

**VEREIN ZUR UNTERSTUETZUNG  
DER GEBÄRDENSPRACHE  
DER GEHÖRLOSEN**

**Informationsheft Nr. 36**

**D. Tellenbach**

**Zu verschiedenen Ausbildungsmodellen  
für gehörlose Kinder**

**Ein Ueberblick über die zentrale Bedeutung der  
Gebärdensprache für die sprachliche und kognitive  
Entwicklung gehörloser Kinder**

**2000**

Herausgegeben vom

VEREIN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER  
GEBÄRDENSPRACHE DER GEHÖRLOSEN (VUGS)

Sekretariat  
Oerlikonerstrasse 98  
CH-8057 Zürich  
Schweiz

Redaktion: Benno Caramore

© 2000 by Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Einleitung .....   | 1  |
| Sprache und Wissenserwerb .....  | 2  |
| Die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten<br>für gehörlose Kinder .....                       | 6  |
| a) Internate für Gehörlose.....  | 6  |
| b) Tagesschulen .....  | 7  |
| c) Mainstreaming (Integration in Regelklassen) .....   | 8  |
| Unterrichtsmodelle.....  | 11 |
| a) Oralismus.....  | 11 |
| b) Simultane Kommunikation und Totale Kommunikation.....                                       | 12 |
| c) Bilingual-bikultureller Unterricht .....  | 14 |
| Gründe für bilingual-bikulturelle Ansätze .....  | 15 |
| Bedingungen für die erfolgreiche Implementierung<br>von bilingual-bikulturellen Modellen ..... | 18 |
| Schlussbemerkungen .....   | 22 |
| Ich danke .....  | 23 |
| Auswahlbibliographie .....   | 24 |

# **Dominique Tellenbach**

## **Zu verschiedenen Ausbildungsmodellen für gehörlose Kinder**

Eine Überblick über die zentrale Bedeutung der Gebärdensprache für die sprachliche und kognitive Entwicklung gehörloser Kinder

### **Einleitung**

Trotz spezieller Ausbildungsmethoden und vielfältiger fachmännischer Unterstützung hinken die Schulleistungen gehörloser Menschen noch immer denjenigen von Hörenden hinterher. Die durchschnittliche Leseleistung gehörloser US-amerikanischer High School-Abgänger entspricht ungefähr derjenigen von Dritt- oder Viertklässlern (ALLEN 1986:164f.). Anders ausgedrückt: "Die meisten Schüler(innen) verlassen die Schule als funktionale Analphabeten."(PAUL 1988:3)<sup>1</sup>

Dieser Artikel untersucht, wie es soweit hat kommen können. Zuerst wird generell auf die Wichtigkeit von Sprache im Prozess der Wissensaneignung eingegangen. Es folgt eine Diskussion einiger gebräuchlicher Schulmodelle für Gehörlose, wobei die Methoden, die Unterrichtsmedien und die Rolle der Gebärdensprache in diesem Prozess besonders interessieren.

Danach wird ein relativ neuer Ansatz detaillierter besprochen. Es handelt sich um die bilingual-bikulturelle Methode, die in mehrererlei Hinsicht vielversprechende Resultate gezeitigt hat. Es ist jedoch auch klar geworden, dass der Implementierung solcher Modelle umfassende Vorbereitungsarbeit vorangehen muss, um Erfolgsaussichten zu schaffen. Zusammen mit den Argumenten für

---

<sup>1</sup> Alle Zitate aus englischsprachiger Literatur werden in eigener Übersetzung angegeben.

und gegen die bilingual-bikulturelle Methode werden deshalb auch Erfahrungen diskutiert, die in einigen ausgesuchten Projekten weltweit mit ihr gemacht wurden.

## **Sprache und Wissenserwerb**

Sprache ist das primäre Medium im Unterricht und beim Lernen. Um unser Wissen weiterzugeben und zu vergrössern, brauchen wir einen gemeinsamen Code. Die traditionellen Schulen sehen es als selbstverständlich an, dass ihre Schüler über einen solchen gemeinsamen Code verfügen. Auch wenn bei Schuleintritt nicht unbedingt alle das selbe Niveau der Sprachbeherrschung mitbringen, so ist die Grundannahme doch, dass alle die Mehrheitssprache lernen.

In einer multikulturellen Gesellschaft gilt diese Grundannahme nicht mehr ohne weiteres. Weltweite Migrationsbewegungen haben Schulklassen mit Kindern verschiedenster kultureller und linguistischer Herkünfte hervorgebracht. Viele von ihnen hatten vor der Einschulung noch keinen oder nur sehr begrenzten Kontakt mit der Unterrichtssprache. Es liegt jedoch auf der Hand, dass die Beherrschung der Mehrheitssprache für Migrantenkinder genauso wichtig ist wie für alle anderen: einerseits, damit die Kinder dem Unterricht folgen können und die Lerninhalte begreifen, andererseits um im Erwachsenenleben erfolgreich sein zu können. Ein möglichst hoher Alphabetisierungsgrad ist aus diesem Grund das allerhöchste Ziel jeglicher schulischer Bildung.

Die Dominanz einer Mehrheitssprache stellt Kinder mit anderen kulturellen Hintergründen vor grosse Probleme. Sie sehen sich der Aufgabe gegenübergestellt, eine Sprache zu lernen, die nicht ihr natürliches Medium ist. Wird diese fremde Sprache bloss ungenügend beherrscht, so resultieren daraus Missverständnisse, Frustration und Versagen. Nicht der Intellekt des Kindes ist 'ungenügend', aber die meisten schulischen Evaluationsverfahren basieren auf Sprache und stellen deshalb ein fast unüberwindbares Hindernis für Menschen mit einer anderen Muttersprache dar.

Gehörlose Kinder sehen sich demgegenüber sogar mit weit- aus problematischeren Situationen konfrontiert. Wenn sie in die Schule eintreten, verfügen viele von ihnen über keinerlei Sprache, mit der sie sich verständlich machen könnten. Dank der Pionierarbeit von William Stokoe (1960, 1965) setzt sich nun langsam die Erkenntnis durch, dass Gebärdensprachen eigenständige Sprachen sind, mit denen genauso komplexe Gedanken ausgedrückt werden können wie mit jeder anderen natürlichen Sprache. Klima/Bellugi haben bereits 1979 wissenschaftlich belegt, dass American Sign Language (ASL; Amerikanische Gebärdensprache) ein komplexes System mit einer vielfältigen Grammatik ist - ein Code, der alle Kriterien aufweist, die Linguisten für die Definition des Phänomens 'Sprache' ansetzen. Aus diesem Grund scheint es nur natürlich, dass eine Gebärdensprache zu lernen für ein gehörloses Kind das beste Mittel ist, sich ein effizientes Kommunikationsmedium anzueignen. Dem stehen jedoch einige Hindernisse entgegen:

- Der Gebrauch von Gebärdensprachen ist lange Zeit unterdrückt worden. Man sah sie als mangelhaft an und fürchtete, sie würden die Gehörlosen isolieren. Um Gehörlosen Lesen, Schreiben und Sprechen beizubringen, orientierte man sich am Erwerb der Mehrheitssprache. Diese war somit zugleich das Ziel und die einzige Methode des Unterrichts.
- Gebärdensprache wird normalerweise nicht auf natürlichem Weg erworben, denn weniger als 10% der gehörlosen Kinder haben auch gehörlose Eltern, die ihnen die Gebärdensprache als Muttersprache vermitteln könnten. Wie Volterra (1986) zeigt, folgt der frühkindliche Gebärdenerwerb in etwa dem Muster des Spracherwerbs hörender Kinder. Wenn Kinder konstant mit Menschen zusammen sind, deren Muttersprache eine Gebärdensprache ist, so entwickeln sie eine ähnlich hohe linguistische Kompetenz in der gebärdeten Sprache wie hörende Kinder in der gesprochenen.

- 90% der gehörlos geborenen Kinder stehen jedoch keine solchen Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung, denn das Wissen hörender Eltern über Gehörlosigkeit ist normalerweise gering. Die Geburt eines gehörlosen Kindes kann auf die Eltern traumatisierend wirken. Der erste Impuls verleitet die meisten Eltern dazu, aus ihrem Kind einen hörenden Menschen machen zu wollen. Kinderärzte empfehlen normalerweise cochleare Implantate, Sprechtraining und Lippenlesen als erste Massnahmen. Oft wissen die Betroffenen ganz einfach zu wenig über die Natur und den Nutzen von Gebärdensprache. Auch wenn hörende Eltern sich entschliessen, eine Gebärdensprache zu erlernen, so werden sie sie doch nie im gleichen Ausmass beherrschen wie jemand, dessen Muttersprache sie ist. Die Möglichkeiten zur Kommunikation mit ihren Kindern bleiben limitiert, und die Kinder lernen bestenfalls eine mangelhafte Form von Gebärdensprache. Beim Schuleintritt verfügen sie dann über keine Muttersprache, über keinen kohärenten und vollständigen Code, auf den sie zurückgreifen könnten. Trotzdem 'ist ASL das beste Sprachmodell in der biologischen Reichweite gehörloser Kinder' (Lane/Hoffmeister/Bahan 1996:293).
- Ein weiterer wichtiger Punkt verdient Beachtung: gehörlose Kinder sind von den Familiengesprächen ausgeschlossen. Das Radio hat keinen Nutzen, und auch über das Fernsehen können Gehörlose nur an bruchstückhafte Informationen gelangen. Dadurch haben gehörlose Kinder im Schulalter ein viel geringeres Wissen über die Welt als ihre hörenden Altersgenossen. Auch ihre Sozialkompetenz ist weit weniger entwickelt, da sie nur wenige der alltäglichen Inputs aufnehmen können, von denen hörende Kinder unbewusst profitieren.
- Als ein weiteres Problem stellt sich, was Lane/Hoffmeister/Bahan (1996:232) das 'Disability Dilemma' (Behinderten-Dilemma) nennen. Einerseits unterstützen Gehörlosenorganisationen Gesetze, die Gehörlosen zu

einer Ausbildung und zu Zugriff auf Information verhelfen sollen. Andererseits betrachten sich gehörlose Lobbyisten als linguistische und kulturelle Minorität mit dem Recht auf Andersartigkeit. Der Terminus 'hörbehindert' ist in den Augen dieser Menschen etwa gleich verletzend wie den Terminus 'Neger' für einen Schwarzen (Lane-/Hoffmeister/Bahan 1996:13). Sie sind stolz auf ihre 'Deaf Culture' und haben kein Bedürfnis, Sprechen und Hören zu erlernen. Hörende Eltern wissen nur wenig über die 'Gehörlosen-Welt', denn für die meisten unter ihnen ist Gehörlosigkeit ein negatives Abweichen von der Norm, das korrigiert werden muss. Dass Gehörlosigkeit auch eine positive Einstellung reflektieren, dass es ein bewusster und lohnender Entscheid sein kann, ohne Gehör zu leben, entgeht ihnen.

Solcherlei mangelhafte Information führt zur suboptimalen Kanalisierung von Ressourcen. Einige Lobbyisten sind der Ansicht, dass das Geld, das für Programme ausgegeben wird, die aus gehörlosen Kindern Hörbehinderte machen wollen, besser in Massnahmen investiert würde, die den Erwerb und den Gebrauch von Gebärdensprache fördern und unterstützen. Es gilt jedoch auch zu erwähnen, dass nicht alle gehörlosen Menschen einhellig dieser Meinung sind. Manche weigern sich sogar, die Gebärdensprache zu benutzen.

Die Entscheidung für oder gegen Gebärdensprache ist nicht immer eine bewusste und rationale, denn Emotionen und persönliche Erfahrungen spielen dabei eine grosse Rolle. Eine niederländische Studie (Mills/Coerts 1990) über drei Frauen mit gehörlosen Kindern zeigt, dass es eine Beziehung zwischen kommunikativer Funktion und Sprachmodalität gibt. Die Forscher beobachteten, dass die drei Frauen (von denen zwei mit gehörlosen Männern verheiratet sind) die Gebärdensprache primär für objektbezogene Kommunikation verwendeten. Für affektive Funktionen hingegen bedienten sie sich der gesprochenen Sprache. Die Autorinnen nennen auch Beispiele von Gehörlosen, die mit ihren Tieren sprechen und die gesprochene Sprache ihren Partnern gegenüber als 'intimes Register' gebrauchten. Das sagt etwas über die emotio-

nale Komponente der Sprachwahl; ein Thema, auf das ich weiter unten vertieft eingehen werde.

## **Die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten für gehörlose Kinder**

Idealerweise sollten gehörlose Kinder so früh wie möglich eine spezielle Ausbildung erhalten. Bilinguale Ansätze betonen die Wichtigkeit von Eltern-Kind-Programmen und Vorschul-Modellen, die das Kind schon sehr früh mit der Gebärdensprache vertraut machen. Dieses Thema werde ich im 5. Kapitel diskutieren. Im nun folgenden Teil soll die formelle Ausbildung, die mit dem Kindergarten beginnt, besprochen werden. Für gehörlose Kinder existieren prinzipiell drei Modelle: Internate, Tagesschulen und 'mainstreaming' (Integration in Regelklassen). Als Beispiel dient das US-amerikanische Schulsystem, über das die meisten Studien verfasst wurden.

### **a) *Internate für Gehörlose***

Internate sind die traditionellen Ausbildungsstätten für gehörlose Kinder. Normalerweise decken sie die ganze Bandbreite der Schulpflicht vom Kindergarten bis zur High School ab. Sie sind meistens relativ gross und zentral gelegen, um möglichst vielen Kindern den Besuch zu ermöglichen.

Der grosse Vorteil solcher Internate ist die Homogenität unter den Schülerinnen und Schülern. Hier kommen die Kinder früh in Kontakt mit anderen gehörlosen Menschen und mit der 'Deaf Culture', der Kultur der Gehörlosen. Besonders wichtig sind daneben die ausserschulischen Aktivitäten wie Sport und Ausflüge, da diese oft lebenslange Freundschaften zwischen gehörlosen Menschen begründen. Die Gehörlosen-Kultur kann als valable Alternative zur Welt der Hörenden erfahren werden. Ein weiterer positiver Effekt ist die Anwesenheit von gehörlosen Vorbildern: Internate und ähnliche Einrichtungen stellen den grössten Anteil an Arbeitsstellen für erwachsene Gehörlose (Lane/Hoffmeister/Bahan 1996:244). Gärtner, Köche, Hausmeister, Angehörige des Sicherheitsdienstes und der Administration sowie ein Teil des Lehrkörpers sind normalerweise gehörlos.

Andererseits ist nicht jedes Internat eine gleich gute Wahl. Es gilt einige Punkte zu berücksichtigen: unter anderem die bevorzugten Ausbildungsmethoden (vgl. Kapitel 3) und die Anzahl der gehörlosen Lehrer, denn sie sind die kompetentesten Gebärdensprach-Instrukturen. Auch in anderen Fächern sind sie als Lehrkräfte am geeignetsten, da es ihnen besser gelingt, die Aufmerksamkeit der gehörlosen Kinder auf sich zu ziehen und ihnen den Lernstoff zugänglich zu machen. Die Qualität der Lehrmittel ist ebenfalls sehr wichtig. Eine lange Zeit weit verbreitete Methode, mit den Leseschwierigkeiten gehörloser Kindern umzugehen, war, vereinfachte Lehrbücher zu benutzen. Neuere Studien zeigen allerdings, dass gehörlose Schüler sich schnell langweilen, wenn sie mit Materialien arbeiten müssen, die sie als nicht altersgerecht empfinden. Johnson/ Liddell/Erting, die Autoren der einflussreichen Schrift *Unlocking the Curriculum* nennen zu tiefe Erwartungen als zweitwichtigsten Grund für das Scheitern von Gehörlosen-Ausbildungsprogrammen. Ihrer Ansicht nach ist dies 'in erster Linie eine Frage der Werte und Ansichten, die diejenigen entwickelt haben, die gehörlose Kinder unterrichten' (Johnson/Liddell/Erting 1989:3). Ich werde dieses Themas weiter unten diskutieren.

### **b) Tagesschulen**

In Amerika befinden sich Tagesschulen üblicherweise in den Randgebieten grösserer Städte, so dass es für Kinder aus der Innenstadt möglich ist, zwischen dem Wohnort und der Schule zu pendeln. Einige der Internate für Gehörlose nehmen auch Kinder aus der näheren Umgebung als Tagesschüler auf.

Zwar bieten die Tagesschulen den Vorteil gehörlosengerechter Ausbildung, doch haben sie auch einen grossen Nachteil: ausserhalb des Unterrichts haben die Schüler fast keinen Kontakt zu anderen Kindern - weder zu anderen Gehörlosen noch zu Hörenden. Sie brauchen einen grossen Teil ihrer Freizeit für die Busfahrt vom Wohnort zur Schule (die US-Gesetzgebung erachtet eine Fahrzeit von bis zu einer Stunde pro Weg als zumutbar). So wird es für sie fast unmöglich, an Aktivitäten ausserhalb des regulären Unterrichts teilzunehmen.

### **c) *Mainstreaming (Integration in Regelklassen)***

Es gibt zwei Möglichkeiten des 'mainstreaming': eigene Klassen für gehörlose Kinder an regulären Schulen, die jedoch spezielle Lehrpläne befolgen, und sogenannte 'full inclusion' Modelle, in denen gehörlose Schüler in eine Klasse von Hörenden eingeteilt und von einem persönlichen Übersetzer begleitet werden.

Das erste Modell hat im Grunde genommen die gleichen Schwächen wie die Tagesschulen, doch bietet sich dem gehörlosen Kind hier die Möglichkeit, in den Pausen mit hörenden Kindern in Kontakt zu kommen.

Das zweite Modell scheint eine nahezu perfekte Methode, gehörlose Schüler ins 'normale' hörende Leben zu integrieren. Lane/Hoffmeister/Bahan (1996:240-256) weisen jedoch auf einige problematische Punkte hin: die Kommunikation des gehörlosen Schülers mit hörenden Mitschülern wird auf diejenigen wenigen Schüler reduziert, die es auf sich nehmen, eine gewisse Fertigkeit in der Gebärdensprache zu erwerben. Der gehörlose Schüler kann sich seine Freunde also nicht aussuchen, was gefährliche Abhängigkeiten zur Folge haben kann. Gehörlose Schüler werden in dieser Situation auch konstant daran erinnert, dass sie anders sind als die anderen, denn niemand sonst braucht ja einen persönlichen Dolmetscher.

Die Übersetzer sind eine weitere potentielle Schwachstelle. Sie sollten den Kindern idealerweise auch als Tutoren dienen, was bedingt, dass sie sehr viel Zeit mit ihnen verbringen. Es ist deshalb wichtig, dass sie auch auf der persönlichen Ebene gut mit Kindern umgehen können. Übersetzertraining allein reicht nicht aus, um dieser Aufgabe gewachsen zu sein. Lane/Hoffmeister/Bahan (1996:256-263) betonen, dass persönliche Unterrichts-Dolmetscher eine weit schwierigere Aufgabe haben als ihre Berufskollegen im akademischen Bereich. Der Unterrichts-Dolmetscher muss in vielerlei Hinsicht auch die Aufgaben einer Lehrperson wahrnehmen.

Livingston (1997) bezeichnet erfolgreiche Dolmetscher als 'Künstler'. Die Aufgabe dieser Übersetzer umfasse weit mehr als bloss die passende Gebärde für ein bestimmtes Wort zu finden. Den unterschiedlichen Modalitäten liegen auch verschiedene Denk- und Repräsentations-Modelle zugrunde, die es in Betracht

zu ziehen gilt. Laut Livingston besteht die wichtigste Aufgabe des Übersetzers darin, 'das Ungesagte zu sagen', also kontextuelle Informationen zu kommunizieren und Hinweise auf adäquate Interpretationsstrategien zu geben (Livingston 1997:27-34). Dies ist vor allem wichtig, um das geringere Welt-Wissen gehörloser Kinder auszugleichen (vgl. Kapitel 1). Aus diesem Grund müssen zusätzliche Informationen (z.B. über das Geschehen und die Atmosphäre im Klassenzimmer und die anderen sprechenden Personen) durch den Dolmetscher vermittelt werden.

Zusätzlich hat Livingston (1997:34-36) die folgenden Techniken beschrieben, die wichtig sind, wenn es darum geht, das Unterrichtsgeschehen von gesprochenem Englisch in ASL zu übersetzen:

- Ausgeprägter Gebrauch von rhetorischen Fragen, einer grundlegenden Kommunikationstechnik in ASL.
- 'Sich in die Person versetzen': indirekte Rede wird als Zwiegespräch wiedergegeben.
- Mehrfache Wiederholung mittels alternativer Gebärden oder Gebärden-Phrasen, um etwas Bestimmtes zu betonen.
- Neue Ideen werden durch Rückbezüge mit früheren Punkten verknüpft.
- 'Kontrast schaffen durch Negation': auch dies ist eine ASL-spezifische Technik der Betonung.
- 'Visuelle Gebärden-Wahl': die jeweils effektivsten Gebärden werden ausgewählt, um extralinguistische Informationen mitzukommunizieren.
- Regelmässige, institutionalisierte 'Zusammenfassungen' helfen dem Schüler, das Thema eines Vortrags gesamtheitlich zu erfassen, da so die wichtigen Punkte wiederholt betont werden.

- 'Erklären vor dem Benennen': gute Dolmetscher beschreiben ein Konzept erst, bevor sie es eindeutig benennen. Dies ist eine grosse Hilfe für gehörlose Kinder, denn sie haben besondere Schwierigkeiten damit, Begriffe hierarchisch zu strukturieren (z.B. 'Früchte' als Hyperonym für 'Apfel' zu erkennen). Lane/Hoffmeister/Bahan (1996:285) betonen diesen Sachverhalt ebenfalls.
- 'Kontextuelle Verankerung' bietet dem Schüler die Möglichkeit, einen unbekanntem Begriff in einem bereits bekannten konzeptuellen Umfeld zu plazieren.
- 'Fragehilfen' helfen dem Schüler zu verstehen, welche Reaktion sein Umfeld von ihm erwartet, wenn er direkt angesprochen wird.

Diese kurze Liste macht deutlich, welche enormen Anforderungen ein Unterrichts-Dolmetscher gewachsen sein muss. Seine Fähigkeiten sind für den Erfolg des 'full inclusion'-Modells entscheidend.

Ich habe hier aufzuzeigen versucht, wie schwierig es für die Eltern gehörloser Kinder ist, das 'richtige' Ausbildungsmodell für ihr Kind zu wählen. Oft kann man zusätzliche Faktoren nicht richtig einschätzen, die sich später jedoch als entscheidend herausstellen. Die prinzipiellen Vorteile eines Internats, beispielsweise, können durch schlecht ausgebildetes Lehrpersonal oder ungeeignete Lehrbücher wieder zunichte gemacht werden. Genauso kann der Versuch der vollen Integration in eine reguläre Klasse je nach sozialen und menschlichen Umständen, die nur schwer zu beeinflussen sind, als grosser Erfolg, aber auch als absoluter Misserfolg enden. Eltern gehörloser Kinder brauchen neben ihrer Intuition auch ein Gutteil Glück bei ihrer Wahl.

## Unterrichtsmodelle

Man kann die Geschichte der konkurrenzierenden Unterrichtsmodelle für Gehörlose kurz und bündig unter der Überschrift 'Oralismus vs. Gebärdensprache' zusammenfassen. Als Abbé de l'Épée seinen Unterricht für Gehörlose um 1760 begann, war es für ihn normal, die Gebärdensprache zu verwenden, da dies die Sprache war, die alle gehörlosen Kinder beherrschten. Die meisten Einrichtungen für Gehörlose gebrauchten zu jener Zeit die Gebärdensprache. Dies änderte sich nach 1880, als am Kongress von Milano die oralistische Methode zur einzig 'richtigen' Unterrichtsform erklärt wurde. Gehörlose Menschen sollten in die hörende Welt integriert werden, und den Gebrauch von Gebärdensprache sah man dabei als hinderlich an. Noch heute beeinflussen diese zwei gegensätzlichen Positionen die Unterrichtsmodelle und Unterrichtsmethoden in Gehörlosenschulen.

### a) *Oralismus*

Obwohl der Begriff heute mit negativen Konnotationen belastet ist, ist am oralistischen Ansatz nicht alles schlecht. Er muss im Zusammenhang mit den technologischen Fortschritten des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts gesehen werden, die versprachen, dass hörbehinderte Menschen durch die richtigen Therapien und Methoden geheilt werden können. Im Zentrum stand also die durchaus humanistische Idee, dass Gehörlose die gleichen Vorteile und Möglichkeiten haben sollten wie jeder andere Mensch.

Der Oralismus betrachtet Gehörlosigkeit als einen Defekt, den es durch intensives Training im Sprechen und Lippenlesen ausmerzen gilt. Die gehörlose Person soll die Kommunikationsmittel der hörenden Mehrheit annehmen.

Die daraus resultierenden Probleme sind vielfältig. Erstens werden gehörlose Schüler permanent daran erinnert, dass die Gesellschaft sie als 'mangelhaft' betrachtet. Sie können niemals die Sprechfähigkeit einer hörenden Person erreichen, genauso wenig, wie sie jedes einzelne gesprochene Wort von den Lippen ablesen können. Der von Johnson/Liddell/Erting (1989) geprägte Begriff 'low expectations' reflektiert eine Grundannahme des Oralismus:

gehörlose Menschen sind *per definitionem* nicht zu dem fähig, was hörende Personen erreichen können.

Für Oralisten stellt der Gebrauch von Gebärdensprache ein Hindernis beim Erlernen der Mehrheitssprache dar. Die Gebärdensprache wird als 'Rumpfcodes' angesehen, der weder für die Kommunikation noch für die Ausbildung taugt. Die meisten Lehrer an oralistischen Schulen sind hörend, und sie fürchten vielleicht auch, dass 'hinter ihren Ohren' Dinge stattfinden könnten, von denen sie keine Kenntnis haben. An strikt oralistischen Schulen ist es den Kindern deshalb verboten, Gebärdensprache zu benutzen. Früher mussten Kinder in den Schulstunden auf ihren Händen sitzen, damit sichergestellt war, dass sie nur mit der Stimme kommunizieren konnten (McDonnell/Saunders 1993). Falls man sie beim Gebärden erwischt, wurden sie mit Schlägen oder Essensentzug bestraft. Da die meisten Schulen von der katholischen Kirche geführt wurden, mussten sie ausserdem den Gebrauch der Gebärdensprache beichten.

Eine weitere Schwäche der oralistischen Methode ist, dass das Lesen nur um seiner selbst willen geübt wird, und nicht, um Informationen aus den Texten herauszufiltern. Deshalb sind gedruckte Texte für gehörlose Kinder oft nicht etwas Nützliches, sondern etwas Langweiliges und Quälendes. Kein Wunder, dass viele von ihnen nach der Schule nie wieder lesen.

### **b) *Simultane Kommunikation und Totale Kommunikation***

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die Lehrer mit dem andauernd schlechten schulischen Abschneiden ihrer gehörlosen Schüler zusehends unzufrieden. Man vermutete, dass dies mit den Kommunikationsmöglichkeiten zusammenhängen müsse. Deshalb wurde die Simultane Kommunikation (sim-com) entwickelt. Sie macht gleichzeitigen Gebrauch von gesprochener und gebärdeter Sprache.

Die in sim-com benutzten Gebärden versuchen, gesprochene oder geschriebene Formen der englischen Sprache so genau wie möglich abzubilden. So entstanden verschiedene Systeme von

Manually Coded English (MCE)<sup>2</sup>. Diese Systeme entleihen Begriffe aus der Amerikanischen Gebärdensprache ASL und führen auch neue Gebärden für Präpositionen, Artikel, Präfixe und Suffixe ein. So wurden z. B. eine Gebärde für das Suffix '-ing' erfunden, das im Englischen das Kontinuum ausdrückt oder eine Gebärde für den bestimmten Artikel 'the'. Beides kommt in ASL so nicht vor. Das Resultat solcher Bemühungen ist also nicht eine manuell-visuelle Sprache *sui generis*, sondern eine Art Wort-für-Wort-Übersetzung des Englischen. Die Lehrer sollen gleichzeitig sprechen und gebärden und es so den gehörlosen Schülern vereinfachen, ihnen zu folgen.

Die Methode weist jedoch einige gewichtige Mängel auf. Erstens ist MCE keine natürliche Sprache. Sie wurde unter Labor-Bedingungen konstruiert, und es fehlen ihr die praktischen Aspekte einer natürlichen Sprache wie ASL. Zweitens setzt MCE fortgeschrittene Kenntnisse des Englischen voraus, da Wortstellung, Präfixe, Suffixe, Präpositionen und Artikel genau wie im gesprochenen Englisch verwendet werden. Dies erschwert es einem Kind mit ASL als Muttersprache, MCE zu lernen, da ASL - wie andere Gebärdensprachen auch - solche grammatikalischen Eigenheiten auf eine andere Art und Weise ausdrückt. Drittens fällt es den Lehrern schwer, gesprochenes Englisch korrekt wiederzugeben, wenn sie gleichzeitig gebärden müssen. Mehrere Studien haben ergeben, dass einer oder sogar beide Kommunikationskanäle zusammenbrechen, wenn versucht wird, Englisch durch gesprochene Sprache und MCE gleichzeitig wiederzugeben. Daraus resultiert die 'visuelle Repräsentation eines nicht-standardisierten oder fehlerhaften Englisch'<sup>3</sup> (Drasgow 1993:246). Viertens fand man heraus, dass MCE 'als System zu langsam ist, um von einem Menschen produziert oder verstanden zu werden'. Daraus resultiert 'kognitive Überlastung' auf der Seite des Lehrers und Langeweile auf der Seite der Schüler (Ibid).

---

<sup>2</sup> Die am häufigsten benutzten Systeme sind Signed English (1973 entwickelt), Signing Exact English (SEE 2; 1969 entwickelt) sowie Seeing Essential English (SEE 1, 1966 entwickelt).

<sup>3</sup> Dieser Befund entbehrt nicht einer gewissen Ironie, wenn man bedenkt, dass MCE eingeführt wurde, um den Gebrauch von 'korrektem' Englisch zu unterstützen.

Totale Kommunikation (TC) ist eine Unterrichtsmethode, die Lehrer dazu ermuntert, alle verfügbaren Kommunikationswege zu gebrauchen, inklusive Gebärdensprache, gesprochener und geschriebener Sprache, Pantomime, Zeichnen und Fingeralphabet. TC ist jedoch, seiner grossen Komplexität wegen, rasch zu *simcom* degeneriert und ist ebenso mangelhaft.

### **c) *Bilingual-bikultureller Unterricht***

Dieser relativ neue Ansatz nimmt an, dass Zweisprachigkeit derjenige linguistische Zustand ist, der den Bildungsbedürfnissen gehörloser Kinder am besten entspricht. Gehörlose werden nach Grosjean (1992) als bilingual begriffen. Es ist hervorzuheben, dass dies nicht die perfekte Beherrschung aller sprachlichen Fähigkeiten bedeutet.

Wir verstehen als bilinguale Menschen diejenigen, die in ihrem täglichen Leben zwei oder mehr Sprachen (oder Dialekte) gebrauchen. Dies schliesst Personen ein, die in einer Sprache mündliche Fähigkeiten besitzen und in einer anderen schriftliche (eine Situation, die jener der Gehörlosen ähnlich ist, die eine Sprache gebärden und die andere schreiben und lesen); Personen, die zwei Sprachen auf unterschiedlichem Niveau bloss sprechen (und nicht lesen und schreiben können), bis hin zu Menschen, die zwei oder mehr Sprachen vollständig beherrschen. (Grosjean 1992:308).

Das Revolutionäre an der bilingual-bikulturellen Methode ist, dass sie die Gebärdensprache als Muttersprache eines Gehörlosen ansieht und ihren Gebrauch aktiv fördert. Die Mehrheitssprache soll als zweite Sprache gelernt werden, und zwar nach den Grundsätzen des Fremdsprachen-Unterrichts.

Viele hörende Gehörlosen-Lehrer und ältere Gehörlose haben Mühe, die wichtige Rolle der Gebärdensprache in diesem Konzept zu akzeptieren, da ihnen über lange Zeit beigebracht wurde, der Gebrauch von Gebärdensprache sei etwas Schlechtes. Hörende Lehrer beherrschen die Gebärdensprache üblicherweise nicht perfekt, da sie in gesprochener Sprache und/oder MCE unterrichten. Es ist auch schwierig, hörende Eltern von gehörlosen Kindern davon zu überzeugen, dass es wichtiger ist, zuerst die Gebärdensprache zu lernen, als sich ausschliesslich mit dem Erwerb der Mehrheitssprache abzugeben.

Trotz Unwägbarkeiten scheint die bilingual-bikulturelle Methode einen Weg aus dem Sprach-Dilemma aufzuzeigen und gehörlosen Schülern ein Werkzeug für bessere schulische Leistungen in die Hand zu geben. Aus diesem Grund möchte ich in den folgenden zwei Kapiteln den bilingual-bikulturellen Ansatz näher betrachten.

## **Gründe für bilingual-bikulturelle Ansätze**

Bevor die Gebärdensprachen als natürliche, vollwertige Sprachen anerkannt wurden, gab es keinen theoretischen Rahmen für eine bilingual-bikulturelle (bi-bi) Ausbildung. Oralismus, sim-com und TC reduzierten die natürliche Gebärdensprache auf eine Art 'letzte Zuflucht'. Vor den Pionier-Arbeiten von Stokoe und Klima/Bellugi existierten keine wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse über Gebärdensprachen.

Heute würde wohl niemand bestreiten, dass Gebärdensprachen 'richtige' Sprachen sind. Auf dieser Grundannahme konnte, in Adaption von Cummins' Theorie der Interdependenz (1981), das theoretische Fundament für bilingual-bikulturellen Unterricht gelegt werden. Cummins, der in Kalifornien mit hörenden Schülern spanischer Muttersprache arbeitete, analysierte den Erfolg dreier bilingualer Unterrichtsmodelle. In 'Nur Englisch'-Klassen wurden die Schüler nicht in der Muttersprache unterrichtet. In 'Transitional'-Programmen bekamen sie zum Teil Unterricht in Englisch, zum Teil in Spanisch, wobei Englisch bevorzugt wurde. In sogenannten 'Maintenance'-Programmen erhielten die Schüler über längere Zeit Unterricht in beiden Sprachen erteilt; es wurde sogar ein Teil des Englisch-Unterrichts den Spanisch-Stunden geopfert. Cummins fand heraus, dass Schüler in 'Maintenance'-Programmen am Ende der Beobachtungsperiode besser Englisch sprachen als die Schüler in den anderen Programmen. Er schliesst daraus, dass die Kenntnis allgemeiner linguistischer Strukturen sprachunabhängig ist. Kognitive und intellektuelle Fähigkeiten, die in der einen Sprache erlernt wurden, können auf eine andere Sprache transferiert werden (Strong/Prinz 2000:132). Wenn man in Cummins' Forschung das Wort 'Spanisch' durch 'Gebärdensprache' ersetzt, er-

hält man den theoretischen Kern der bilingual-bikulturellen Programme.

Die Beherrschung von ASL hat einen positiven Effekt auf die Beherrschung des Englischen. Gehörlose Kinder meistern das Englische besser, wenn Zeit, die traditionellerweise dem Englisch-Unterricht gewidmet ist, dazu verwendet wird, ASL zu üben. Strong (1998:117) stellt fest, dass 'geringe Kenntnisse in der Erstsprache einen einschränkenden Einfluss auf die Entwicklung in der Zweitsprache ausüben können'. Aus diesem Grund verfügen (unter experimentellen Voraussetzungen) gehörlose Kinder gehörloser Eltern über das 'korrekteste' Englisch: Sie profitieren von einem andauernden Gebärdensprachen-Input in der Familie und entwickeln deshalb gute Leistungen in ASL. In einer Studie mit 152 gehörlosen Kindern im Alter zwischen 8 und 15 Jahren fanden Strong/Prinz (2000) heraus, dass Lese- und Schreibfähigkeiten in Englisch stark von den ASL-Fähigkeiten abhängen. Kinder gehörloser Mütter schneiden sowohl in ASL als auch in Englisch besser ab als Kinder von hörenden Müttern. Aus diesen und anderen Resultaten schliessen Strong/Prinz, dass die Beziehung zwischen guten Leistungen in ASL und in Englisch nicht bestritten werden kann.

Nun zum zweiten 'bi', dem 'Bikulturellen'. Wie bereits erwähnt, versteht sich die Welt der Gehörlosen als kulturelle und linguistische Minderheit und nicht als Gruppe behinderter Menschen. Deshalb sollte jedes zweisprachige Programm auch eine kulturelle Komponente aufweisen. Drasgow schreibt dazu (1993:255): 'Gehörlose Schüler in die 'Deaf Culture' einzubinden, vermittelt die Ansicht, dass Gehörlosigkeit keine Behinderung ist, sondern ein Unterschied. Die bikulturelle Komponente hilft Gehörlosen, sich als kompetente Schüler zu erkennen.'

Mit anderen Worten: bilingual-bikulturelle Bildung verhilft gehörlosen Kindern zu mehr Selbstvertrauen. Grosjean (1992:315) betont die Wichtigkeit des bikulturellen Ansatzes, wenn er sagt, dass 'Bikulturelle ihre Kenntnisse der anderen Kultur nicht immer ausschalten können, wenn sie sich in einem monokulturellen Raum bewegen'. Er schliesst daraus, dass

es wichtig ist, dass gehörlose Kinder und Jugendliche viele Möglichkeiten haben, etwas über die Kultur, zu der sie gehören, zu ler-

nen (primär die 'Deaf Culture', aber auch in einem gewissen Grad die hörende Kultur), so dass sie mit beiden Kulturen interagieren und in einem Prozess diejenige auswählen können, mit der sie sich identifizieren wollen. (Grosjean 1992:318).

Eine weitere wichtige Rolle spielen gehörlose Vorbilder. Um die Gebärdensprache zu beherrschen, müssen Kinder mit kompetenten gehörlosen Gebärdenden kommunizieren können. Die ca. 90% der gehörlosen Kinder mit hörenden Eltern können dabei von Konversationen mit gehörlosen Erwachsenen mehr profitieren als von formellem didaktischem Unterricht. Zusätzlich werden so Arbeitsmöglichkeiten für Gehörlose kreiert, die aufgrund der Anforderungen kaum die Möglichkeit haben, Lehrdiplome zu erwerben. Solche Kontakte würden also, zumindest teilweise, die geringen ausserschulischen Aktivitäten derjenigen Kinder, die Tageschulen besuchen, wettmachen (vgl. Kapitel 2).

Es muss allerdings auch gesagt werden, dass in Zeiten, in denen Neokonservatismus und Nationalismus an Auftrieb gewinnen, das Etikett 'bikulturell' nicht unbedingt Türen öffnet. Dazu ein Zitat von Lane/Hoffmeister/Bahan (1996:298):

Die bilinguale Unterrichtsmethode hat vehemente Gegner. Deren hauptsächliche Kritik ist, dass die Förderung jener Schüler, die nicht Englisch als Muttersprache haben, Separatismus unterstützt und Zeit und Energie verbraucht, die eigentlich für die wichtige Aufgabe, Englisch zu lernen, zur Verfügung stehen sollte. Ihrer Ansicht nach können bilinguale Schulen das Versprechen nicht einhalten, Englisch als Unterrichtssprache möglichst früh einzuführen. Die Kritiker erinnern uns daran, dass unzählige Amerikaner die Küste Nordamerikas erreichten ohne Englisch zu sprechen, dies jedoch lernten und ihren Weg in die amerikanische Gesellschaft und Kultur auch ohne bilinguale Ausbildung fanden.

Im letzten Teil dieser Abhandlung möchte ich versuchen, diese Argumente zu widerlegen.

## **Bedingungen für die erfolgreiche Implementierung von bilingual-bikulturellen Modellen**

1980, genau 100 Jahre nach dem Kongress von Milano, gründete eine Gruppe von Franzosen mit Interesse an Gehörlosenbildung '2 LPE' (deux langues pour une éducation), eine Gesellschaft, die bilinguale Unterrichtsmodelle für gehörlose Kinder in Frankreich fördern sollte. Nach 10 Jahren Lobbying, Kämpfen und Experimentieren belohnte die französische Regierung 1990 endlich diese Arbeit und LSF (die französische Gebärdensprache) wurde offiziell zur Muttersprache der französischen Gehörlosen erklärt. Die Gruppe '2 LPE' war zu jener Zeit jedoch mit ihren Kräften und Finanzen fast am Ende, so dass ihre Projekt-Klassen nur mit Mühe überlebten (vgl. Mas 1994).

In Venezuela beschloss die Dirección de Educación Especial (DEE) 1985, in den knapp 50 öffentlichen Schulen für Gerhörlose vom oralistischen Ansatz zu einem bilingualen Modell überzugehen. Als Alejandro Oviedo (1996) vier bis sieben Jahre später die Gehörlosenschulen Venezuelas inspizierte, musste er feststellen, dass nicht eine einzige das neue Modell implementiert hatte. Die Lehrer hatten nur geringe Kenntnisse in VSL, der venezolanischen Gebärdensprache, und brauchten deshalb einen Kontakt-Code (Pidgin- Gebärdensprache), um mit den Schülern zu kommunizieren. Es gab keine Wörterbücher und niemand hatte tiefergehende Forschung über VSL betrieben. In den Gehörlosenschulen waren ausnahmslos alle Lehrer hörend. Ihnen war es, wie auch der Mehrzahl der Schüler, unmöglich, vom Reichtum der Gebärdensprache Gebrauch zu machen.

Eine gute Idee alleine reicht also noch nicht aus. Die zwei Beispiele zeigen, dass die Einführung von bilingual-bikulturellen Unterrichtsmodellen für Gehörlose gut vorbereitet und überlegt sein will. Im Folgenden möchte ich einige Studien referieren, die sich mit diesen wichtigen Punkten befassen.

- Bilingual-bikulturelle Bildung muss bereits bei Kleinkindern einsetzen und konstant und konsequent verfolgt werden. 'Early Intervention'-Modelle beginnen bereits im Säuglingsalter und bieten auch Vorschul-Gruppen an. Wenn der Gebärdenerwerb Früchte tragen soll, müssen die

Kinder systematisch und von Anfang an mit der Gebärdensprache in Kontakt sein.

- Auf der Skala der bilingualen Bildungsmodelle müssen bi-bi-Programme für Gehörlose am 'Maintenance'-Ende angesiedelt werden, denn das Ziel ist es ja, Fähigkeiten in beiden Sprachen zu entwickeln. Ein 'Transition'-Modell, bei dem den Kindern langsam abgewöhnt wird, in ihrer Muttersprache zu lernen und nur noch die Mehrheitsprache zu gebrauchen, ist nicht auf die Bedürfnisse der Gehörlosen ausgerichtet (Livingston 1997:9).
- Obwohl bilinguale Programme die Beherrschung der Erstsprache voraussetzen, um Kenntnisse in der Zweitsprache zu erwerben, muss man bedenken, dass 'Gehörlose Schüler keine ESL [Englisch als Zweitsprache; Anm. d.V.]-Schüler sind. Im Gegensatz zu ESL-Schülern hat die Mehrheit von ihnen keine wirkliche Muttersprache, wenn sie in die Schule eintreten. ESL-Schüler legen den Schwerpunkt auf den Erwerb einer *zusätzlichen* Sprache, die gehörlosen Schüler aber müssen *zwei* lernen' (Livingston 1997:13 über gehörlose Kinder hörender Eltern, die ASL nicht als Muttersprache erworben haben). Eine ganzheitliche Annäherung an beide Sprachen ist die beste Methode: Die Schüler sollten alle kommunikativen Aufgaben in beiden Modalitäten bewältigen können. Der Sprachgebrauch sollte nicht situationsabhängig sein.
- Die Entwicklung eines metalinguistischen Bewusstseins in beiden Sprachen muss sichergestellt sein. Davies (1994), die über bi-bi Bildungsprogramme in Schweden und Dänemark berichtet, ist besonders beeindruckt von der Fähigkeit gehörloser Kinder, über Strukturen der Gebärdensprache zu reflektieren und sie mit den Strukturen des Schwedischen oder Dänischen zu vergleichen. Ein wichtiger Teil des Lehrplans besteht aus solch vergleichenden Aufgaben. Beispielsweise wird eine Geschichte auf Dänisch vorgelesen und dann in DSL (Dänische Ge-

bärdensprache) übersetzt, oder die Geschichte wird zuerst gebärdet und dann auf Dänisch aufgeschrieben. So wird den Kindern bewusst, dass sie es mit zwei verschiedenen Sprachen mit unterschiedlichen Eigenschaften zu tun haben. Es ist jedoch zu beachten, dass die Kinder in diesem Programm gehörlose Eltern haben und über sehr gute Kenntnisse der Gebärdensprache verfügen.

Auch Neuroth-Gimbrone/Logiodice (1992) stellen ein Modell für zweisprachigen Unterricht vor, das die Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen zum Ziel hat. Hier sollen nacheinander fünf Fähigkeiten entwickelt werden: 1. Erwerb von ASL; 2. Metalinguistik; 3. Übersetzung/Codeswitching; 4. Lesen und Schreiben, und 5. die Anwendung auf den gesamten Lehrstoff. Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass 'Fähigkeiten auf den Ebenen der Metalinguistik, der Übersetzung, des Lesens und Schreibens ineinander übergehen und sich gegenseitig fördern. Die Aufspaltung dieser Fähigkeiten geschah aus rein akademischen Gründen und erscheint nicht wirklich in der Praxis' (Neuroth-Gimbrone/Logiodice 1992:81).

- Davies (1994) war besonders von der Haltung der schwedischen und dänischen Tutoren ihren Schülern gegenüber beeindruckt. Es sei wichtiger, dem natürlichen Lerntrieb der Kinder zu vertrauen, als darauf zu bestehen, dass sie möglichst früh Aufgaben bewältigen, für die sie entwicklungsmässig noch gar nicht vorbereitet sind. Davies fasst ihre Erkenntnisse in drei Punkten zusammen: 1. Vertrauen in den Fortschritt des gehörlosen Kindes; 2. die Eltern sollen in das Modell miteinbezogen werden und sich darin wohl fühlen, denn sie müssen die zusätzliche Unterstützung leisten und die ausserschulische Zeit mit den Kindern gestalten; 3. das Modell muss das einzelne Kind zum Zentrum haben.
- Es ist sehr wichtig, dass hörende Eltern die Anstrengung unternehmen, Gebärdensprache zu lernen. Wie bereits

erwähnt, hat die Beherrschung von ASL für das Kind einen positiven Effekt auf die Sprachfähigkeit in Englisch. Es wird auch angenommen, dass Kinder, die 'linguistische Unterstützung' von ihren Eltern erhalten und dadurch in der Schule besser sind, auch emotional und sozial weiter entwickelt sind (Drasgow 1993). Aus diesem Grund bot bereits ein frühes bilingual-bikulturelles Pilot-Projekt in Dänemark Kurse in DSL für Eltern an (Hansen 1987:83).

- Wie das Beispiel aus Venezuela verdeutlicht hat, sind für den Erfolg von bilingual-bikulturellen Modellen Lehrer, die die Gebärdensprache beherrschen, unerlässlich. Um den Gebrauch von Gebärdensprache unter den Lehrern fördern zu können, muss deren Einstellung aber positiv sein. Laut einer Umfrage unter spanischen Gehörlosen-Lehrern waren nur 49% dafür, dass 'absolut gehörlose' Kinder die spanische Gebärdensprache von Beginn an, gleichzeitig mit der gesprochenen Sprache, erlernen sollten. Von den Präsidenten der Gehörlosenvereinigungen waren es hingegen 87% (Marchesi 1987). Es ist also noch immer Aufklärungsarbeit zu leisten. Zum selben Thema ein Kommentar von Lane/Hoffmeister/Bahan (1996:301):

Die Ausbildung von Lehrpersonen nimmt eine Schlüsselfunktion in bilingualen Programmen ein. Es ist außerordentlich wichtig, dass Lehrer die Gebärdensprache gut beherrschen und über ein grosses Wissen über die Verwendung von ASL-Strukturen verfügen. Ohne dieses Wissen basiert der Unterricht auf dem Wissen über Englisch und die Lehrer können nicht verdeutlichen, welche Regeln in ASL direkt mit ähnlichen oder unterschiedlichen Regeln im Englischen vergleichbar wären. Die Kompetenz der Lehrkraft ist immer wieder ein Problem gewesen, wenn der Erfolg von bilingualen Ausbildungsprogrammen für hörende Kinder einer sprachlichen Minorität in Frage gestellt wurde.

- Wenn die Mehrheitssprache nicht nur um des Unterrichtens willen gelehrt werden soll, dann ist es wichtig, dass keine adaptierten, d.h. vereinfachten, Lehrbücher verwendet werden. Einerseits nimmt man so die gehörlosen Schüler ernst, denn viele von ihnen werden später im Bereich der Hochtechnologie arbeiten, wo sie häufig mit komplexen Texten konfrontiert werden. Und andererseits besteht auch eine solide linguistische Begründung für solches Vorgehen:

Der komplizierteren Sprache [und den damit einhergehenden komplexeren Konzepten] lesend ausgesetzt zu sein, scheint Hand in Hand zu gehen mit einem grösseren Wissen über die Sprache (Chomsky 1980:229; zitiert in Livingston 1997:15)<sup>4</sup>

## Schlussbemerkungen

Ich habe in diesem Artikel versucht, einige Punkte zu benennen, die Eltern in Betracht ziehen müssen, wenn sie versuchen, die 'richtige' Ausbildung für ihre gehörlosen Kinder zu wählen. Da die Sprache eine sehr wichtige Rolle im Wissenserwerb spielt, muss linguistischen Minderheiten (wie eben den Gehörlosen) besondere Beachtung geschenkt werden. Durch den Vergleich verschiedener Ausbildungsoptionen wollte ich besonders den bilingual-bikulturellen Ansatz als vielversprechend hervorheben.

Da es sich dabei jedoch um eine relativ neue Methode handelt, finden sich sowohl euphorische Befürworter wie auch vehemente Gegner. Sorgfältige Vorbereitung und gründliche Planung scheinen über den Erfolg oder Misserfolg dieser Programme zu entscheiden. Damit Lehrer und Ausbilder über solide Datengrundlagen für ihre Entscheidungen verfügen, ist es unerlässlich, dass auf diesem Feld weiterhin Forschung betrieben wird. Besonders wichtig ist dabei die Berichterstattung über Projekte, die nicht

---

<sup>4</sup> Chomsky, N. (1980): 'Stages in Language Development and Reading Exposure', in: Wolf, M./McQuillan, M./Radwin, E. (Hrsg.): *In Thought and Language/Language and Thought*, Cambridge MA: Harvard Educational Review, S. 201-229.

oder bloss teilweise erfolgreich waren - nur so können Fehler analysiert und in Zukunft vermieden werden.

Die bilingual-bikulturellen Programme, die wir heute kennen, sind sicher nicht der Weisheit letzter Schluss. Verglichen mit ihren Vorgängermodellen sind sie aber sicher ein Schritt in eine bessere Richtung.

### **Ich danke:**

Dieser Artikel ist die Übersetzung einer linguistischen Seminararbeit, die im Sommersemester 2000 am Englischen Seminar der Universität Basel bei Dr. Penny Boyes Braem verfasst wurde. Der ursprüngliche Titel lautete "Education models for Deaf children". Der Autor dankt Pascale Schmid für ihre tatkräftige Mithilfe an der Erstellung der vorliegenden deutschen Version.

## Auswahlbibliographie

- ALLEN, TH. (1986): 'Patterns of Academic Achievement Among Hearing Impaired Students: 1974-1983', in: SCHILDROTH, A./KARCHMER, M. (Hrsg.): *Deaf Children in America*, San Diego CA: College-Hill Press, S. 161-306.
- CUMMINS, J. (1981): 'The role of primary language development in promoting educational success for language minority students', in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles CA: California State University.
- DAVIES, SH. (1994): 'Attributes for success: Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children', in: AHLGREN, I./HYLTENSTAM, K. (Hrsg.): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum, S. 103-121.
- DRASGOW, E. (1993): 'Bilingual/Bicultural Deaf Education: An Overview', in: *Sign Language Studies*, vol. 80 (Fall 1993), Burtonsville MD: Linstok Press, S. 243-265.
- GROSJEAN, F. (1992): 'The Bilingual & Bicultural Person in the Hearing & in the Deaf World', in: *Sign Language Studies*, vol. 77 (Winter 1992), Burtonsville MD: Linstok Press, S. 307-320.
- HANSEN, B. (1987): 'Sign Language and Bilingualism: A focus on an experimental approach to the teaching of deaf children in Denmark', in: KYLE, J. (Hrsg.): *Sign and School: Using Signs in Deaf Children's Development*, Clevedon: Multilingual Matters, S. 81-88.
- JOHNSON, R./LIDDELL, S./ERTING, J. (1989): *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Washington DC: Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3.
- KLIMA, E./BELLUGI, U. (1979): *The Signs of Language*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- KYLE, J. (1990): 'Die Gehörlosengemeinschaft: Kultur, Gebräuche und Tradition', in: PRILLWITZ, S./VOLLHABER, T. (Hrsg.): *Gebärdensprache in Forschung und Praxis: Vorträge vom Internationalen Kongress Gebärdensprache in Forschung und Praxis, Hamburg, 23.-25. März 1990*, Hamburg: Signum.

- LANE, H./HOFFMEISTER, R./BAHAN, B. (1996): *A Journey into the DEAF-WORLD*, San Diego CA: DawnSignPress.
- LIVINGSTON, S. (1997): *Rethinking the Education of Deaf Students: Theory and Practice from a Teacher's Perspective*, Portsmouth NH: Heinemann.
- MARCHESI, A. (1987): 'Sign Language in the Education of the Deaf in Spain', in: KYLE, J. (Hrsg.): *Sign and School: Using Signs in Deaf Children's Development*, Clevedon: Multilingual Matters, S. 143-152.
- MAS, CH. (1994): 'Bilingual education for the Deaf in France', in: AHLGREN, I./HYLTENSTAM, K. (Hrsg.): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum, S. 71-81.
- MCDONNELL, P./SAUNDERS, H. (1993): 'Sit on Your Hands: Strategies to Prevent Signing', in: FISCHER, R./LANE, H. (Hrsg.): *Looking Back: A Reader of the History of Deaf Communities and their Languages*, Hamburg: Signum.
- MILLS, A./COERTS, J. (1990): 'Functions and Forms of Bilingual Input: Children learning a Sign Language as one of their First Languages', in: PRILLWITZ, S./VOLLHABER, T. (Hrsg.): *Current Trends in European Sign Language Research: Proceedings of the 3<sup>rd</sup> European Congress on Sign Language Research, Hamburg, July 26-29, 1989*, Hamburg: Signum, S. 151-161.
- NEUROTH-GIMBRONE, C./LOGIODICE, C. (1992): 'A Cooperative Bilingual Language Program for Deaf Adolescents', in: *Sign Language Studies*, vol. 74 (Spring 1992), Silver Spring MD: Linstok Press, S. 79-91.
- OVIEDO, A. (1996): 'Bilingual Deaf Education in Venezuela: Linguistic Comments on the Current Situation', in: LUCAS, C. (Hrsg.): *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities*, Washington DC: Gallaudet University Press, S. 61 – 79.
- PAUL, P. (1988): 'American Sign Language and English: A Bilingual Minority-Language Immersion Program', in: *CAID-News'N'Notes*, Washington D.C.: Conference of American Instructors of the Deaf.
- STOKOE, W. (1960): *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, University of Buffalo: Occasional Paper 8 (Nachdruck 1976: Silver Spring MD: Linstok Press).

- STOKOE, W. (1965): *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington DC: Gallaudet College Press.
- STRONG, M./PRINZ PH. (2000): 'Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?', in: CHAMBERLAIN, CH./MORFORD, J./MAYBERRY, R. (Hrsg.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah NJ: Erlbaum, S. 131-141.
- STRONG, M. (1998): 'A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English', in: STRONG, M. (Hrsg.), *Language Learning and Deafness*, Cambridge (UK) etc.: Cambridge University Press.
- VOLTERRA, V. (1986): 'What sign language research can teach us about language acquisition', in: TERVOORT, B. (Hrsg.), *Signs of Life*, Amsterdam: The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam.
- WOLF, M./MCQUILLAN, M./ RADWIN, E. (Hrsg.): *In Thought and Language/Language and Thought*, Cambridge MA: Harvard Educational Review, S. 201-229.