung verändert wird, hat es dennoch die Funktion, Sprache zu erproben, ungeachtet dessen, ob es gesprochen oder gebärdet ist. Ab einem Alter von 1;6 sind bei gehörlosen und hörenden Kindern Mehrwortäußerungen nachgewiesen (Haug 2009: 62ff.).

Im Jahre 2004 ermittelten Mitchell & Karchmer (zit. nach Haug 2009: 23), dass wie bereits erwähnt 95% der gehörlosen Kinder in Deutschland hörende Eltern haben und somit in einem hörenden Umfeld aufwachsen. Diese Kinder erwerben die Gebärdensprache meist erst im Kindergarten oder in der Schule. Aus diesem Grunde ist für diese große Anzahl von Kindern eine verlässliche L1 nicht gesichert, was wiederum einen erheblichen Einfluss auf den L2-Erwerb hat.

4. Wie kann ein verlässlicher L1-Erwerb für alle gehörlosen Kinder unabhängig vom Hörstatus ihrer Eltern gewährleistet werden?

Im Folgenden werden die gehörlosen Kinder hörender Eltern in den Blick genommen. Wie dargestellt, ist für diese Kinder i.d.R. kein verlässlicher L1-Erwerb möglich. Vier Ansätze werden vorgestellt, die sich darin unterscheiden, ab wann welche Sprache für die Kinder eingeführt wird. Es

4 Das in der Spracherwerbsforschung angewandte Erwerbskriterium liegt zwischen 80 und 90% zielsprachlich korrektem Gebrauch eines Phänomens. Das Kriterium wird nicht bei 100% angesetzt, da selbst erwachsene Sprecher im Erstspracherwerb keinen vollständigen Grad der zielsprachlichen Korrektheit erreichen (Ellis 2008: 68).

wird demnach die Frage gestellt, wie ein angemessener Spracherwerb für alle gehörlosen Kinder ungeachtet des Hörstatus ihrer Eltern gewährleistet werden kann. Diese Überlegungen bilden die Grundlage eines möglichen Englischunterrichts für gehörlose Kinder.

Die **sukzessive Methode** basiert auf dem Gedanken, dass gehörlose Kinder in die „Mainstream“-Gesellschaft der hörenden Menschen eingliedert werden sollen. Demnach müssen gehörlose Kinder mit Hilfe der Lautsprache das eigene Sprechen sowie das Lippenablesen lernen (Lynas 2005: 201). Das bedeutet, dass die Lautsprache die erste Sprache darstellt, die gehörlosen Kindern angeboten wird und sie somit die L1 der Kinder ist. Im Gegensatz zur traditionellen oralen Methode wird die Gebärdensprache in diesem Fall nicht vollständig abgelehnt; sie wird jedoch erst angeboten, wenn die gesprochene Sprache erworben ist (Coninx 1994: 61). Das Problem mit diesem Ansatz ist, dass gehörlose Kinder die gesprochene Sprache nicht auditiv wahrnehmen können und auch kein auditives Feedback erhalten können, um ihre eigene Sprache über den auditiven Kanal zu kontrollieren. Das macht es unmöglich für ein gehörloses Kind, die Lautsprache auch nur annähernd altersadäquat im Vergleich zu hörenden Kindern zu erwerben. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten des Lippenablesens sehr begrenzt. Jing et al. (2007: 1071) stellen fest, dass 10–30% an gesprochenen Worten in isolierten Sätzen verstanden werden und ca. 30–60% der Phoneme in Silben. Laute, die im hinteren Teil des Mundraums gebildet werden, können nur unzureichend identifiziert werden. Das Lippenablesen ist vom visuellen Kanal abhängig, und nicht alle Phoneme haben unterschiedliche Absehgestalten. Der Terminus „Absehgestalt“ oder auch „Kinem“ bezeichnet die verschiedenen Formen des Mundes, die visuell unterschieden werden können, wenn ein Laut produziert wird (ebd.). In der DGS sind 11 Kineme zu verzeichnen, in der deutschen Lautsprache jedoch über 40 Phoneme (je nach Dialekt variierend). Aufgrund dieser Tatsache teilen sich verschiedene Phoneme dieselbe Absehgestalt; sie sind daher kaum auf dem visuellen Kanal voneinander unterscheidbar (vgl. Typolis o.J.). Aus den genannten Gründen ist die sukzessive Methode kein adäquater Spracherwerbs-Ansatz für gehörlose Kinder.

Das **schwedische Modell** ist ebenfalls eine sukzessive Methode, jedoch ist die Gebärdensprache in diesem Modell die L1 der gehörlosen Kinder. Die

Lautsprache wird erst ab einem Alter von sechs bis acht Jahren gefördert, und zwar hauptsächlich in Form der geschriebenen Sprache (Coninx 1994: 62f.). Um reichhaltigen Gebärdeninput zu bieten, ist es wesentlich, dass die Eltern die Gebärdensprache erlernen, um sie im Umgang mit den Kindern zu verwenden. Dieses Vorgehen ist jedoch unzureichend, weil Eltern, die erst im Erwachsenenalter die Gebärdensprache lernen, diese nicht ‚schnell genug‘ erwerben können, um ihren Kindern einen altersgemäßen Input zu bieten. Das legen Untersuchungen nahe, nach denen Kinder bereits im Alter von sieben Jahren bei einem Test, der morphologische Markierungen in der ASL testete, besser abschnitten als deren Eltern (Haug 2009: 103; Singleton & Newport 2004). Günther (2012: 34f.) fordert daher ein frühes Interventionsprogramm, durch welches Familien mit gehörlosen Kindern unterstützt werden. Als unerlässlich wird der Kontakt mit einem L1-Sprecher einer Gebärdensprache erachtet, der nicht nur den erforderlichen Input bereitstellt, sondern auch ein gehörloses Vorbild anbietet, mit dem sich gehörlose Kinder identifizieren können. Das schwedische Modell sieht darüber hinaus separaten Gebärdensprachunterricht in der Schule vor, damit gehörlose Kinder auch metasprachliche Kenntnisse erwerben. Wichtig ist, dass neben dem Unterricht in der DGS auch die deutsche Schriftsprache unterrichtet wird, damit die Kinder sowohl in der Gehörlosen- als auch in der Welt/Community der Hörenden ihren Platz finden.

Der Ansatz der **Total Communication** (TC) sieht eine simultane Förderung von Gebärden- und Lautsprache von Geburt an vor. Beide Sprachen, die Gebärden- und die Lautsprache, sollen auch gleichzeitig verwendet werden. Das bedeutet, dass sprachliche Information durch zwei Modalitäten ausgedrückt wird, wodurch es zu einer Vermischung beider Sprachen, perceptuellen Problemen und Verarbeitungsstörungen kommen kann. Es zeigt sich, dass TC nicht zu einer altersadäquaten Beherrschung beider Modalitäten führt – im Gegenteil, die Kinder erwerben keine L1 altersgemäß (Coninx 1994: 64ff.). Auch TC ist daher ungeeignet für gehörlose Kinder.

Das **bilinguale Konzept** soll sowohl zu einer altersgemäßen L1 führen als auch gehörlose Kinder auf das Leben in beiden Gesellschaften, der gehörlosen und der hörenden, vorbereiten. Ebenso wie TC sollen nach diesem Ansatz die Gebärdensprache sowie die Lautsprache und ihre schriftliche Form gleichzeitig erworben werden. Im Gegensatz zu TC jedoch werden

niemals beide Modalitäten gleichzeitig bzw. simultan von einer Person benutzt. Beide Sprachen bzw. Modalitäten sind klar voneinander getrennt (Coninx 1994: 63). Um den Ansatz zu realisieren, wird vorgeschlagen, dass Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ einzusetzen. In einem Schulkontext bedeutet dies Team Teaching (Günther & Schäfke 2004: 7). Primär wird im Unterricht die DGS eingesetzt, und zwar als Medium ebenso wie als eigenes Fach. Letzteres soll zu Sprachbewusstheit auf einer metakognitiven Ebene führen, die auch nützlich für die Laut- und Schriftsprache sein soll. Nach den Ergebnissen von Schulversuchen in Berlin und Hamburg hat sich das bilinguale Konzept als erfolgreicher Ansatz zu einer altersgemäßen Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Denken gehörloser und hörgeschädigter Kinder erwiesen (Günther & Schäfke 2004: 23). Über den schulischen Kontext hinaus findet der bilinguale Ansatz auch in der Frühförderung Beachtung (Günther 2012: 10).

Die Intervention soll idealerweise von einem Team aus einem gehörlosen und einem hörenden Pädagogen durchgeführt werden. Auf diese Weise werden dem Kind zwei Rollenmodelle geboten, mit denen es sich identifizieren kann. Auch die hörenden Eltern erhalten einen Einblick in die Gehörlosenswelt (Günther 2012: 34f.).

Das Schwedische Modell und das bilinguale Konzept stellen derzeit die angemessensten Modelle für eine altersgemäße L1-Gebärdensprachentwicklung dar, das gilt sowohl für die Lerner als auch für deren hörende oder gehörlose Eltern. Da die Gebärdensprache eine wesentliche Rolle in der Gehörlosenkultur spielt, kann nur eine Gebärdensprache die L1 gehörloser Kinder sein; keine Lautsprache kann diese Funktion übernehmen (Deuchar & James 1985: 45). Wichtig ist, dass die Gebärdensprache von Geburt an gefördert wird und dass im Falle hörender Eltern Zugang zu einem Frühförderprogramm besteht, das die Eltern unterstützt, reichhaltigen Gebärdenspracheninput sicherstellt und ein Rollenmodell für die gehörlosen Lerner bietet, indem ein Gebärdenmuttersprachler zur Verfügung steht. Wenn die Kinder in die Schule kommen und mit der Schriftsprache konfrontiert werden, erweist sich das bilinguale Konzept zurzeit als dasjenige, das für die gehörlosen Lerner sowohl den Zugang zur Gehörlosengemeinschaft als auch zur Gemeinschaft der Hörenden bietet.

5. Die gegenwärtige Situation des Englischlernens und -lehrens in Deutschland

Zunächst ist auf den erheblichen Mangel an Forschung bezüglich des Englischlernens als Fremdsprache von gehörlosen Menschen hinzuweisen. Da gehörlose Kinder eine Minderheit darstellen, ist es äußerst schwierig, Investoren zu finden, die die Forschung gehörloser Sprachenlerner finanziell ermöglichen (Dotter 2008: 101–104). Darüber hinaus ist Englisch als Fremdsprache entweder in den Curricula für gehörlose Schülerinnen und Schüler bzw. Studentinnen und Studenten nicht vorgesehen, oder die vorliegenden Curricula werden von Lehrkräften ignoriert, da die gehörlosen Kinder häufig noch mit der Schriftsprache der Mehrheitsgesellschaft Schwierigkeiten haben (ebd.: 101). Da die geschriebenen (und gesprochenen) Varianten der Majoritätssprache bereits die L2 der gehörlosen Lerner sind, haben sie erhebliche Schwierigkeiten, Englisch in welcher Form auch immer zu erwerben (Haug 2009: 24). Die Gebärdensprache und die Majoritätssprache haben unterschiedliche Grammatiken. Der Erwerb der Schriftsprache für gehörlose Kinder stellt daher eine ganz andere Herausforderung als für hörende Kinder dar. Weil gehörlose Kinder die Laute, die die Grapheme der Schriftsprache wiedergeben, nicht wahrnehmen können, werden diese Kinder die Regelmäßigkeiten in der Verbindung zwischen Laut- und Schriftsprache nie erfassen können. Auf diese Weise ist Englisch die dritte Sprache für die Lerner – ein Sachverhalt, der noch komplexer wird, wenn gehörlose Kinder eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen und noch eine weitere Sprache berücksichtigt werden muss (Hausen 2013: 101f.). Abgesehen von fehlender Forschung und der Tatsache, dass kein universelles Englisch-Curriculum vorliegt, sind bisher auch keinerlei Lehrkonzepte erprobt worden.

Hinzu kommt die Wahl der Unterrichtssprache. In einer Gebärdensprachklasse ist das Prinzip der Einsprachigkeit mit Hilfe der Lautsprache Englisch offensichtlich nicht angemessen, da wegen der Beeinträchtigung der akustischen Wahrnehmung kaum Informationen aufgenommen werden können. Es müssen also eine weitere Unterrichtssprache oder zumindest lautsprachbegleitende Gebärden eingesetzt werden (ebd.: 103). Die Verwendung einer weiteren Gebärdensprache aus dem englischsprachigen Raum, wie z.B. BSL oder ASL, ist aus zweierlei Gründen problematisch. Zum einen

bedeutete das neben der Lautsprache Deutsch, DGS, Schriftsprache Englisch eine vierte Sprache. Zum anderen gibt es in Deutschland nicht ausreichend Lehrkräfte, die großflächig ASL oder BSL unterrichten könnten (ebd.: 104f.). Es gäbe noch die Möglichkeit, die Lautsprache Englisch zu benutzen und mit ASL- oder BSL-Gebärden zu begleiten (*Signing Exact English*, SEE). Dabei werden die einzelnen Gebärden der gewählten Gebärdensprache an die grammatischen Strukturen der Laut- bzw. Schriftsprache angepasst. Darum gilt SEE auch nicht als eine eigenständige Sprache, sondern lediglich als Visualisierungshilfe (ebd.: 105). In der Praxis geschieht es hingegen häufig, dass Lehrkräfte, die in Gebärdenklassen Englisch unterrichten, die englische Lautsprache verwenden, jedoch Gebärden aus der nationalen Gebärdensprache DGS hinzuziehen – oder sie stützen sich gänzlich auf DGS.

Vor allem in lernschwachen Klassen scheint dies den LehrerInnen oft eine geeignete Vorgehensweise zu sein. Sie wollen so das Verstehen der Fremdsprache unterstützen, denn sie befürchten, ihre SchülerInnen durch eine zusätzliche Sprache zu überfordern. Bei einem solchen Vorgehen steht meist der Erwerb der englischen Schriftsprache im Vordergrund, und die Gebärdensprache wird eingesetzt, um deren Struktur, Grammatik und Vokabeln zu erklären. Kritisch anzumerken ist an diesem zunächst sehr einleuchtenden Verfahren, dass die Verknüpfung der nationalen Gebärden mit der Fremdsprache Englisch keine authentische Sprachkombination darstellt [...]. (ebd.: 106)

6. Die Bedeutung für gehörlose Kinder, Englisch zu lernen

Viele Menschen sind überrascht, wenn sie hören, dass gehörlose Kinder Englisch lernen, wenn doch bereits die nationale Laut- und Schriftsprache solch eine enorme Herausforderung darstellen. Warum müssen also noch weitere Sprachen hinzukommen? Zuerst einmal stellen in Deutschland gute Englischkenntnisse eine Voraussetzung dar, um einen Schulabschluss zu erlangen. Dies gilt auch für gehörlose Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend ist der Englischunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler unumgänglich, um ihnen die gleichen Bildungschancen zu bieten wie hörenden Kindern. Sie hätten ansonsten nicht dieselben beruflichen Chancen, die hörenden Lernern gegeben werden. Auch bei der Stellensuche sind Englischkompetenzen eine Schlüsselqualifikation, weil sie den Umgang mit der modernen, durch das Englische geprägten Informationstechnologie und dem Internet ermöglichen. Englischkenntnisse stellen zudem ein bedeutsames Werkzeug zum eigenständigen Wissenserwerb dar (ebd.: 99;

Soerensen 2002: 173). Auch wenn die grundsätzliche Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit des Englischunterrichts klar ist, ist es wichtig, einen Blick auf die spezifische Nützlichkeit und Umsetzbarkeit der unterschiedlichen Zielsprachen zu werfen. Ist es für gehörlose Schülerinnen und Schüler nützlich, die englische Lautsprache oder die englische Schriftsprache zu lernen? Oder ist es sinnvoll für gehörlose Schülerinnen und Schüler, eine weitere Gebärdensprache, z.B. ASL oder BSL, zu erwerben?

Das Unterrichten der englischen Lautsprache

Gehörlose Kinder können, wie dargestellt, keine Sprache über den auditiven/oralen Kanal erwerben, und sie können auch kein auditives Feedback erhalten. Auch das Lippenablesen kann dieses Problem nicht lösen – mit dem Effekt, dass gehörlose Kinder keine Erfolgserlebnisse im Erwerb der Lautsprache haben. Hinzu kommt, dass der Lautspracherwerb nicht altersgemäß ist in Bezug auf die grammatischen und kommunikativen Fähigkeiten hörender Kinder (Haug 2009: 25). Gesprochenes Englisch hat daher eine sehr geringe Relevanz für das Leben gehörloser Kinder (Fleming 2008: 123). Kinder, die mit einem Cochlea-Implantat⁵ technisch versorgt sind, sind hier ausgenommen, da sie lautsprachlich erzogen werden und angenommen wird, dass sie sich in die Gemeinschaft der Hörenden integrieren können.

Das Unterrichten von geschriebenem Englisch

Gehörlosen Kindern die englische Schriftsprache zu vermitteln, erscheint wesentlich. Die deutsche Laut- und Schriftsprache ist stark von Anglizismen geprägt, und die Jugendkultur ist von der englischen Sprache beeinflusst. Insbesondere erfordert der Gebrauch des Internets Kompetenzen in der englischen Schriftsprache. Im Jahre 2002 enthielten 72% der damals drei Millionen öffentlichen Webseiten englischsprachige Inhalte (Fleming 2008: 128; Hausen 2013: 100). Darüber hinaus ist ASL erheblich besser dokumentiert und erforscht als DGS. Diese Forschung ist jedoch fast ausschließlich

5 Cochlea-Implantate (CI) sind chirurgisch eingesetzte elektronische Geräte, die bei den Patienten sinnvoll sind, deren Hörschädigung im Innenohr vorliegt bzw. dort, wo die inneren Haarzellen nicht einwandfrei funktionieren. Auditive Neuronen werden mit Hilfe von implantierten Elektroden elektrisch stimuliert (Svirsky 2011: 215).

in englischer Sprache erhältlich. Somit stellt die englische Schriftsprache ein wichtiges Medium dar, um einerseits Weltwissen und andererseits neue Erkenntnisse über Gebärdensprachen zu erlangen (Haug 2009: 61). Dabei muss jedoch auch beachtet werden, dass gehörlose Kinder oft große Probleme mit der deutschen Schriftsprache haben, da sie nicht DGS repräsentiert, sondern die deutsche Lautsprache. Es ist deshalb zu erwarten, dass der Erwerb der englischen Schriftsprache eine ebenso große Herausforderung darstellt (Dotter 2008: 100). Zudem bietet die Schriftsprache kein angemessenes Medium für die direkte Kommunikation. „Written communication often differs from spoken communication in terms of formality, grammar, completeness of utterances and the pattern of interaction“ (ebd.). Die Interaktionsmuster der Schriftsprache sind nicht ökonomisch genug für eine Kommunikation von Angesicht zu Angesicht.

Das Unterrichten einer weiteren Gebärdensprache

Eine weitere Gebärdensprache könnte als Kommunikationsmedium vermittelt werden, um die Grenzen der englischen Schriftsprache zu kompensieren. Das würde bedeuten, dass die Gehörlosen-Gemeinschaft sich auf eine Sprache einigen müsste, die die Funktionen und den Status der englischen Lautsprache übernehmen kann. Dotter (2008: 100) erinnert daran, dass Englisch die *lingua franca* der Europäischen Gemeinschaft ist und vielleicht das wichtigste Kommunikationsmittel für weltweite Kommunikation. Welche Gebärdensprache könnte jedoch die Funktionen der englischen Lautsprache übernehmen? Um diese Frage zu beantworten, ist zu beachten, dass es zwar Internationale Gebärden gibt, welche in Form einer Pidgin-Sprache als *lingua franca* der Gebärdensprache gelten könnten, diese jedoch in der Tiefe der Kommunikation und in ihrer Ausdrucksfähigkeit, im Vergleich zu einer richtigen Gebärdensprache, begrenzt sind (vgl. European Union of the Deaf EUD 2011). Somit können die Internationalen Gebärden nur einen Teil der englischen Lautsprache übernehmen und kompensieren. Darüber hinaus muss auf der Suche nach einer geeigneten Gebärdensprache die Tatsache beachtet werden, dass es nicht die eine englische Gebärdensprache gibt, sondern viele verschiedene, die in der englischsprachigen Welt gebraucht werden. Die bekanntesten dieser Gebärdensprachen sind ASL und BSL. Die Entscheidung für die eine oder die andere ist nicht trivial, da beide sich sehr stark in der Grammatik, den Gebärden und sogar dem

Fingeralphabet unterscheiden (Hausen 2013: 105). Für ASL spricht die Tatsache, dass die USA als Hochburg der Gebärdensprachforschung angesehen werden kann. Die Gallaudet University (Washington D.C.) für Schwerhörige und Gehörlose lockt zahlreiche internationale Studierende an. Zudem ist ASL Verkehrssprache auf internationalen Gehörlosen-Kongressen und wird auch verstärkt in internationalen Privatkonversationen verwendet. Es gibt zahlreiche Unterrichtsmaterialien wie z.B. ASL-Wörterbücher, Englischbücher in ASL und Videos von Muttersprachlern (Poppendieker 2011: 24; Hausen 2013: 105). ASL wird bereits in den skandinavischen Ländern als *lingua franca* genutzt (Günther & Schäfke 2004: 46). Für BSL hingegen spricht die räumliche Nähe zu Großbritannien, so dass leichter Schüleraustausche organisiert werden können, um BSL-Kommunikationssituationen für die Schülerinnen und Schüler aber auch die Lehrpersonen zu ermöglichen. Diese Projekte können finanziell von der EU gefördert werden. Außerdem hat auch BSL internationale Relevanz, da die Gebärdensprachen aus Teilen Afrikas, Asien und Australien BSL hinreichend ähnlich sind. Dadurch findet auch BSL in internationalen privaten Konversationen Anwendung (Pritchard 2011: 15; Hausen 2013: 105).

Es wird deutlich, dass es sowohl für ASL, als auch für BSL gute Argumente gibt, die englische Lautsprache in ihrer kommunikativen Funktion und ihrem internationalen Status für die Gehörlosenswelt ersetzen zu können. Egal welche der beiden Sprachen für den Englischunterricht ausgewählt wird, es wäre bedeutsam, dass man sich möglichst bundesweit auf eine Gebärdensprache mit internationalem Status einigt, so dass auch ein Austausch von Materialien und gemeinsame Konzepte möglich sind (ebd.).

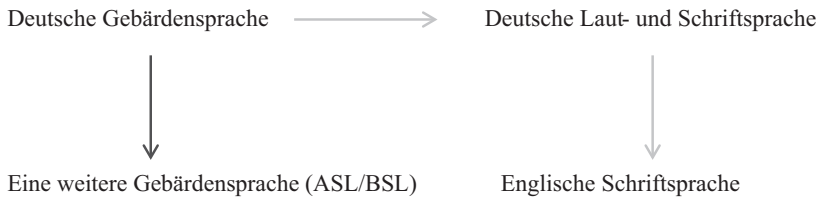
7. Die schwierige Wahl der Unterrichts- und Zielsprache im Englischklassenraum – Möglichkeiten und Grenzen

Die Diskussion hat gezeigt, dass sich die englische Lautsprache für gehörlose Kinder nicht eignet, aber dass das Lernen der englischen Schriftsprache sowie einer weiteren Gebärdensprache wie ASL oder BSL sinnvoll ist. Die zusätzliche Gebärdensprache kann den Status und die Funktion der gesprochenen Sprache übernehmen und so als Pendant zur englischen Schriftsprache gesehen werden. Folgende Möglichkeiten ergeben sich für den Einsatz weiterer Sprachen nach der obigen Diskussion:

1. Es wird nur die Schriftsprache oder nur eine weitere Gebärdensprache unterrichtet.
2. Es wird zunächst eine weitere Gebärdensprache unterrichtet und die englische Schriftsprache danach folgend.
3. ASL/BSL und die englische Schriftsprache werden gleichzeitig unterrichtet.

Es wird nur die Schriftsprache oder nur eine weitere Gebärdensprache unterrichtet

Abb. 1: Alternative 1



Wenn man sich entschließt, eine weitere Gebärdensprache wie ASL oder BSL (dunkler Pfeil) zu unterrichten bzw. nur das geschriebene Englisch (heller Pfeil), würde man einen bedeutenden Teil der Sprache vernachlässigen. Wie in 6.2 ausgeführt, hat das geschriebene Englisch eine große Bedeutung für gehörlose Menschen im Hinblick auf die Informationstechnologie und den Aufbau von Weltwissen. Würde nur eine zusätzliche Gebärdensprache hinzukommen, könnte nicht garantiert werden, dass die Kinder die genannten Vorteile der englischen Schriftsprache nutzen können. Dieser Ansatz würde auch bedeuten, dass die Anforderungen für einen deutschen Schulabschluss geändert werden müssten. Der alleinige Einsatz der Schriftsprache würde die kommunikativen Funktionen der Sprache vernachlässigen, da sie eben in sozialen und interaktiven Kontexten keine Rolle spielt (Svartholm 1994: 64). Die Kinder würden demnach kein Kommunikationsmittel erwerben, mit dem sie weltweit kommunizieren könnten.

Es wird zunächst eine weitere Gebärdensprache (ASL/BSL) unterrichtet und die englische Schriftsprache danach folgend

Abb. 2: Alternative 2

Deutsche Gebärdensprache

Deutsche Laut- und Schriftsprache



Eine weitere Gebärdensprache (ASL/BSL)

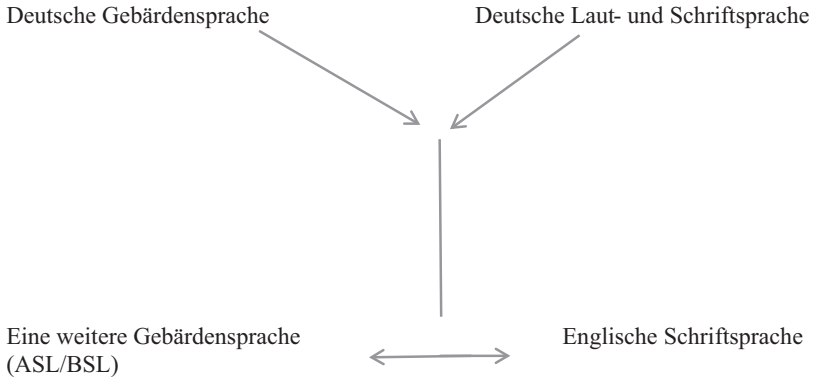


Englische Schriftsprache

Der Ansatz, zunächst eine weitere Gebärdensprache und dann die englische Schriftsprache zu unterrichten, resultiert aus der folgenden Überlegung: Je älter ein gehörloses Kind ist, desto besser kann es die Schriftsprache erwerben (Svartholm 1994: 66). Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass ein Kind umso besser eine neue Sprache lernen kann, je jünger es ist. Diese Annahme trifft jedoch auf sekundäre, nicht-natürliche Sprachen wie die Schriftsprache nicht zu. Sie wird in einem formalen Unterrichtskontext gelehrt und erfordert eine gewisse kognitive Reife, die von sehr jungen Kindern nicht erwartet werden kann (ebd.: 65). Eine weitere Gebärdensprache kann jedoch in einer kommunikativen, lebhaften und „natürlicheren“ Weise unterrichtet werden (Hausen 2013: 105), vergleichbar mit dem Englischunterricht der Grundschule für hörende Kinder. Im Englischunterricht der Grundschule basieren die Stunden auf Themen und kommunikativen Situationen, die den Interessen und der Lebenswelt der Kinder entsprechen. Die Progression der Kinder ist daher vorwiegend kommunikativ, themenorientiert und natürlich (Roos 2006: 24ff.). Die Annahme, dass eine Gebärdensprache umso besser erlernt wird, je jünger das Kind ist, scheint nach den bisherigen Erfahrungen zuzutreffen (Haug 2009). Daher scheint es angemessen, zuerst eine zweite Gebärdensprache einzuführen und dann die englische Schriftsprache.

ASL/BSL und die englische Schriftsprache werden gleichzeitig unterrichtet

Abb. 3: Alternative 3



Das bilinguale Konzept bezieht auch die englische Schriftsprache und die jeweils ausgewählte Gebärdensprache ASL oder BSL ein. Kernstück des bilingualen Konzepts, so wie es innerhalb des Hamburger Bilingualismus-Modells vertreten wird, ist der im Team von hörender und gehörloser Lehrkraft gemeinsam durchgeführte bilinguale Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache und damit – unabhängig vom erreichten Entwicklungsniveau in den einzelnen Sprachmodalitäten – auch der Einsatz der Lautsprache in der unterrichtlichen Kommunikation von Anfang an (Günther & Schäfke 2004: 7). Die folgenden Prinzipien und Ziele liegen dem Konzept zugrunde:

Tab. 1: Prinzipien und Ziele des bilingualen Konzepts (Günther & Schäfke 2004: 7)

<p><i>Psycholinguistisch</i> Eine Person – eine Sprache</p> <p><i>Soziolinguistisch/-kulturell</i> Kommunikations- und Lernerfahrungen in beiden Sprachen und Kulturen von Anfang an</p> <p><i>Entwicklungslinguistisch</i> Normalentwicklung der starken Sprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache</p> <p><i>Psycho-sozial</i> Identifikationsfunktion der gehörlosen Lehrerin</p> <p><i>Hörgeschädigtenpädagogisch</i> Integration der heutigen gebärdensprachlichen und aural-oralen Fördermöglichkeiten in einem offenen bilingualen Konzept</p> <p><i>Zentrales Bildungs- und Erziehungsziel</i> Altersgemäße Kommunikation und Kognition in allen Lernbereichen entsprechend der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen</p>

Die nicht gebärdende Lehrkraft benutzt das Schrift-Englisch ebenso wie gesprochenes Englisch. Zusätzlich wird SEE (*Signing Exact English*, s.o.) eingesetzt, das die Laut- und Schriftsprache begleitet und verdeutlicht. Da SEE sich an den grammatischen Strukturen des geschriebenen und gesprochenen Englisch orientiert, wird es nicht als separate Sprache angesehen (Hausen 2013: 105). Die Gebärden- und Schriftsprache werden demnach gemeinsam sowohl als Unterrichtsmedium als auch als Unterrichtsgegenstand eingesetzt.

Sowohl der bilinguale Ansatz als auch das sukzessive Unterrichten von zunächst einer weiteren Gebärdensprache (ASL bzw. BSL) und anschließend der englischen Schriftsprache können gehörlose Kinder angemessen auf ein Leben in „einer absolut übermächtig laut- und schriftsprachlich dominierten Welt“ (Günther & Schäfke 2004: 11) vorbereiten. Beide Ansätze ermöglichen den Zugang zu englischsprachigen akademischen Texten und zu einem Arbeitsleben, in dem Englischkenntnisse unerlässlich sind. Darüber hinaus wird durch das Erlernen einer Gebärdensprache mit internationalem Status den gehörlosen Kindern ermöglicht, internationale Privatgespräche zu führen und an internationalen Kongressen der Gehörlosenwelt teilzunehmen. Dennoch entsteht ein Problem, wenn versucht wird, die an gehörlose Kinder gestell-

ten Kompetenzerwartungen mit denen hörender Kinder zu vergleichen. Seit dem Schuljahr 2008/09 wird in Nordrhein-Westfalen Englisch vom zweiten Halbjahr des 1. Schuljahres an (beginnend im Februar) unterrichtet (Schulministerium 2008). Die Einführung einer Fremdsprache geschieht demnach dreieinhalb Jahre früher, verglichen mit der Zeit vor 2003, als Englisch zu Beginn des 5. Schuljahres als neues Schulfach hinzukam. Wenn gehörlose Kinder bereits im 1. Schuljahr Englisch lernen sollten, würde das bedeuten, dass sie entweder zwei Fremdsprachen, ASL/BSL und die deutsche Schriftsprache, oder nach dem bilingualen Konzept sogar drei Fremdsprachen (ASL/BSL, die deutsche und die englische Schriftsprache) lernen müssten. Hinzu kommt, dass bei Zuwanderungsgeschichte eine weitere L1 mit Hilfe eines frühen Interventionsprogramms gesichert werden müsste (Svartholm 1994: 66). Aus diesem Grunde scheint es nur vernünftig zu sein, Englisch für gehörlose Kinder ab dem 5. Schuljahr einzusetzen. Trotz eines späteren Beginns könnte befürchtet werden, dass der gleichzeitige Kontakt zu ASL/BSL und der englischen Schriftsprache die Kinder überfordert (Günther & Schäfke 2004: 7). Das würde bedeuten, dass ASL/BSL z.B. ab dem 5. Schuljahr unterrichtet und die englische Schriftsprache von Klasse 6 an eingeführt würde. Alternativ würden nach dem bilingualen Konzept ASL/BSL und die Schriftsprache zusammen im 5. Schuljahr eingesetzt werden. Das würde in jedem Falle bedeuten, dass gehörlose Kinder später Englisch lernen als hörende und die Kompetenzerwartungen nicht dieselben sein könnten, sondern angepasst werden müssten. Andererseits wären die Bildungschancen und späteren Berufsaussichten für hörende und gehörlose Jugendliche nicht dieselben.

8. Methodische Überlegungen

Nachdem die Bedingungen und Voraussetzungen für den Englischunterricht gehörloser Lerner diskutiert worden sind, stellen sich methodische Fragen. Wie können ASL/BSL und daran anschließend die englische Schriftsprache effektiv unterrichtet werden?

Das Unterrichten einer weiteren Gebärdensprache kann kommunikativ erfolgen, und zwar dadurch, dass möglichst lebensnahe Situationen und Kontexte geschaffen werden, in denen die Lerner mit Hilfe visueller Hilfsmittel bereits ahnen oder wissen, worum es thematisch geht (z.B. beim *Storytelling* mit Hilfe von Bilderbüchern, vgl. Hausen 2013: 110). Die neue

Gebärdensprache begleitet daher zu Beginn die Kontexte so, wie es die Lautsprache auch tut. Die Situation ist daher durchaus mit dem frühen Englischunterricht der Grundschule zu vergleichen, in der die Sprache als Handlungsinstrument erfahren wird. Das kann nur gelingen, wenn die Sprache auch von Beginn an handlungsorientiert eingesetzt wird (Bach & Timm 2013) und auf expliziten Grammatikunterricht verzichtet wird (Roos 2006). Ein zentrales Ziel von handlungsorientiertem Unterricht muss sein, ein kommunikatives Bedürfnis zu schaffen (*create a need*, Schäfer 2013: 48). Handlungsorientiertes Unterrichten kommt hingegen für das Unterrichten der Schriftsprache nur in geringerem Maße (bspw. für das kreative Schreiben) in Frage, da sie (vorwiegend) für die Kommunikation, die von Ort und Zeit unabhängig ist, entwickelt wurde (Svartholm 1994: 65).

Für das Erlernen der englischen Schriftsprache liegen Erfahrungen von der Universität Wolverhampton vor. Dort wurde 1998 ein Englischkurs eingerichtet, in dem hörgeschädigte bzw. gehörlose internationale Studierende Englisch lernen. Es wurden dort BSL, SEE und das Fingeralphabet als Metasprache eingesetzt, mit dem Ziel, die englische Schriftsprache und ihre Grammatik zu vermitteln. Die Gebärdensprache wurde eingesetzt, um neue bisher unbekannte grammatische Strukturen zu diskutieren. Voraussetzung für diesen Kurs waren gute Kenntnisse des BSL (Fleming 2008; Hausen 2013: 107). Auch in diesem Englischkurs war es bedeutsam, dass Grammatik und Vokabular in einem für die Lernenden relevanten Kontext angeboten werden – dieses Prinzip gilt für Kinder ebenso wie für junge Erwachsene (Fleming 2008: 144). Visuelle Unterstützung ist für gehörlose Kinder besonders wichtig, da sie nicht über ein auditives Gedächtnis verfügen. Fleming arbeitete daher mit Handouts, auf denen Schlüsselwörter, Abbildungen oder kurze Texte zu finden waren, um den Lernprozess zu unterstützen (ebd.: 137).

Weiterhin wird angenommen, dass der Einsatz verschiedener Prinzipien der Sicherung von Gelerntem dienen kann. Von den sieben Prinzipien, die Nunan (2004) für das *Task-Based Teaching and Learning* anführt, erscheinen besonders das *Scaffolding* und das *Recycling* als bedeutsam. Beim Scaffolding wird der Lerner durch häufig wiederkehrende Sprachmuster unterstützt (Gibbons 2009).⁶ Das Prinzip des Recycling impliziert, dass die

6 „A scaffold can be described as situated help for the students, for example making use of holistic linguistic structures (formulaic sequences or chunks), visual materials

Lerner erfahren, wie die zielsprachlichen Items sowohl in eng verwandten als in völlig unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden. Entscheidend ist hierbei, dass ein sprachliches Item in bestimmten Abständen immer wieder thematisiert wird (Nunan 2004: 36f.).

Zur weiteren Unterstützung können Online English Language Teaching-Websites eingesetzt werden. Sie können ein effektives Lernen der englischen Schriftsprache vorantreiben, indem besonders grammatische Formen und Vokabeln abgefragt und gesichert werden (Fleming 2008: 144).

In Bezug auf das Vokabellernen erscheint es auch sinnvoll zu sein, die englische geschriebene Form mit der entsprechenden ASL- oder BSL-Gebärde und einem Bild zu verknüpfen. Einige Vokabeln jedoch können nur schwer dargestellt werden, so wie „yes“ oder „what“. In diesen Fällen ist eine Verknüpfung mit der deutschen geschriebenen Form unumgänglich.

9. Fazit

Da Gebärdensprachen und Lautsprachen natürliche Sprachen sind, sind die Erwerbsprozesse beider Modalitäten vergleichbar und weisen universelle Züge auf. Bedeutsam ist hierbei, dass diese Vergleichbarkeit nur dann vorliegt, wenn der Erwerb der Gebärdensprache von gehörlosen Kindern mit gehörlosen Eltern betrachtet wird und die Lautsprache entsprechend von hörenden Kindern mit hörenden Eltern. Beide Gruppen durchschreiten vergleichbare Stadien bei gleichem Alter.

Die Situation ist eine andere für gehörlose Kinder mit hörenden Eltern, eine Konstellation, die auf 95% der gehörlosen Kinder zutrifft (Haug 2009: 23). Oftmals ist ihre L1 DGS verzögert, da sie erst Zugang zur Gebärdensprache bei Eintritt in Kindergarten oder Schule erhalten. Es wurde gezeigt, dass das Schwedische Modell mit Hilfe eines frühen Interventionsprogramms sowie das bilinguale Konzept allen gehörlosen Lernern einen angemessenen L1-Erwerb der Gebärdensprache ermöglichen können – unabhängig vom Hörstatus der Eltern.

Der altersgemäße L1-Erwerb hat einen positiven Einfluss auf den Erwerb weiterer Sprachen, was wiederum für die gehörlosen Lerner äußerst

or signs and symbols for activities, the major idea being that ‘with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided’ (Gibbons 2009: 15).

Christiane M. Bongartz and Andreas Rohde - 9783653052688

Downloaded from PubFactory at 08/20/2018 05:15:45PM

via free access

bedeutsam ist, denn die schriftliche Variante der Majoritätssprache ist bereits ihre L2. Weiterhin ist der altersgemäße L1-Erwerb für den Erwerb weiterer Fremdsprachen, wie ASL oder BSL und der englischen Schriftsprache, entscheidend. Hierbei muss beachtet werden, dass es sich bei ASL und BSL, anders als bei den Lautvarianten des *British* und *American English*, um völlig verschiedene Gebärdensprachen handelt, so dass es unerlässlich wäre, sich bundesweit für eine der beiden Sprachen zu entscheiden. Obwohl Großbritannien Deutschland geographisch näher ist, sprechen zahlreiche Faktoren für ASL, da es hierfür bereits erprobte Lehrmaterialien gibt und ASL die in internationalen Kontexten am häufigsten eingesetzte *lingua franca* für die Gehörlosen-Community darstellt.

Für das Unterrichten von ASL/BSL eignen sich parallel zum Lautsprachenunterricht handlungsorientierte methodische Ansätze (*Storytelling*, *Task-Based Learning*), da die Lerner in diesen Fällen die Sprache als Handlungsinstrument erfahren und sie am ehesten in die Lage versetzt werden, das neu erlernte Medium in bedeutsamen Kontexten selbst benutzen zu müssen. Für den Erwerb der Schriftsprache liegen bisher nur dokumentierte Erfahrungen für hörgeschädigte und gehörlose Universitätsstudierende vor (Fleming 2008). Aber auch diese Erfahrungen lassen sich wie gezeigt auf jüngere gehörlose Lerner übertragen.

Besonders erwähnenswert ist im Hinblick auf Inklusion das Problem, zu welchem Zeitpunkt Englisch in Form einer Gebärdensprache und ggf. als Schriftsprache eingeführt wird. Es ist aufgrund des Gesagten nicht ratsam, bereits in der Grundschule mit ASL/BSL und der Schriftsprache Englisch zu beginnen. Unabhängig davon, wie man sich entscheidet, die Sprachen entweder gleichzeitig ab Klasse 5 oder ab diesem Zeitpunkt sukzessive einzuführen, müssen die Kompetenzerwartungen in Bezug auf Englisch für gehörlose Lerner angepasst werden und sind daher keinesfalls mit den Erwartungen an hörende Kinder kompatibel. Außerdem besteht das Problem, dass die sukzessive Einführung in inklusiven Settings bedeuten würde, die gehörlosen Kinder auszuschließen, wenn für die anderen bereits ab der ersten Klasse mit Englisch begonnen wird und dementsprechend überall im Klassenraum englische Schriftsprache präsent sein wird.

Zwei Aspekte müssen abschließend erwähnt werden. Zum einen wird es aufgrund der geringen Anzahl von gehörlosen Lernern keine Lerngruppen geben, die sich tatsächlich nur aus diesen Lernern konstituieren. Das

bedeutet, dass die Klassen in dieser Hinsicht immer heterogen bleiben werden, da sie aus gehörlosen, zu verschiedenen Graden hörgeschädigten sowie eher lautsprachlich- oder eher gebärdenorientierten Lernern bestehen werden. Eine „interne Inklusion“, die auf der Basis des bilingualen Konzepts all diese Lerner einschließt, ist denkbar. Eine Lehrkraft würde gesprochenes Englisch benutzen und würde es für die gehörlosen Lerner mit SEE unterstützen und weiterhin die Schriftsprache Englisch einsetzen. Die zweite Lehrkraft würde dann ASL oder BSL benutzen. Diese Möglichkeit jedoch ist derzeit nur eine Wunschvorstellung, da es nur wenige Lehrkräfte in Deutschland gibt, die die entsprechenden Fähigkeiten in ASL oder BSL besitzen. Zu einem gewissen Grad wäre es denkbar, dieses Defizit durch Videoaufnahmen zu kompensieren. Auf diese Weise allein aber kann keine Sprache erlernt werden, da keine wirkliche Interaktion stattfinden kann.

Wünschenswert wäre darüber hinaus, dass der Förderschwerpunkt Hören an den Universitäten enger mit den Englisch-Instituten zusammenarbeitet, da es wichtige Überschneidungen in den methodisch-didaktischen Ansätzen gibt. Selbst wenn noch etliche Fragen in Bezug auf den Englischunterricht für gehörlose Lerner bleiben, so lässt sich doch Folgendes konstatieren: „more progress has been made in educating deaf students during the last 30 years than in the previous 300“ (Marshark et al. 2002: x).

Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2013), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2013), *Englischunterricht* (5. Aufl.). Tübingen et al.: Francke, 1–22.
- Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2013), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Battison, Robbin (1978), *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok.
- Becker, Claudia & von Meyenn, Alexander (2012), Phonologie: Der Aufbau Gebärdensprachlicher Zeichen. In: Eichmann, Hanna; Hansen, Martje & Heßmann, Jens (Hrsg.) (2012), 31–57.
- Bloom, Lois (1993), *The Transition from Infancy to Language. Acquiring the Power of Expression*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Boyes Braem, Penny (1992), *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum Verlag.
- Brown, Keith (Hrsg.) (2006), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier.
- Bundesministerium der Justiz (2002) [Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>. 10.04.2015].
- Coleman, John S. (2006), Design features of language. In: Brown, Keith (Hrsg.) (2006), 471–474.
- Coninx, Frans (1994), Erziehung hörgeschädigter Kinder zur Lautsprache – warum, wann und wie? In: Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.) (1994), *Von der Taubstummensbildung zur Hörgeschädigten Pädagogik -Erziehung zur Sprache im Wandel*. Leipzig: BDH, 52–71.
- Deuchar, Margaret & James, Helen (1985), English as the second language of the deaf. *Language & Communication* 5: 1, 45–51.
- Dotter, Franz (2008), English for Deaf Sign Languages Users: Still a Challenge. In: Kellett Bidoli, Cynthia J. & Ochse, Elana (Hrsg.) (2008), 87–121.
- Eichmann, Hanna; Hansen, Martje & Heßmann, Jens (Hrsg.) (2012), *Handbuch Deutscher Gebärdensprache- Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven*. Seedorf: Signum, Band 50.
- Ellis, Rod (2008), *The Study of Second Language Acquisition* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- European Union of the Deaf EUD (2011), [Online: http://www.eud.eu/International_Sign_Disclaimer-i-206.html. 10.04.2015].
- Fleming, Joan (2008), How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In: Kellett Bidoli, Cynthia J. & Ochse, Elana (Hrsg.) (2008), 123–153.
- Gibbons, Pauline (2009), *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Günther, Klaus-B. (2012), Bilingual aufwachsen – Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. [Online: http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/dgb_brosch_fruehfoerderung_2012_web.pdf 10.04.2015].
- Günther, Klaus-B. & Schäfke, Ilka (2004), *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen- Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum Verlag.

- Hänel, Barbara (2005), *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache. Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS*. Tübingen: G. Narr.
- Haug, Tobias (2009), *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Hausen, Amelie (2013), Englisch an der Schule für Hörgeschädigte - Chance oder Überforderung? In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2013), 95–114.
- Kamhi, Alan G. (1986), The elusive first word: The importance of the naming insight for the development of referential speech. *Journal of Child Language* 13, 155–161.
- Kellett Bidoli, Cynthia J. & Ochse, Elana (Hrsg.) (2008), *English in International Deaf Communication*. Bern: International Academic Publishers, Volume 72.
- Leonhardt, Annette (2002), *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* (2. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag (UTB 2002).
- Lynas, Wendy (2005), Controversies in the education of deaf children. *Current Paediatrics* 15, 200–206.
- Marshark, Marc; Lang, Harry G. & Albertini, John A. (2002), *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Nunan, David (2004), *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petitto, Laura Ann & Marentette, Paula F. (1991), Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 251: 5000, 1493–1496.
- Poppendieker, Renate (2011), Englischunterricht im bilingualen Konzept. Diskussionsrunde: Bilingualer Englischunterricht mit ASL, BSL oder DGS. *DGFS-Forum* 19, 24–28.
- Pritchard, Patricia (2011), Using a sign language in teaching of English to deaf pupils. *DFGS-Forum* 19, 12–23.
- Roos, Jana (2006), *Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Standortbestimmung*. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-Uwe. & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 24–32.

- Sandler, Wendy (2006), Sign Language: Overview. In: Brown, Keith (Hrsg.) (2006), 328–338.
- Schäfer, Ulla (2013), Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2013), 45–62.
- Schulministerium NRW (2008), *Lehrplan Englisch Grundschule*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.
- Schwager, W. (2012), Morphologie: Bildung und Modifikation von Gebärdensprachen. In: Eichmann, Hanna; Hansen, Martje & Heßmann, Jens (Hrsg.) (2012), 61–111.
- Siebert-Ott, Gesa (2001), *Frühe Mehrsprachigkeit*. Tübingen: G. Narr.
- Singleton, Jenny L. & Newport, Elissa L. (2004), When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology* 49, 370–407.
- Soerensen, Noelle (2002), “Englisch – auch das noch?” oder “Englisch – eine neue Herausforderung?!” *Hörgeschädigtenpädagogik* 4, 172–179.
- Stokoe, William (1960), Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers (No. 8)*. Dept. of Anthropology and Linguistics; University of Buffalo.
- Svartholm, Kristina (1994), Second language learning in the deaf. In: Ahlgren, Inger & Hyltenstam, Kenneth (Hrsg.) (1994), *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum, 61–71.
- Svirsky, Mario A. (2011), Artificial hearing, natural speech: Cochlear implants, speech production, and the expectations of a high-tech society (review). *Language* 87: 1, 215–218.
- Typolis (o.J.) [Online: <http://www.typolis.de/hear/lippenablesen.htm>. 10.04.2015].
- Volterra, Virginia (1986), *What Sign Language Research can teach us about Language Acquisition*. Amsterdam: The Institute of German Linguistics of the University of Amsterdam.
- WHO (2010), Deafness and hearing loss: [Online: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html>. 10.04.2015].

