

**VEREIN ZUR UNTERSTUETZUNG DER  
GEBARDENSPRACHE  
DER GEHOERLOSEN**

**Informationsheft Nr. 42**

**Integration:  
Schreib- und Lesefertigkeit von gehörlosen und  
schwerhörigen Schülern ausländischer Herkunft**

**Eine soziokulturelle Annäherung an die Immigrationspraxis**

**der Vereinigten Staaten von Amerika von:  
Barbara Gerner de García**

**des Zentrums für gehörlose und schwerhörige Kinder Zürich  
der Sekundarschule für Gehörlose Zürich von:  
Jan Keller und Thomas Müller**

**2005**

Herausgegeben von:

Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache - VUGS

Sekretariat  
Oerlikonerstr. 98  
CH - 8057 Zürich  
Schweiz  
[www.vugs.ch](http://www.vugs.ch)

Deutsche Uebersetzung aus dem Englischen von Benno Caramore

Redaktion: B. Caramore / P. Boyes-Braem

© 2005  
by Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache - VUGS

# Inhaltsverzeichnis

## **Vorwort**

Benno Caramore

--

## **Teil 1**

Barbara Gerner de García Gallaudet University

Schreib- und Lesefertigkeit von gehörlosen Latinos,  
Schülern mittel- und südamerikanischer Herkunft

1

## **Teil 2**

Jan Keller, Zentrum für Gehörlose und schwerhörige Kinder  
Zürich (Zentrum)  
und von Thomas Müller, Sekundarschule für Gehörlose,  
Zürich (SfG) und Teilintegration (TiO)

Zur Situation von gehörlosen und schwerhörigen Schüler-  
Innen ausländischer Herkunft in der Region Zürich

13

## **Bibliographie**

20

## **Anhang**

Glossar: Erklärung einzelner Begriffe

--

## **Vorwort**

Die Immigration von Menschen aus fremden Kulturen in ein neues Lebensumfeld ist seit je ein aktuelles Thema, das auch hörbehinderte Menschen betrifft. Eigentlich betrifft es aber uns alle, die Einwanderer wie die bereits Eingewanderten, die Staatsbürger des Einwanderungslandes wie die Fachleute und Politiker, die mit den ihnen anvertrauten Immigranten zu tun haben und viel dazu beitragen können, dass die Aufnahme der Fremden einen menschlichen Charakter bekommt. Für die Gehörlosenfachleute hat das Thema Integration eine besondere Bedeutung. Oft sind sie in ihrer Arbeit einer doppelten Erschwernis ausgesetzt, vor allem dann, wenn sie weder die Gebärdensprache noch die orale Sprache der Immigranten kennen, mit denen sie zu tun haben. Wie will man sich so verständigen? Bedingt durch die Globalisierung, aber auch den Gegensatz von Armut und Reichtum, die weltweiten Probleme auf dem Arbeitsmarkt sowie Kriege und Unruhen werden heute besonders viele Menschen zur Immigration gezwungen. Für die Gehörlosenschulen stellt sich die Frage, wie sie mit diesem Phänomen umgehen, und was sie tun können, um die Bildung, Sozialisation und Integration der betroffenen Kinder möglichst optimal zu gestalten. Barbara Gerner García gibt darauf eine Antwort, wie sich die USA dieser Herausforderung stellt, und Jan Keller und Thomas Müller berichten darüber, was in der Region Zürich für Immigrantenkinder getan wird.

## Teil 1

### **Schreib- und Lesefertigkeiten von gehörlosen Latinos, Schülern mittel- und südamerikanischer Herkunft**

Einige Pädagogen mögen der Ansicht sein, dass kein Grund zur Sorge besteht, wenn gehörlose Latinos (gehörlose Kinder mittel- und südamerikanischer Herkunft) in der Schule zusätzlich zur Sprache und Kultur, denen sie in ihrer Herkunftsfamilie ausgesetzt sind, Englisch, ASL (Amerikanische Gebärdensprache) sowie verschiedene Aspekte der amerikanischen Kultur zu lernen haben. In Wirklichkeit kann man sich kaum kompliziertere sozio-kulturelle Situationen vorstellen als jene, die diese Kinder in der Schule und im Elternhaus zu bewältigen haben.

Der Anteil der Latinos an den gehörlosen und schwerhörigen Schulkindern in den Vereinigten Staaten<sup>1</sup> beträgt 23%. Bei diesen Kindern handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe. Viele von ihnen stammen aus Immigrantenfamilien und sind möglicherweise selbst von der Immigration betroffen. Diese 10'000 oder mehr Latino-Familien mit spanischer Muttersprache entstammen ganz verschiedenen Herkunftsländern. Der sozioökonomische Status, der Bildungsstand sowie die Zeitdauer, während der diese Familien bereits in den USA<sup>2</sup> leben, sind sehr unterschiedlich. Die gehörlosen Kinder dieser Spanisch sprechenden Familien leben in einem bilingualen (ASL, Spanisch, Englisch) oder gar multilingu-

alen (ASL, andere Gebärdensprachen, Spanisch, Englisch) Umfeld.

Die Einwanderung stellt für die immigrierenden Familien eine grosse Herausforderung dar. Die Eltern sind oft gezwungen, zwei neue Sprachen zu lernen: Englisch, damit sie eine Arbeit finden und diese auch behalten können, ASL, damit sie mit ihren Kindern, die in der Schule ebenfalls ASL lernen müssen, kommunizieren können. Daneben versuchen die Eltern die Sprache und Kultur ihrer eigenen Herkunft weiter zu pflegen. Die herkömmliche Kultur einer Latino-Familie unterscheidet sich stark von der amerikanischen Mainstream-Kultur und variiert natürlich auch je nach dem entsprechenden Herkunftsland der Immigrierten. Die einzelnen Spanisch sprechenden Latino-Familien unterscheiden sich voneinander zum Teil ebenfalls sehr stark. Die amerikanischen Gehörlosenschulen sind in der Regel schlecht darauf vorbereitet, mit dieser kulturell und linguistisch heterogenen Schülerschaft und deren Familien zusammen zu arbeiten. Obwohl diese Schülergruppe zunimmt, fehlt den Schulen oft das Personal mit den notwendigen kulturellen und linguistischen Voraussetzungen, um mit diesen Latino-Familien<sup>3,4</sup> zu kooperieren. Ueber einen Fonds des U. S. Department of Education des Office of Special Education Programs und des Office of English Language Acquisition (früherer Name: Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs) entstand das Forschungsprojekt „Schreib- und Le-

sefertigkeit von gehörlosen und schwerhörigen Schülern aus Latino-Familien“. Das Ziel dieses Projektes bestand darin, eine Übersicht zu gewinnen über massgebende Forschungsliteratur zu den Themenbereichen „Gehörlosigkeit“, „Sonderpädagogik“, „Bildung und Spracherwerb von hörenden Lernenden der englischen Sprache sowie von Latino-Familien und ihren Kindern,,.

Der Bildungswissenschaft ist seit langem bewusst, dass die Mehrzahl gehörloser Schüler in den USA kein hohes Niveau in der Lese- und Schreibfertigkeit der englischen Sprache erreicht. Es ist auch bekannt, dass gehörlose und schwerhörige Schüler aus Latino-Familien tiefere Leistungsniveaus erreichen als ihre gehörlosen und schwerhörigen Klassenkameraden amerikanischer Herkunft. Untersuchungen der letzten zwanzig Jahre haben ebenfalls gezeigt, dass das Leistungsniveau von gehörlosen Latino-Kindern generell tiefer liegt als jenes ihrer angloamerikanischen und afroamerikanischen Klassenkameraden<sup>5,6,7</sup>. Es mag Pädagogen geben, welche glauben, dass dieses „Problem“ des Leistungsunterschiedes zurückzuführen ist auf die unterschiedliche Sprache und Kultur dieser Familien. Die vorliegende Studie verzichtet aber a priori auf negative Zuschreibungen dieser Art, resp. auf eine defizitäre Sichtweise gegenüber gehörlosen und schwerhörigen Latino-Kindern. Stattdessen stützt sich das Konzept des angesprochenen Forschungsprojektes auf eine soziokulturelle Perspektive der Entwicklung von Schreib- und Lese-

fertigkeit. Der Konzeptraster geht davon aus, dass die Entwicklung der Sprache sowie die Lese- und Schreibfertigkeit von gehörlosen und schwerhörigen Latino-Kindern zwangsläufig sehr komplex ist und sich vor einem Hintergrund abspielt, der von verschiedenen sozialen Interaktionssituationen stark beeinflusst wird, wie:

- dem gehörlosen Kind, seinen Klassenkameraden und seiner/n primären Bezugsperson/en
- der Herkunftsfamilie sowie andern Mitgliedern der Latino-Kulturgemeinschaft
- der Familie und den Mitgliedern der Gehörlosengemeinschaft
- der Familie und den Gehörlosenpädagogen
- der Familie und den Mitgliedern der Mehrheitskultur.

Die bestehenden Forschungsarbeiten über gehörlose und schwerhörige Kinder mit Latino-Herkunft zu erfassen, war eine echte Herausforderung. Es hat sich gezeigt, dass sich die Mehrzahl der vorliegenden Forschungsarbeiten auf gehörlose und schwerhörige Kinder weisser Mittelklassfamilien bezieht. Wir ha-



ben 118 Publikationen (Dokumente, Zeitschriftenmaterial, Kapitel aus Büchern, Dissertationen, unveröffentlichte Arbeiten, Master-Abschlussarbeiten, z. T. Arbeiten, die auf Feldbeobachtungen von gehörlosen und schwerhörigen Latino-Kindern basieren) der letzten 30 Jahre erfasst. Unter diesen Publikationen befinden sich nur 19 empirische Forschungsbeiträge (darunter sind keine Dissertationen, Masterthesen und Mehrfachpublikationen gleicher Texte) über gehörlose und schwerhörige Latino-Kinder. Nur neun dieser Beiträge wurden nach 1990 herausgegeben. Mit andern Worten: Die Forschungsliteratur, welche sich spezifisch mit gehörlosen und schwerhörigen Latino-Kindern befasst, ist äusserst spärlich.

Um die Thematik der Schreib- und Lesefertigkeit in Englisch von gehörlosen und schwerhörigen Latino-Kindern zu verstehen, war es notwendig, sich mit der Forschung über das Lesen und Gebärden gehörloser und schwerhöriger Kinder generell auseinanderzusetzen. Das ist ein schwieriges Unterfangen, da die Forschungsergebnisse zu den Themen Lesefertigkeit und Gehörlosigkeit kein kohärentes Bild ergeben und somit die Frage, welche Interventionen am effektivsten<sup>8</sup> sind, nicht so einfach klärbar wird. Immerhin können wir aufgrund unserer Nachforschungen auf verschiedene wichtige Prinzipien hinweisen.

Um zu Schreib- und Lesefertigkeiten zu gelangen, braucht es eine funktionierende Interaktion mit andern. Anders gesagt, wenn ein gehörloses oder schwerhöriges Kind schon sehr früh über eine genügend gut etablierte interaktive Basissprache verfügt, wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Lese- und Schreibkompetenz entwickeln. Erting<sup>9</sup> betont, dass sprachliche Interaktion unabdingbar ist, um die Lese- und Schreibfertigkeit zu entwickeln, und dass gehörlose und schwerhörige Kinder aus diesem Grunde visuell unterstützenden Diskursen mit erwachsenen Personen ausgesetzt sein müssen, damit sie selber Sprache produzieren und diese flüssig einsetzen lernen. Gehörlose und schwerhörige Kinder können ihre Erstsprache nicht nur mit Hilfe von geschriebenen Texten erlernen, da Texte nicht interaktiv<sup>10</sup> sind. Gehörlose und schwerhörige Kinder haben enorme Schwierigkeiten, Englisch lesen zu lernen, weil sie generell Mühe haben, eine Sprache zu lesen, die sie nicht oder nicht gut genug hören können<sup>11</sup>. Sobald aber diese Kinder eine über die Visualität verständliche Sprache (wie etwa die amerikanische Gebärdensprache, ASL) fließend beherrschen, kann auf diese Sprache zurückgegriffen werden, damit die Kinder auch die englische Schriftsprache<sup>12</sup> lernen und schliesslich mittels dieser weitere Lernprozesse in Gang gesetzt werden können.

Ein weiteres wichtiges Prinzip zur Erreichung der Lese- und Schreibfertigkeit ist, dass die Entwicklung einer Erstsprache bei

gehörlosen und schwerhörigen Kindern so früh als möglich stattfinden sollte. Die ersten sechs Lebensmonate repräsentieren eine entscheidende Periode für die Sprachentwicklung. Gehörlose und schwerhörige Kinder, welche vor dem Alter von sechs Monaten erfasst sind und unter anderem mittels Gebärdensprache sozialisiert werden, entwickeln Sprachkompetenzen, die durchaus mit jenen gleichaltriger hörender Kinder<sup>13</sup> verglichen werden können (auch wenn der Leistungsstand leicht tiefer liegt). Dass gehörlose und schwerhörige Kinder so früh erfasst werden, wird dank des vermehrten Einsatzes des UNHS-Hörscreening-Programms immer öfters möglich.

Es geht also um die frühe Erfassung und Intervention mittels Sprachentwicklungsprogrammen. Das führt zu signifikanten Entwicklungsunterschieden auch bei Kindern aus Familien, die sich nur beschränkt am Frühentwicklungsprogramm engagieren können<sup>14</sup>. Das heisst: Auch wenn einige Familien, vor allem solche mit tieferen Einkommen und weniger Ressourcen, Mühe haben, an den Entwicklungsprogrammen und der Früherziehungsphase ihrer Kinder voll teilzunehmen, weil sie nicht wie andere Familien über gleichwertige Ressourcen verfügen (Transportmöglichkeiten, Jobflexibilität, Kompetenzen in englischer Sprache, Sorge für die Kinder), profitieren ihre gehörlosen und schwerhörigen Kinder signifikant, wenn sie schon ganz früh Zugang zu den Sprachentwicklungsprogrammen haben.

Ein weiterer zentraler Punkt für die Entwicklung des Lesens und Schreibens hörbehinderter Kinder in englischer Sprache ist die Sprach- und Lesefertigkeit ihrer Betreuenden zu Hause. Spanisch sprechende Familien mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern kommunizieren mit ihren Kindern zu Hause oft mehrsprachig in gesprochenem und geschriebenem Englisch und Spanisch, ebenso aber in verschiedenen Gebärdensprachen wie ASL, nicht-amerikanischen Gebärdensprachen und Home Signs<sup>15,16,17</sup>. Die Home Signs, welche in den verschiedenen Familien zur Anwendung kommen, können für das spätere Lernen von Sprachen als Basis dienen<sup>18,19</sup>.

Zu Hause leben gelegentlich mehrere Generationen unter einem Dach, monolinguale Grosseltern mit spanischer Muttersprache, aber auch hörende Geschwister mit trilingualer Sprachkompetenz in Englisch, Spanisch und ASL. Die gehörlosen und schwerhörigen Kinder dieser Familien greifen für die Kommunikation innerhalb der Familie je nach Bedürfnis auf verschiedene Kommunikationsmittel zurück und betreiben Kodeswitching zwischen ASL und ausländischen Gebärdensprachen<sup>20</sup>, geschriebenem Spanisch<sup>21</sup> und gesprochenem Spanisch<sup>22</sup>. Zudem haben einige Eltern mit Latino-Herkunft an den Shared Reading Projects (Leseprogramm für gehörlose und schwerhörige Kinder zusammen mit

ihren hörenden Eltern) teilgenommen und sind motiviert, mit ihren gehörlosen und schwerhörigen Kindern<sup>23</sup> zu lesen.

Wenn im Elternhaus Gebärdensprache eingesetzt wird, profitieren alle davon, die gehörlosen und schwerhörigen Kinder ebenso wie die andern Familienmitglieder. Allerdings haben viele hörende Eltern Mühe, die Gebärdensprache zu lernen. Latino-Eltern sind zusätzlich konfrontiert mit sprachlichen, kulturellen und sozioökonomischen Barrieren. Aber trotzdem profitieren sie vom Gebärdensprachunterricht, wenn er auf ihre spezifischen Bedürfnisse<sup>24,25</sup> zugeschnitten ist. Lehrprogramme, die auch die spanische Sprache und spanisches Sprachmaterial berücksichtigen, geeignete Lernorte und passende Lernzeiten oder der Rückgriff auf innovative Lernmethoden, wie das Kabelfernsehen, versprechen mehr Erfolg.

Eine Möglichkeit, von einer defizitären Sicht auf Latino-Familien Abstand zu nehmen, besteht darin, die Stärken dieser Immigrantenfamilien zu orten. Häufige Fehlannahmen über Latino-Familien gehen davon aus, dass sich die Familien wegen des Kindes schämen würden und deshalb keine fachliche Hilfe suchen. Diese Annahmen sind falsch. Das Gegenteil ist richtig. Eine wachsende Anzahl von Untersuchungen hat aufgezeigt, dass Latino-Eltern aktiv bemüht sind, sich für die Erziehung des gehörlosen oder schwerhörigen Kindes Hilfe zu holen<sup>26</sup>. Mehrere kürzlich

erschienene Forschungsberichte über Amerikaner puertorikanischer und mexikanischer Abstammung mit behinderten Kindern haben gezeigt<sup>27,28,29</sup>, dass diese Familien professionelle Unterstützung suchen, und zwar sowohl in ihrem religiösen Glauben als auch in kulturellen Traditionen. Die religiöse Haltung dieser Familien trägt zum Teil dazu bei, dass sie zur Behinderung eine positive Haltung entwickeln. Die Beschreitung traditioneller oder alternativer Wege für die Lösung ihrer Probleme findet gelegentlich auch bei den Grosseltern oder anderen Verwandten Gefallen<sup>30,31,32</sup>.

Ein heikler Bereich in Bezug auf den Schulerfolg von gehörlosen und schwerhörigen Latino-Kindern betrifft die Zusammenarbeit der Schulen mit dem Elternhaus. Während die Schulen oft behaupten, die Eltern seien die frühesten und wichtigsten Lehrkräfte der Kinder, zeigt eine grosse Anzahl von Untersuchungen, dass die Schulen die Latino-Eltern nicht angemessen genug in die Schularbeit einbeziehen. Diese Feststellung trifft vor allem zu auf Gehörlosenschulen, denen oft Mitarbeitende mit den notwendigen linguistischen und kulturellen Fertigkeiten fehlen, um die Eltern echt an der Schularbeit partizipieren zu lassen. Die Forschung zeigt auch auf, dass die Schulen Formen des elterlichen Einbezugs pflegen, die nicht vereinbar sind mit der Art, wie Latino-Eltern das Lernen ihrer Kinder zu Hause unterstützen<sup>33,34,35</sup>.

(Harry, & Kalyunpur und Day)<sup>33</sup> beschreiben, dass die herrschende amerikanische Sonderschulpolitik auf einer kulturellen Basis beruht, welche zum Teil die Entfremdung von Eltern mit einer andersartigen kulturellen Herkunft begünstigt. Da kulturelle Unterschiede oft grösser sind als dies viele Pädagogen wahrnehmen, wird die Interaktion zwischen Schule und Elternhaus zu einem Hort kultureller Missverständnisse. Eltern, die nicht dem Muster des von den Schulen vorgegebenen Gesetzesparagraphen „Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) entsprechen, werden abgestempelt als „nicht engagiert“ oder gar als „sorglos“. Es bleiben nicht nur viele Formen des elterlichen Engagements und der pädagogischen Unterstützung ihrer Kinder unsichtbar, auch die Bemühungen der Eltern, Anregungen zu geben in jenen Bereichen (z.B. das Curriculum), die traditionellerweise zur Domäne der Schule gehören, werden abgeblockt<sup>36</sup>.

Schliesslich ist noch auf die Unterrichtsarbeit als echte pädagogische Herausforderung hinzuweisen. Latino-Schüler sind oft „Nachzügler“. Sie beginnen die offizielle Schulbildung meistens später als ihre gehörlosen Klassenkameraden. Einige von ihnen sind direkt betroffene Immigranten und starten in den USA mit wenig oder ohne vorausgehende formale Vorschulbildung. Ein Teil der betroffenen Schüler sprechen bei ihrem Eintritt in die USA vor allem Spanisch (sind Spanisch dominante Sprecher) und benötigen einen trilingualen Bildungsansatz, um erfolg-

versprechende Entwicklungsschritte machen zu können. Gehörlose und schwerhörige Latino-Schüler haben mit ihren amerikanischen Klassenkameraden zweifellos ein hohes Mass an gleichen Bedürfnissen. Aber die Latino-Kinder brauchen immer auch eine spezielle Unterstützung von „Second Language (ESL) Programs“, um Englisch zu lernen und um neben der amerikanischen Gebärdensprache ASL schliesslich an den regulären Ausbildungsprogrammen, welche den Klassen angeboten werden, mit Gewinn teilnehmen zu können.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen einige Lösungsansätze für den Umgang mit Latino-Kindern, aber auch einige ihrer speziellen pädagogischen Bedürfnisse auf. Die Hörbehinderung sollte möglichst früh erfasst werden. Auch sollte mit pädagogischen Interventionen, welche den kulturellen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen, möglichst früh begonnen werden. Dies gilt für alle gehörlosen und schwerhörigen Kinder, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund. Latino-Eltern müssen profitieren können von Eltern-Bildungsprogrammen und Gebärdensprachkursen, welche linguistisch und kulturell auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Ebenso muss ein anderes klares Ziel gesetzt werden: Die Eltern müssen Englisch lernen. Als Schlüssel für den Erfolg gelten kulturell einfühlsame Eltern-Ausbildungsprogramme mit dem Ziel, den gehörlosen und schwerhörigen Kindern die Lese- und Schreibfertigkeit beizubrin-



gen. Dabei müssen die Eltern auf präzise und alltagsorientierte Strategien zurückgreifen können. Es besteht im Bereich der Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik ein ausgewiesener Bedarf an mehr Spezialisten mit Kompetenzen in kulturellen und linguistischen Fragen, welche die Lehrkräfte unterstützen. Es braucht auch Ausbildungsprogramme, welche den in der Praxis tätigen Lehrkräften helfen, die notwendigen interkulturellen Fähigkeiten zu entwickeln. Schliesslich braucht es in der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik auch mehr Forschende mit dem notwendigen linguistischen und kulturellen Hintergrund, den es braucht, um den Bedürfnissen von Latino-Kindern und ihren Familien gerecht zu werden.

## **Teil 2**

### **Zur Situation von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen ausländischer Herkunft in der Region Zürich**

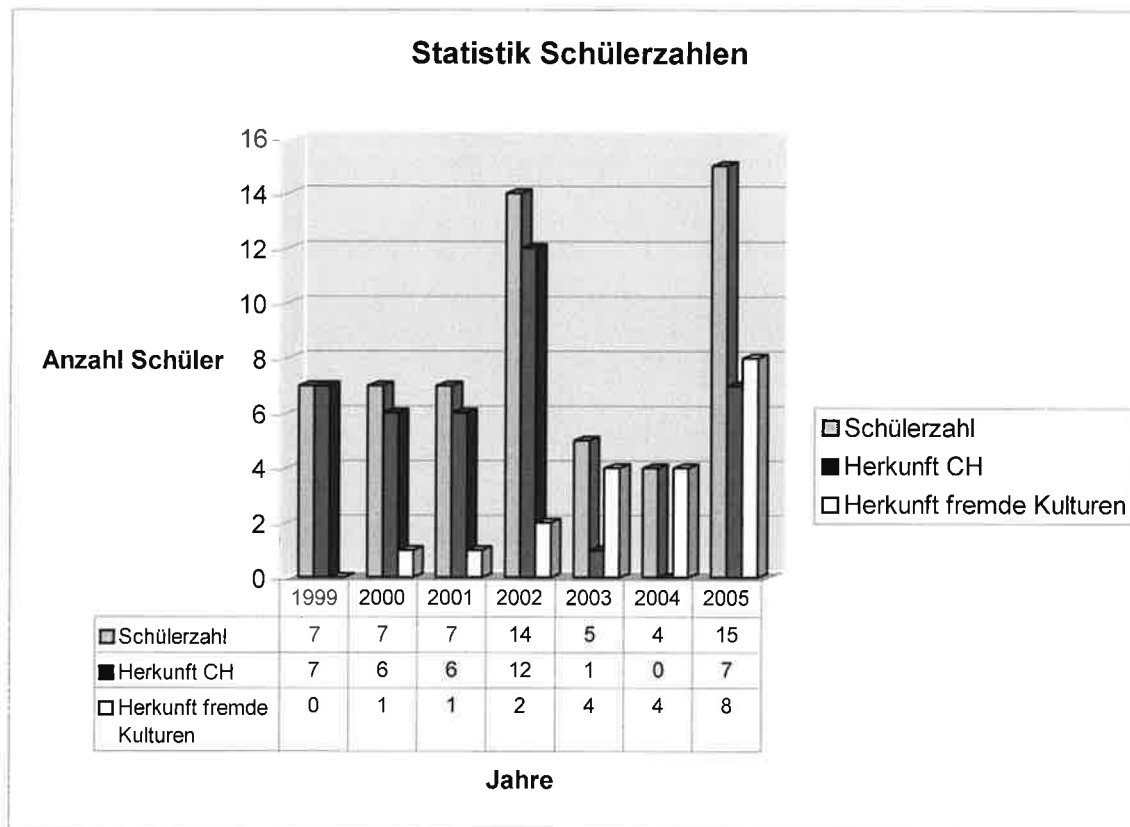
In der Region Zürich, vor allem auch in der Stadt Zürich, stammt eine erhebliche Anzahl SchülerInnen aus einem fremdsprachigen und auch fremdkulturellen Heimatland, in der Volksschule ca. 30%, in den Sonderschulen über 50%. Herkunftsländer sind vor allem Balkanländer, Türkei, Italien, Spanien/Portugal, Deutschland, England/USA etc.<sup>37)</sup> Bei sämtlichen Kindern aus dem Ausland können Anpassungsprobleme an unsere kulturellen oder schulorganisatorischen Gegebenheiten auftreten, wobei diese in

der Regel bei Ländern aus dem westlich-christlichen Kulturkreis weniger gravierend sind als bei grundlegend anders ausgerichteten Hintergrund. Erschwerend wirken sich allfällig begleitende ungünstige sozioökonomische Bedingungen (Einkommen, Berufe, Wohnort, Bildungsstand der Eltern) auf den Integrationserfolg in die schweizerische Bildungslandschaft aus. Wesentlich ist unter anderem das Lebensalter beim Zeitpunkt der Immigration der betroffenen Kinder. Je älter die Kinder/Jugendlichen sind, desto schwieriger und aufwändiger ist in der Regel die schulisch/berufliche Eingliederung. Sind die Kinder zusätzlich behindert, wird schneller eine Sonderschulung nötig, oft auch auf Grund fehlender oder ungenügender Frühförderung/medizinischer Versorgung in den Herkunftsländern.

Grundsätzlich treffen obige Aussagen auch für gehörlose und schwerhörige Kinder zu, wie folgende Statistik der Sekundarschule für Gehörlose Teilintegration Obersufe (SfG TiO) zeigt. Interessant an dieser Statistik ist: Ab dem Jahr 2002 nahm die SfG TiO auch Schüler/Innen mit Niveau C auf. Sofort stieg die Anzahl Schüler/Innen aus fremden Kulturen (FK) rapide an und das Verhältnis von 7 : 0 (CH : FK) im Jahr 1999 kehrte sich um zu 0 : 4 im Jahr 2004. (s. Tabelle 1) Dies wirft die Frage auf: Sind Schüler/Innen aus fremden Kulturen schwächer oder sind sie aufgrund ihrer Herkunft und der daraus resultierenden zusätzlichen Handi-

capierung (Sprache, Kultur, Gesellschaft, Religion,...) zusätzlich benachteiligt? Wie wirkt sich das auf das Niveau aus?

Tabelle 1



Werden die Kinder hier in der Schweiz geboren, dann kommen sie in den Genuss der gleichen medizinischen, therapeutischen, schulischen und beraterischen Massnahmen wie die Schweizer Kinder. Je nach Bildungsverständnis und sozioökonomischem Status und - natürlich auch - den jeweiligen Begabungen/Bedürfnissen des Kindes führt dies entweder zur Einschulung in die Volks- oder in die Sonderschule. Die vom „Zentrum“ und an der SfG TiO beauftragten MitarbeiterInnen sind sensibilisiert auf Kulturfragen. Bei komplexeren Besprechungen werden Kulturvermitt-

lerInnen oder DolmetscherInnen eingesetzt. Zudem werden die Eltern angeregt, sich bei den Heimatverbänden oder Elternselbsthilfegruppierungen anzumelden und sich an deren Aktivitäten zu beteiligen. In der Frühförderung werden die Eltern ermuntert, bei der wöchentlichen Therapie dabei zu sein, sich mit der Therapeutin über Fragen der Bildung, der elterlichen Förderung etc. abzusprechen.

Für schwerhörige SchülerInnen fremdsprachiger Herkunft, die in der Volksschule integriert sind, ist die Gemeinde fürs Schulwohl zuständig. Unser „Zentrum“ unterstützt die Schulung durch Beratung, durch die Koordination allfälliger örtlicher Stützmassnahmen und durch Erteilung von schulischer audiopädagogischer Therapie (Schulstoffvorbereitung, Hörtaktik, technische Instruktion und Überprüfung etc.). Je nach Bedürfnis der SchülerInnen ist eine erhöhte Zuteilung der unterstützenden Massnahmen möglich. Es wird grossen Wert darauf gelegt, dass die Eltern sich sicher fühlen im Umgang mit der Behinderung und deshalb gut informiert werden und in die Entscheide rund ums Kind eingebunden werden. Auch hier ist es in Zusammenarbeit mit der Gemeinde möglich, DolmetscherInnen und KulturvermittlerInnen einzusetzen.

In der Gehörlosenschule Zürich ist eine umfassendere Betreuung des Herkunftsmilieus möglich. Die MitarbeiterInnen sind sich gewohnt, ihren Unterricht sehr individuell auszurichten und gehen in

der Regel im Rahmen ihres Auftrages auch sehr individuell mit der Familienberatung und –begleitung um. Grenzen werden hier eher gesetzt durch die jeweiligen eingeschränkten Möglichkeiten der betroffenen Familien (Bildungsstand, Zeit, sozioökonomischer Hintergrund, weitere Faktoren) und sicher auch durch die oft mangelnde Erfahrung von Mitarbeitenden mit der jeweiligen Herkunftskultur und den Begleitumständen einer Immigration in die Schweiz. Massnahmen von Seiten der Gehörlosenschule sind Organisation von Fortbildung zu diesem Thema, Erfahrungsaustausch (begleitet und frei) im Team, Beizug von KulturvermittlerInnen und DolmetscherInnen im Austausch mit den Familien, allenfalls (teil-)interne Platzierung des betroffenen Kindes, Einholung von Beratung durch externe Fachberatungsstellen, Einladung an die Eltern, die angebotenen Gebärdenkurse zu besuchen, Erteilung eines spezifischen Gebärdenkurses für Eltern mit rudimentären Deutschkenntnissen.

Treten hörbeeinträchtigte Kinder im Schulalter in die Schweiz ein, dann wird dies ähnlich praktiziert wie bei anderen Kindern aus dem Ausland auch. In der Regel wird die notwendige Unterstützung durch gemeindeeigene Kräfte und schulische AudiopädagogInnen sichergestellt. Zudem werden die Eltern in der Regel von der Gemeinde darauf aufmerksam gemacht, dass sie Deutschkurse belegen sollten (Es gibt aber keine Verpflichtung!!).

Bei der Sonderschulung werden die Kinder in die alters entsprechende Klasse eingeteilt mit Zuteilung zusätzlicher Einzelförderung durch GebärdensprachlehrerInnen oder Stützlehrkräfte. Zudem wird eine (teil-)interne Platzierung empfohlen. Sind bereits Familien aus dem gleichen Kultur- und Sprachraum vorhanden oder geeignete MitarbeiterInnen, wird versucht, diese in Kontakt mit den neu Zugewanderten zu bringen. Es bestehen so gesehen keine spezifischen „Programme“ zur Eingliederung gehörloser SchülerInnen aus dem Ausland. Auf Grund der kleinen Zahl Betroffener wird ein Eintrittsarrangement bestimmt, das permanent an die laufende Entwicklung angepasst wird. Aus Erfahrung wissen wir, dass es für den neuen Schüler von Vorteil ist, wenn er sich möglichst rasch kommunikativ in der Kindergruppe bewegen kann und sich in der Peergruppe wohl fühlt. Begleitet wird diese eher auf spontaner Begegnung beruhende Integration durch eine systematisch ausgerichtete Einzelförderung unter Beizug von Schrift und Gebärde. Der daraus resultierende Schulerfolg ist abhängig von den Vorerfahrungen und der Begabung der SchülerInnen, den Möglichkeiten der Eltern, sich nebst ihren vielen anderen Aufgabenstellungen auf den Schulerfolg des Kindes zu fokussieren etc. Der riesige und Jahre dauernde Anpassungsaufwand auf Seiten der Kinder darf nicht unterschätzt werden.

Viele Aussagen, die im vorliegenden US-Bericht gemacht werden, treffen auch auf die Situation in der Schweiz zu. Es gibt kei-

ne Normgruppe von Zugewanderten, die mit normierten Programmen integriert werden können. Jede Familie ist mit ihrem System einmalig, und wir sind zum Glück in der Lage, sehr individuell angepasste Arrangements einzurichten. Allerdings gelingt es auch mit all diesen Aufwänden in der Regel selten, mittels Einsatz von zusätzlichen schulischen Mitteln ein der schweizerischen Bevölkerung vergleichbares Bildungsziel zu erreichen. Eine Immigration erfordert von den Betroffenen einen immensen Einsatz und absorbiert sehr viele Kräfte und hat Auswirkungen auf die gesamte Lebenszeit.

Was lässt sich daraus ableiten? Hörbehinderte Kinder mit fremdsprachigem Hintergrund haben, vor allem wenn sie während ihrer Kindheit aus dem Ausland in die Schweiz kommen, erschwerte schulische Bedingungen. Sie sind auch im Erwachsenenleben eher auf zusätzliche stützende Angebote der Fach- oder Selbsthilfe angewiesen.

## Bibliographie

- 1,2. Gallaudet Research Institute (January, 2003). *Regional and National Summary Report of Data from the 2001-2002 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children & Youth*. Washington, DC: GRI, Gallaudet University.
3. Gerner de Garcia, B.A. (2000). Meeting the needs of Hispanic/Latino deaf students. In K. M. Christensen (Ed.), *Deaf Plus: A Multicultural Perspective* (pp. 149-198). San Diego: Dawn Sign Press.
4. Ramsey, C.L. (2000). On the border: cultures, families and schooling in a transnational region. In K. Christensen (Ed.), *Deaf Plus: A Multicultural Perspective* (pp. 121-147). San Diego: Dawn Sign Press.
5. Allen, T.A. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A.N Schildroth and M.A. Karchmer (Eds.), *Deaf Children in America* (pp. 161-206). San Diego: College Hill Press.
6. Jensema, C. (1975). The relationship between academic achievement and the demographic characteristics of hearing impaired youth. Office of Demographic Studies. Washington, DC: Gallaudet College.
7. Kluwin, T. N. (1994). The interaction of race, gender, and social class effects in the education of deaf students. *The American Annals of the Deaf*, 139(5), 465-471.



8. Waters, G.S. & Doehring, D.G. (1990). Reading acquisition in congenitally deaf children who communicate orally: Insights from an analysis of component reading, language, and memory skills. In T. Carr & B. Levy (Eds.) *Reading and 1st Development: Component Skills Approaches*, pp. 323-373. New York: Academic Press.
9. Erting, C. (2003) Language and literacy development in deaf children: Implications of a socio-cultural perspective. In B. Bodner- Johnson and M. Sass-Lehrer (Eds.) *The Young Deaf or Hard of Hearing Child: A Family-Centered Approach to Early Education*. pp. 373-398. Baltimore: Brookes.
10. Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R.I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 223-229.
11. Wilbur, R.B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.
12. Johnson, R.E., Liddel, S.K. & Erting, C.J. (1989). Unlocking the curriculum: Principle for achieving access in deaf education. Working Paper 89-3. Washington, DC: Gallaudet Research Institute.
13. Yoshinaga-Itano, C. (2003) From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for human auditory system. *Journal of the Acoustical Society of America*. 64: 1386-1391.

14. Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106, E43.
15. Lerman, A. (1984). Survey of Hispanic hearing impaired students and their families in New York City. In G. Delgado (Ed.) *The Hispanic Deaf: Issues and Challenges for Bilingual Special Education*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- 16, 20. Gerner de Garcia, B. A. (1993). *Language Use in Spanish-Speaking Families with deaf children*. Dissertation Abstracts International, 53, 12. (Univeristy Microfilms No. GAX93-17684).
- 17, 22. Gerner de Carcia, B. A. (1995). Communication and language use in Spanish-speaking families with deaf childeren. In C. Lucas (Ed.), *Sociolinguistics in Deaf Communities* (Vol. I., pp. 221-252).
18. Emmorey, K., Grant, R., & Ewan, B. (1994). A new case of linguistic isolation: Preliminary report. Paper presented at the Boston University Confernece on Language Development. Boston, MA.
19. Morford, J. (2002) The expression of motion events in home-sign. *Sign Language and Linguistics*, 5(1), 56-71.
20. See reference 16.
21. Albertini, J. & Shannon, N. (1996). Kitchen notes, „the grapevine,“ and other writing in childhood. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 64-74.
22. See reference 17.

23. Delk, L. & Weidekamp, L. (2001). Shared reading project: Evaluating implementation processes and family outcomes. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center.
24. Allen, B. M. (2002). ASL-English bilingual classroom: The families' perspectives. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 1-20.
25. Christensen, K. (1986). Conceptual sign language acquisition by Spanish-speaking parents of hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 131(4), 285-87.
26. Mapp, I. & Hudson, R. (1997). Stress and coping among African American and Hispanic parents of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 48-56.
27. Reyes-Blanes, M., Correa, V., & Bailey, D., (1999). Perceived Needs of and Support for Puerto Rican Mothers of Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 19(1), 54-63.
- 28, 31. Skinner, D., Bailey, D. B., Jr., Correa, V., & Rodriguez, P. (1999). Narrating self and disability: Latino mothers' construction of identities vis-a-vis their child with special needs. *Exceptional Children*, 65(4), 481-495.
- 29, 32. Skinner, D., Correa, V., Skinner, M., & Bailey, D. B. (2001). Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 106(4), 297-313.
30. Steinburg, A., Bain, L., Li, Y., Montoya, L., & Ruperto, V. (2002). A look at the decisions Hispanic families make after the

diagnosis of deafness. Retrieved May 6, 2003, from Laurent Clerc National Deaf Education Center website:

31. See reference 28.

32. See reference 29.

33. Harry, B., Kalyanpur, M., & Day, M. (1999). *Building Cultural Reciprocity with Families: Case Studies in Special Education*. Baltimore: Brookes.

34. Kluwin, T. & Corbett, C. A. (1998). Parent characteristics and educational program involvement. *American Annals of the Deaf*, 143(5), 425-31.

35. Lopez, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im) migrant household. *Harvard Educational Review*. 71(3), 416-437.

36. Bennett, A. (1988). Gateways to powerlessness: Incorporating Hispanic deaf children and families into formal schooling. *Disability, Handicap & Society*, 3(2), 119-151.

37. Die Schulen im Kanton Zürich, 2003/04 (2004). hg.v. Bildungsdirektion d. Kt. Zürich, 2004,

(siehe auch: [www.bista.zh.ch/pub/Periodika.htm](http://www.bista.zh.ch/pub/Periodika.htm))

## Glossar: Erklärung von Begriffen

Barriere	Grenze
defizitäre Sichtweise	Betonung des Mangelhaften
empirisch	Wissen, das aus der Erfahrung und Beobachtung systematisch gewonnen wurde
heterogen	ungleich zusammengesetzt
Home Signs	private Gebärdensprachart, wie sie in der frühen Erziehungsphase innerhalb einer hörenden Familie mit einem gehörlosen Kind entsteht
Immigration Immigrierte	Einwanderung Eingewanderte
innovativ innovative Ideen und Produkte	neuartig, erneuerungsfreudig neuartige Ideen und Produkte
Interaktion, zwischenmenschliche	Bezug auf die Gesamtheit der Körperreaktionen bei der Kommunikation (Mimik, Gestik, sprachliche, aussersprachliche, nonverbale, rollenspezifische Reaktionen von Gesprächspartnern)
Kodeswitching	Während des Sprechens die Sprache wechseln oder regelmässig Teilaussagen einer andern Sprache in die eigenen grundsprachlichen Aeusserungen einflechten

## Glossar: Erklärung von Begriffen

kohärent

zusammenhängend

Main-Stream-Kultur

Der mehrheitsbestimmende Teil einer Kultur

monolingual  
bilingual  
trilingual  
multilingual

einsprachig  
zweisprachig  
dreisprachig  
vielsprachig

partizipieren lassen

teilnehmen lassen

Perspektive  
etwas aus einer bestimmten  
Perspektive betrachten

Blickwinkel  
ein Thema aus einem bestimmten Blickwinkel heraus  
betrachten

signifikant  
signifikante Feststellung

wichtig, bedeutsam  
eine bedeutsame Feststellung

soziokulturelle Aspekte

die sozialen und kulturellen Verflechtungen eines  
Themenbereiches beurteilen

sozioökonomischer Status

die soziale und wirtschaftliche Stellung von Menschen

Sprachkompetenz

Sprachwissen und Sprachkönnen der Menschen