

Benno Caramore

Verstehen Gehörlose, was sie lesen und schreiben?

Ein Beitrag zur kritischen Lage der Anbahnung der Schreibund Lesetechnik bei gehörlosen Kindern

Schlechte Lese- und Schreibleistungen Gehörloser

Weltweit haben verschiedene Untersuchungen (Conrad 1979, 1981, Csanyi 1982, King und Quigeley 1985) aufgezeigt, dass gehörlose Schulabgänger ausgesprochen schlechte Lese- und Schreibleistungen erbringen. Ca. 50% aller Gehörlosen verlassen die Schule als Analphabeten, 20% verbleiben auf dem Sprachniveau der 2.

Primarklasse, weitere 20% erreichen ein Sprachniveau der 4. Primarklasse, und nur ca. 10% gelangen zu einem befriedigenden Leistungsniveau des strukturellen Lesens und gestaltenden Textschreibens.

Die Bedeutung der Primärsprache für den Erwerb des Lesens und Schreibens

Wer lesen und schreiben lernt, muss fähig sein, ein bestimmtes Inventar an Lauten (sog. Phoneme) in ein Schriftsystem (sog. Grapheme) zu übertragen. Der Schreiber muss sich auch um eine ganze Reihe anderer grammatischer Regeln kümmern. So hat er auf die Konstruktion von sinnvollen und korrekten Wortreihenfolgen, Phrasen und Sätzen zu achten und muss zu diesem Zweck ein komplexes phonologisches, morphematisches und syntaktisches Regelsystem beherrschen (Grise-mann 1980, List 1990). Hörende Kinder können diesen komplexen sprachlichen Anforderungen in der Regel ab dem 6. bis 7. Altersjahr genügen, weil in diesem Zeitpunkt ihre primärsprachliche Entwicklung in gesprochener Sprache zur Lösung dieser Aufgabe ausreicht. Fachleute setzen deshalb für den Erwerb der Schriftsprache die Beherrschung der gesprochenen Sprache als Basissprache voraus.

Weil gehörlose Kinder die gesprochene Sprache nicht auf natürliche Weise im Kontakt mit ihrer Umgebung lernen können, bestehen für sie auch ganz andere Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb (List 1990, Poppendieker 1992). Die Fertigkeiten gehörloser Kinder in der Produktion und in der Wahrnehmung von gesprochener Sprache sind bei Schuleintritt noch so schlecht, dass man nicht von Kommunikation im eigentlichen Sinne sprechen kann. Im besten Falle werden einzelne Wörter verstanden und einigermassen korrekt ausgesprochen. Gelegentlich können sich einzelne Kinder auch in Ein- und Zweiwortsätzen verständigen. Von einer primärsprachlich verankerten Sprech- und Denksprache, mit der sie zu ihrer Umgebung einen befriedigenden Kontakt aufnehmen können, kann keine Rede sein. Ist schon für Hörende die Schriftsprache eine fremde Sprache, weil beim Schreiben anders als beim Sprechen denkerisch kodierte Inhalte mit planmässiger Verzögerung in eine monologisch schriftliche Form gebracht und beim Lesen wiedererkannt werden müssen, so ist die Schriftsprache für Gehörlose in doppeltem Sinne eine Fremdsprache. Gehörlose verfügen bei Schuleintritt und beim Erwerb der Schriftsprache über keine gesprochene Primärsprache.

Die Gebärdensprache als Primärsprache für den Lese- und Schreibprozess

Weil Gehörlosen einerseits der natürliche Zugang zur gesprochenen Sprache versperrt ist, sie aber andererseits mit der Gebärdensprache über ein sprachliches Medium verfügen, das sie auf natürliche Weise willkürlich erwerben können wie hörende Kinder die gesprochene Sprache, wäre eigentlich zu erwarten, dass die Gehörlosenpädagogik vor dem Hintergrund lernpsychologischer Erkenntnisse die Gebärdensprache als Basisprache für den Erwerb der Schriftsprache einsetzen würde. Auf diese Weise könnte den Kindern Inhalte und grammatische Fertigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufgrund ihrer primärsprachlichen gebärdensprachlichen Sprachkompetenz beigebracht werden. Man würde den eigentlichen Bedürfnissen der gehörlosen Kinder Rechnung tragen und sie über das, was sie sprachlich schon beherrschen und kognitiv verstehen, an eine neue Sprache heranzuführen.

Von dieser Überlegung gehen verschiedene Lese- und Schreibmodelle für gehörlose Kinder, die vorallem aus den Vereinigten Staaten und nordeuropäischen Ländern stammen, aus (Johnson et al. 1989, Poppendieker, 1992, Pickersgill, 1992). Ohne an dieser Stelle auf die Details dieser Ansätze eingehen zu können, ist zu sagen, dass ihnen allen etwas gemeinsam ist. Sie tragen den wahrnehmungs- und entwicklungspsychologischen Gegebenheiten gehörloser Kinder Rechnung und schaffen gute Voraussetzungen für ein motiviertes und erfolgreiches, sinnstiftendes Lesen und Schreiben.

Gängige gehörlosenpädagogische Praxis bei der Anbahnung des Lese- und Schreibprozesses

In den deutschsprachigen Ländern haben es diese Lesemodelle sehr schwer. Zwar gibt es nun vereinzelte Schulen, welche sich auf bilinguale Lesemodelle abstützen, aber einer Mehrzahl der Gehörlosen, welche in den deutschsprachigen Ländern beschult werden, wird die Gebärdensprache verboten und findet keine Berücksichtigung im Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Lese- und Schreibleistungen gehörloser Erwachsener so schlecht sind. Immer wieder werden Gehörlose gezwungen, Texte zu lesen, die sie gar nicht verstehen. Viele Gehörlosenpädagogen wehren sich, die Gebärdensprache zu lernen und nehmen so bewusst in Kauf, dass die ihnen anvertrauten Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung stagnieren. Zwar haben sich viele erwachsene Gehörlose in den letzten 20 Jahren vehement dagegen gewehrt, dass die Gebärdensprache keinen Eingang in die Gehörlosenpädagogik findet. Aber all dieser Proteste zum Trotz wird vielerorts - auch in den meisten Gehörlosenschulen der deutschen Schweiz - mit grosser Rigidität und einem historisch gewachsenen Fanatismus die Gebärdensprache (Caramore 1989) aus den Gehörlosenschulen verdrängt. Soziolinguistisch gesprochen kann von einer eigentlichen Entkulturalisierung gehörloser Menschen gesprochen werden. Der Trend zu einer zunehmenden Integration gehörloser Kinder in hörende Regelklassen überfordert nicht nur die gehörlosen Kinder und setzt diese einer unmenschlichen Isolation aus, sondern stellt auch an den Lehrer Ansprüche, die er in der Regel nicht

erfüllen kann. Unabhängig davon, ob nun ein gehörloses Kind integriert in einer Regelklasse oder in einer Gehörlosen-Internatsschule beschult wird, um eine angemessene kognitive Entwicklung und den Erwerb des Lesens und Schreibens zu gewährleisten, muss auf die Gebärdensprache zurückgegriffen werden können. Die gesprochene und geschriebene Sprache allein garantiert keinen sicheren Zugang zum gehörlosen Menschen.

Ansprüche an die Pädagogen

Eine leistungs- und förderungsorientierte Schule darf die gegenwärtigen Zustände im Gehörlosenbildungswesen nicht einfach hinnehmen. Es darf nicht sein, dass hörende Lehrer, welche gehörlose Kinder unterrichten, diese gehörlosen Kinder nicht verstehen und mit ihnen nur auf rudimentärste Weise kommunizieren können. Der Informationsaustausch, die persönliche Kommunikation sowie der linguistische Zugang zwischen Lehrer und Schüler müssen gewährleistet sein. Der Lehrer muss klare und vollständige Erklärungen oder Instruktionen an den Schüler abgeben können. Er muss Begriffe so erklären können, dass er verstanden wird. Der Lehrer muss die Fragen und Bemerkungen des Schülers verstehen und ihm beim Lernen beratend zur Seite stehen können. Der Schüler selber muss die Möglichkeit haben, im Gespräch die Initiative ergreifen zu können. Dazu muss er Bezug nehmen können auf schriftliche Quellen und selber im Stande sein, Gedanken schriftlich festzuhalten. Der Schüler muss spüren, dass der Lehrer bereit und fähig ist, ihm «zuzuhören» und auf seine Anliegen einzugehen. Der Schüler muss merken, dass der Lehrer seinen Bedürfnissen Respekt entgegenbringt und seine kommunikativen Fertigkeiten beachtet. Der Schüler sollte volle Gewissheit besitzen, dass der Lehrer ihn versteht und dass er mit der gewählten Kommunikationsform zum Lehrer einen Zugang findet. Der Schüler sollte die vom Lehrer gewählte Kommunikationsform als angenehm empfinden und so für die Kommunikation motiviert werden können. Umfragen bei erwachsenen Gehörlosen haben gezeigt, dass Lehrer, welche Gehörlose ohne Bezug der Gebärdensprache unterrichten, diese Ansprüche nicht (Burghofer 1995, Gstrein, 1999) erfüllen konnten und bei ihren Schülern deshalb ein hohes Mass an Frustrationen auslösten.

Gehörlosengerechte Lese- und Schreibmethoden

Wäre die Gebärdensprache gesellschaftlich akzeptiert, erforscht und verschriftlicht, so wäre es einfach, sie methodisch und didaktisch in den Lese- und Schreibprozess einzubeziehen. Die Ausgrenzung der Gebärdensprache durch die hörende Mehrheit und die stigmatisierende Haltung vieler Hörgeschädigtenpädagoginnen gegenüber der Gebärdensprache (Caramore, 1988.) haben dazu geführt, dass die Sprachforschung die Gebärdensprache erst seit 1960 systematisch zu analysieren begann. Heute liegen verschiedene Transkriptionssysteme vor (Stokoe 1960, Schlesinger 1977, Sutton 1981, Prillwitz 1987), welche es erlauben, Gebärdensprache schriftlich darzustellen. Zudem existieren dank der Videotechnik ideale Möglichkeiten, gebärdensprachliche Inhalte (Geschichten, Erzählungen, Sachinformationen,

kulturelle Anlässe etc.) für pädagogische Zwecke festzuhalten. In der deutschen Schweiz ist man in der glücklichen Lage, dass im Rahmen der Gebärdensprachlehrausbildung am Heilpädagogischen Seminar HPS in Zürich Gehörlose lernen, wie sie ihre Sprache an Kinder und Erwachsene pädagogisch korrekt weitervermitteln können. Innerhalb kurzer Zeit hat sich ein kleines Angebot an gehörlosengerechten und lernfreundlichen Lehrmitteln entwickeln können (Gebärdensprachmaterial: LBG-Lexikon der Kant. Gehörlosenschule Zürich 1994, Videolehrkassetten des Schweiz. Gehörlosenbundes 1988-94, Literarische Übersicht über gehörlosengerechtes Unterrichtsmaterial: Poppendieker 1992, von Flüe 1993). Selbstverständlich ist erst wenig Aufbauarbeit geleistet, aber die pädagogischen Möglichkeiten, Gebärdensprache und gehörlosengerechte Themen im Lese- und Schreibunterricht sinnvoll einzusetzen, sind in der Schweiz besser denn je zuvor, selbst wenn erst wenige Gehörlosenschulen dieses bescheidene Angebot zu nützen beginnen.

Der Wille zur Zusammenarbeit zwischen hörenden und gehörlosen Lehrern

Wo Laut- und Schriftsprache mit Hilfe der Gebärdensprache erworben werden soll, ist es eine Selbstverständlichkeit, dass hörende Pädagogen die Gebärdensprache lernen und gehörlose Lehrkräfte in die pädagogische Arbeit einbezogen werden. Von dieser Zusammenarbeit sind in den nächsten Jahren fruchtbare Impulse im Hinblick auf die Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts zu erwarten. Noch ist es aber ein weiter Weg hin zu bilingual gestützten Leseerfolgen, weil bilinguale Lesemodelle erst dann überzeugend umgesetzt werden können, wenn die hörenden Pädagogen willens sind, solche Modelle einzusetzen und gleichzeitig über die notwendige Gebärdensprachkompetenz verfügen, die es ihnen erlaubt, ihre Absichten im Unterricht konkret umzusetzen.

Literaturliste

- Ahrbeck, B. Gehörlosigkeit und Identität, Hamburg, 1992.
- Burghofer, B. et al. Gehörlose Menschen in Oesterreich - Ihre lebens- und Arbeitssituation: hrsg.v. ISW, Gutenberg, Werbering, 1995.
- Caramore, B. Die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenpädagogik des 19. Jahrhunderts, Diss., Zürich, 1990.
- Conrad, R. The deaf Schoolchild, Language and cognitive function, London, 1979.
- Conrad, R. Lesen: Sehen, Sprechen, Gebärden. In: Oslo, 4.-6.10.1979. Lire=Reading Heidelberg, 1981, 12-33.
- Csanyi, Y. Sprachuntersuchungen bei Gehörlosen und ihre pädagogischen Folgerungen, Giessen, 1982.
- Flüe v. E. Das Thema Hörbehinderung im Fach Deutsch, unveröffentlichte Diplomarbeit HPS, Zürich, 1993.
- Griseemann, H. Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie, Stuttgart, 1980.
- Gstrein, J. Weissst du noch wie es früher war.....mit den «Strafen», Informationsheft Nr. 34, VUGS, Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache, Zürich, 1999.
- Johnson, R.E. et al. Unlocking the Curriculum, Principles for Achieving Access in Deaf Education, Washington, 1989.
- Kaufmann, P. et al. LBG in der Gehörlosenschule; Position der Kant. Gehörlosenschule Zürich und des

Schweiz. Gehörlosenbundes, In: Zeichen, 29, Hamburg, 1994.
King, C. et al. Reading and Deafness, London, 1985.
List, G. et H. Gebärde, Laut und graphisches Zeichen, Opladen, 1990.
Pickersgill, M. Zweisprachigkeit und die Erziehung gehörloser Kinder, in Zeichen, 20 & 21, Hamburg, 1992.
Poppendieker, R. Ich bin gehörlos! Vorschläge zum Thema Gehörlosigkeit im Unterricht, Hamburg, 1992.
Schlesinger, I.M. et al. A New Dictionary of Sign Language, Employing the Eshkol-Wachmann Movement Notation System, Paris, 1977.
Sutton, U. Sign Writing for Everyday Use, Boston, Mass. 1981.
Stokoe, W. C. et al. A Dictionary of American Sign Language on linguistic Principles, Washington, 1960.

Adresse: Dr. Benno Caramore, Furtbachweg 24, 8304 Wallisellen. E-Mail: bcaramore@access.ch