



**Wege zur Zweitsprache Deutsch: Leseanbahnung und
Schriftspracherwerb von tauben Kindern -
Impulse aus der Praxis**

Irina Monnée

400296530 – Idstein

GSD M.A. – Modul M13.1

**Arbeit zur Erlangung des akademischen Abschlusses
Master of Arts**

Einreichungsdatum: 31.07.2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Helen Leuninger

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Petra Korntheuer

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	6
Zusammenfassung	7
Abstract	8
1 Einführung	9
2 Stand der Forschung	10
2.1 Gebärdensprache als Erstsprache.....	10
2.1.1 Erstspracherwerb und Sprachförderung bei tauben Kindern.....	12
2.1.2 Bilingualismus und Bimodalität.....	14
2.1.3 Visual Literacy.....	15
2.1.4 Vorlesen in Gebärdensprache als Türöffner zum Lesenlernen.....	17
2.1.5 Strategien des interaktives Vorlesens.....	18
2.1.6 Interaktives Vorlesen kontrastiv mit Gebärdensprache und Schriftsprache.....	19
2.1.7 Phonologische Bewusstheit.....	21
2.2 Literacykompetenzen von tauben Kinder anregen und fördern.....	22
2.2.1 Lesekompetenz und Förderung des eigenständigen Lesens.....	23
2.2.2 Schriftsprachkompetenz.....	24
2.2.3 Sprachdiagnostik für Deutsche Gebärdensprache.....	27
2.3 Deaf Didaktik.....	29
2.3.1 Deaf Didaktik im Unterricht.....	30
2.3.2 Deaf Cognition.....	31
2.3.3 Deaf Didaktik im Matheunterricht.....	33
2.4 Best Practice Beispiele für den Deutschunterricht an der Grundschule.....	33
2.4.1 Bilinguale mehrstufige Gehörlosenklasse in Klagenfurt (Österreich).....	34
2.4.2 Bilingualer Deutschunterricht mit (fast) allen Sinnen.....	37
3 Empirische Untersuchung	38
3.1 Relevanz zum Fachgebiet.....	39
3.2 Forschungsansatz.....	39

4 Beschreibung des methodischen Vorgehens.....	40
4.1 Erhebungsmethode.....	40
4.2 Beschreibung der Stichprobe.....	40
4.3 Durchführung.....	42
4.4 Auswertung.....	42
5 Ergebnisse.....	44
5.1 Heterogenität der Schülerschaft.....	44
5.2 Gebärdensprache von Anfang an.....	47
5.3 Methoden zur Wortschatzarbeit für Deutsch als Zweitsprache.....	50
5.4 Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht.....	52
5.4.1 Grenzen für die Verwendung von Lehrwerken aus Regelschulen.....	52
5.4.2 Anforderungen an Erstlesewerke.....	55
5.4.2 Anfertigen eigener Unterrichtsmaterialien.....	57
5.5 Unterrichtssprachen und Lehrmodell.....	58
5.5.1 Gebärdensprachkompetenz der Lehrkräfte.....	59
5.5.2 Kontrastiver Unterricht für Deutsch und DGS.....	59
5.5.3 Motivierendes Lernumfeld.....	60
5.6 Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität.....	61
5.6.1 Unterrichtsmaterialien neu denken und Forschungsbedarf.....	62
5.6.2 Verfügbarkeit und Qualifikation der Lehrkräfte.....	63
5.6.3 Weiterbildungsmöglichkeiten und Vernetzung.....	64
6 Diskussion.....	65
7 Fazit.....	67
8 Literaturverzeichnis.....	69
9 Anhang.....	75
Anhang A.....	76
Anhang B.....	80
Anhang C.....	93
Anhang D.....	239
10 Eigenständigkeitserklärung.....	240

Abkürzungsverzeichnis

ASL	American Sign Language
CI	Cochlea Implantat
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DGS	Deutsche Gebärdensprache
GER-DGS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Deutsche Gebärdensprache
GSD	Gebärdensprachdolmetschende
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
SGB	Sozialgesetzbuch
SVE	schulvorbereitende Einrichtung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Entwicklungsstufen im frühen Laut- und Gebärdenspracherwerb	13
Abbildung 2.	Simultane Verwendung verschiedener Modalitäten	14
Abbildung 3.	Verortung einer Gebärde in direktem Kontext mit dem Schriftbild	15
Abbildung 4.	Übungsaufgabe aus dem Lehrbuch "Deutsch Lernprogramm 1" von Magret Pinter: Benennen und Deklinieren von Adjektiven. Wortarten visuell unterstützt mit Farbsymbolen	36
Abbildung 5.	Übungsaufgabe aus dem Lehrbuch "Deutsch Lernprogramm 1" von Magret Pinter zum Thema "zusammengesetzte Nomen". Artikel visuell unterstützt mit Farbsymbolen	36
Abbildung 6.	Digitales Lernspiel zum Thema "Heule Eule" für den Deutschunterricht (Wortschatz): Zuordnung von Gebärdensymbolen und Bildkarten	38
Abbildung 7.	Code-Wolke: Visualisierung der Themenschwerpunkte, über die von den Lehrkräften am häufigsten und am ausführlichsten insgesamt in allen Interviews gesprochen wurde	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Expertise-Interviews: Tabellarische Übersicht zur Stichprobe	41
Tabelle 2.	Heterogenität der Schülerschaft	46
Tabelle 3.	verwendete Unterrichtssprache(n) und Anzahl der Lehrkräfte im Fach Deutsch	58

Zusammenfassung

Das Lesen- und Schreibenlernen ist für taube Kinder eine größere Herausforderung als für Kinder, die bereits über das Hören eine Lautsprache erworben haben. Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welcher Weg zum Zweitspracherwerb von Deutsch als Schriftsprache besonders erfolgversprechend ist. Dabei fokussiert sich die Studie auf die Wahl der Unterrichtsmaterialien und die Frage, welche Anforderungen diese erfüllen müssen, um Kinder, die gebärdensprachlich orientiert sind, ideal zu fördern.

Um Antworten auf diese Fragen direkt aus der Praxis zu gewinnen, wurden insgesamt neun Expertise-Interviews mit tauben und hörenden Lehrkräften von acht unterschiedlichen Schulen durchgeführt und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der Studie unterstreichen den dringenden Bedarf an allgemein zugänglichen Lehrmaterialien und didaktischen Konzepten, die an die Modalität von Gebärdensprachen angepasst sind. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass das Thema Unterrichtsmaterial nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern weitere Faktoren, wie die Qualifizierung der Lehrkräfte und durch Forschung zwingend noch zu füllende Lücken einen maßgeblichen Einfluss auf die Lese- und Schreibkompetenz und zukünftige Bildung der heranwachsenden gebärdensprachlich geprägten Generation haben.

Schlagwörter: barrierefreie Bildung, bilingual-bimodal, Deaf Cognition, Deaf Didaktik, Deaf Plus, DaZ-DGS, Schriftspracherwerb, Leseanbahnung, Lesekompetenz, Literacy, Visual Literacy, Vorlesen mit Gebärdensprache

Abstract

Learning to read and write is a greater challenge for deaf children than for children who have already acquired a spoken language through hearing. The aim of this study is to find out which way to acquire German as a second language in a written form is particularly promising. The study focuses on the choice of teaching materials and the question of what requirements they have to meet in order to provide ideal support for children who use sign language as their first language.

In order to get answers to these questions directly from practice, a total of nine expert interviews with deaf and hearing teachers from eight different schools were carried out and evaluated qualitatively. The results of the study underline the urgent need for widely accessible teaching materials and didactic concepts that are adapted to the modality of sign languages. In addition, the study shows that the subject of teaching material cannot be viewed in isolation, but that other factors such as the qualifications of the teachers and gaps that still have to be filled by research, have a significant influence on the reading and writing skills and future education of the rising deaf generation.

keywords: access to education, bilingual-bimodal, deaf cognition, deaf didactics, deaf plus, German as second language for deaf children, literacy, reading aloud with sign language, reading initiation, reading skills, visual literacy, written language acquisition

1 Einführung

Im Mai 2023 flammte deutschlandweit die Diskussion zum aktuellen Bildungsstand der heranwachsenden Generation zum wiederholten Male auf. Anlass war die "Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2021" (McElvany, Lorenz, Frey, Goldhammer & Schilcher, 2023), die am 16.05.23 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. An der Studie hatten sich weltweit 65 Staaten und Regionen beteiligt, um die Lesekompetenz von Kindern am Ende des vierten Grundschuljahres zu erfassen. Mit Blick auf die Ergebnisse sagte Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger:

Die IGLU-Studie zeigt, dass wir dringend eine bildungspolitische Trendwende benötigen, damit es mit den Leistungen unserer Kinder und Jugendlichen wieder bergauf geht. Gut lesen zu können, ist eine der wichtigsten Grundkompetenzen und das Fundament für Bildungserfolg. Es ist daher alarmierend, wenn ein Viertel unserer Viertklässlerinnen und Viertklässler beim Lesen als leistungsschwach gilt. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023)

In der Studie wurde ermittelt, welche Kompetenzstufen die Kinder beim Lesen bis zum Ende der Grundschule erreichen. Das Erlangen von mindestens der Kompetenzstufe III wird als wichtiger Schlüssel zur Bildung gesehen, da sie u.a. Aufschluss darüber gibt, in welchem Maße verstreute Informationen innerhalb eines Textes miteinander verknüpft und Gründe und Ursachen für Gefühle oder Motivationen von Hauptfiguren interpretiert werden können (McElvany et al., 2023, S. 64). Damit schaffen die Kinder den Übergang zum "Lernen durch Lesen", was in weiterführenden Schulen einen entscheidenden Einfluss auf den individuellen Lernerfolg hat.

Die neue IGLU-Studie zeigt nun, dass 25,4% der Kinder in Deutschland vermutlich auf ihrem weiteren Bildungsweg größere Hürden meistern müssen. Der Anteil ist gegenüber früheren Erhebungen von 2016 (ca. 19%) und 2001 (ca. 17%) deutlich gestiegen. Auch liegt Deutschland sowohl im europäischen (23,3%) als auch im weltweiten (OECD-Länder: 23,5%) Vergleich über dem dort erreichten Mittelwert.

Wichtig für die Zukunft unserer Kinder ist eine intensive und ernsthafte Auseinandersetzung, wie sie die internationale Studie ausgelöst hat, in jedem Fall. Rückt sie doch wichtige Themen wie Leseförderung und die Frage nach einer gerechten Verteilung von Bildungschancen in den Fokus. In einer Zeit jedoch, in der gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Inklusion zu Recht an Bedeutung gewonnen hat, sollte der Blick auf die Zukunft aller Kinder erweitert werden. Denn ein Aspekt, der in der Studie nicht berücksichtigt wurde, ist u.a. die Lesekompetenz der Kinder, die "aus körperlichen, emotionalen oder geistigen Gründen nicht in der Lage

sind, den Test selbstständig zu bearbeiten, oder Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht die Testsprache ist" (McElvany et al., 2023, S. 38).

Präzise Statistiken über die Lesekompetenz von Grundschulkindern, die mit Gebärdensprache als Erstsprache aufwachsen, gibt es bisher nicht. Einige Forschungen weisen aber darauf hin, dass die Zahlen noch viel besorgniserregender sind als bei hörenden Kindern. Bekannt ist auch, dass ein großer Anteil der gehörlosen Erwachsenen Probleme beim Lesen und in der Verwendung der deutschen Schriftsprache hat.

Der Frage, wie taube Kinder, die gebärdensprachlich orientiert sind, in ihren ersten Schuljahren Deutsch als Zweitsprache vermittelt bekommen, geht die hier vorliegende Arbeit auf die Spur. Durch leitfadengestützte Interviews mit tauben und hörenden Lehrkräften mit entsprechender Expertise werden Wege und die damit verbundenen Herausforderungen im Schulalltag auf dem Weg des Lesenlernens und des Schriftspracherwerbs präzisiert.

2 Stand der Forschung

2.1 Gebärdensprache als Erstsprache

Als "Muttersprache" wird im gängigen Gebrauch die Sprache bezeichnet, die ein Kind beim Heranwachsen durch seine Eltern erwirbt. Sprachwissenschaftlich handelt es sich dabei um einen ungesteuerten Erstspracherwerb, bei dem sich das sprachliche Wissen, auf der Basis einer angeborenen Spracherwerbsfähigkeit und eines sensorisch zugänglichen Inputs entwickelt (Bussmann & Lauffer, 2008).

Kinder jedoch, die gehörlos oder mit einer hochgradigen Schwerhörigkeit in hörende Familien geboren werden, können eine vollwertige Muttersprache meist nicht selbstverständlich von ihren Eltern erwerben, wenn diese nur lautsprachlichen Input geben können. Diese Hürde muss der Großteil der Familien meistern, da ca. 95% aller hörbehinderten Kinder (Hintermair, 2011) bei hörenden Eltern aufwachsen, die in der Regel keine DGS-Kompetenz haben. Ein sprachlicher Input über Gebärdensprache durch die Eltern ist bestenfalls (sofern sie diese selbst als Fremdsprache erlernen und dann an ihr Kind weitergeben) verlangsamt, aber in vielen Fällen nur bruchstückhaft gegeben. Sprachliche Vorbilder für die Gebärdensprache können die hörenden Eltern aber, abhängig davon, welche DGS-Kompetenz sie erreichen, immer nur eingeschränkt sein.

Eltern können eine Sprachförderung ihres Kindes zum Beispiel in Form einer Heilpädagogischen Frühförderung gemäß § 46 im neunten Sozialgesetzbuch (beck im dtv, 2023) beantragen. Auch ein DGS-Unterricht als Hausgebärdensprachkurs durch qualifizierte taube Gebärdensprachdozierende für alle Familienmitglieder kann die sprachliche Entwicklung des Kindes maßgeblich fördern. Auch hier sieht das Sozialrecht

im SGB VIII § 27 eine entsprechende Maßnahme, die "Hilfe zur Erziehung" (beck im dtv, 2023) vor.

Doch das setzt voraus, dass die Familien über ihre Möglichkeiten aufgeklärt sind, die Anträge bewilligt werden und ausreichend qualifizierte Frühförderangebote vor Ort vorhanden sind. Darüber hinaus können noch weitere Faktoren dazu führen, dass eine Gebärdensprachkompetenz bei Schuleintritt gar nicht oder nur kaum vorhanden ist: ein Migrationshintergrund der Familie oder eine zusätzliche Behinderung des Kindes kann den Erwerb der Sprachkompetenz erschweren. Statistiken aus den USA (Gallaudet Office of Research Support and International Affairs, 2014; Gallaudet Research Institute, 2003) zeigen, dass etwas 40% aller Kinder mit einer Hörschädigung noch mindestens eine zusätzliche physische oder psychische Einschränkung - der so bezeichnete Personenkreis der „Deaf Plus“ bzw. „Taub+“ (Ender, 2021) - haben. Dies kann zu einer Verminderung der kommunikativen Fähigkeiten führen. Nicht selten stoßen sie daher auch bei gebärdensprachlichen Texten auf Sprachbarrieren, da sie Schwierigkeiten damit haben, die „Standard“- Deutsche Gebärdensprache zu verstehen. Ein Weg zur gelungenen Kommunikation kann die Verwendung einer Sprachvarietät der Deutschen Gebärdensprache sein, die sich den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anpasst. Ender hat hierzu 2021 einen aufschlussreichen Vortrag veröffentlicht (Ender, 2021), in dem sie den Begriff „Gebärdensprache Plus“ einführt. In der Kommunikation mit dem Kind wird weiterhin eine grammatikalisch richtige DGS verwendet, die jedoch durch den Fokus auf mehr ikonische und produktive Gebärden und einen einfacheren Wortschatz, sowie den Einsatz von mehr Mimik und Constructed Action insgesamt bildhafter wird. Auch sind Wiederholungen und ein interaktiver Austausch sinnvoll, um sicherzustellen, dass alles verstanden wurde. Dies setzt natürlich voraus, dass die Lehrkraft DGS auf einem hohen Niveau beherrscht und somit einen sicheren Umgang mit der Gebärdensprache hat. Leider trifft dies längst nicht auf alle Lehrkräfte, die mit hörbehinderten Kindern in Deutschland arbeiten, zu (Becker & Jaeger, 2019, S. 44).

Auch der Weltverband der Gehörlosen (World Federation of the Deaf, WFD) sieht die schulische Situation von gehörlosen Kindern mit einer Lernbehinderung als besorgniserregend und formuliert dies in einem jüngst veröffentlichten Positionspapier:

The World Federation of the Deaf believes that quality and successful inclusive education for deaf learners with intellectual disabilities, can only be reached in environments which maximize their social and linguistic development, via inclusive multilingual settings in which all are fluent in the national sign language(s), as well as inclusive pedagogies/teaching methodologies that fit all students' learning styles. (World Federation of the Deaf, 2023)

Neben der Qualifizierung der Lehrkräfte ist ein weiterer Aspekt, dass es bisher kaum Unterrichtsmaterial gibt, das den Förderschwerpunkt „Lernen“ gebärdensprachlich adäquat abdeckt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ im Deutschunterricht vor einer besonderen Herausforderung stehen.

2.1.1 Erstspracherwerb und Sprachförderung bei tauben Kindern

An vielen Förderschulen ist eine Schulvorbereitende Einrichtung (SVE) angeschlossen, also eine Kindertagesstätte, in der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechend ihrer Fähigkeiten gefördert und auf den Schulbesuch vorbereitet werden. In Bezug auf den Förderbedarf tauber Kinder lässt sich erkennen, dass in vielen SVE's ein größeres Bewusstsein für die Notwendigkeit einer gebärdensprachlichen Förderung entstanden ist. Denn auch für Gebärdensprachen haben Forschungen der Neurolinguistik belegt, dass Kinder grundsätzlich Sprachen unabhängig von ihrer Modalität spielend lernen. Vorausgesetzt, sie werden möglichst früh und mit möglichst vielen sprachlichen Reizen konfrontiert. Wird der Zugang zu einer natürlichen Sprache hingegen über einen längeren Zeitraum in entscheidenden Entwicklungsphasen eines Kindes verwehrt bzw. nicht ausreichend gefördert, so droht eine sprachliche Deprivation (Fenkart, 2019), die negative Auswirkungen auf die emotionale und psychische Entwicklung, die späteren kommunikativen Fähigkeiten, Lesekompetenz und das Erlangen von Weltwissen hat. Dabei sind die ersten vier Lebensjahre besonders prägend. Der frühe Erstspracherwerb legt den Grundstein, um im Laufe eines Lebens auch noch weitere Sprachen zu erlernen. Kinder finden über den erlernten Wortschatz Zugang zu Bedeutungen und Wissen, das sie mit dem Lexikon einer zweiten Sprache später verknüpfen können. Auch ebnet der Erwerb des grammatischen Systems der Erstsprache den Weg zu dem der Zweitsprache. Je gefestigter die Erstsprache beherrscht wird, desto leichter fällt es dem Kind, weitere Sprachen zu lernen (Becker & Jaeger, 2019).

Wird die Gebärdensprache in der frühen Kindheit auf natürliche Art und Weise erworben, so durchlaufen die Kinder ähnliche Entwicklungsstufen wie hörende Kinder mit der Lautsprache (vgl. Abbildung 1). Bei einem natürlichen Spracherwerb fangen gehörlose Kinder im Alter von etwa 18 Monaten an, einzelne Gebärden miteinander zu kombinieren. Dies bezeichnet man als *syntaktisches Prinzip*. Mit Beginn des dritten Lebensjahres gewinnt die Sprachkompetenz an Komplexität und erweitert sich in den darauffolgenden 12 Monaten um die Verwendung räumlicher Grammatik (z.B. Richtungsverben und Verortungen) und einer zunehmend differenzierteren Benutzung von Mimik. Bis zum vollendeten vierten Lebensjahr hat das Kind eine besonders prägende Phase (*sensible*

Phase) seiner Sprachentwicklung durchlaufen. Während der Wortschatz im Laufe des Lebens stets erweitert wird, geht die Forschung davon aus, dass der Erstspracherwerb, unabhängig von der Modalität der Sprache, im Wesentlichen bis zum achten Lebensjahr abgeschlossen ist. In den Jahren darauf lernen Kinder auch noch bestimmte grammatische Bereiche besser zu beherrschen, beispielsweise die volle Ausnutzung des Gebärdenraums (Becker & Jaeger, 2019).

Alter	Lautsprache	Gebärdensprache
	Artikulieren von Lauten sowie Bewegungen von Händen und Armen	
ca. 0;6	Vokales Lallen (Produktion von Lauten und Lautkombinationen der Lautsprache)	Manuelles Lallen (Produktion von Handformen und rhythmischen Bewegungen der Gebärdensprache)
ca. 0;10	Erste (Zeige-)Gesten	
ca. 1;0	Erste Wörter	Erste Gebärden
ca. 1;6	Zwei-Wort-Äußerungen	Zwei-Gebärden-Äußerungen
ca. 2;0	Drei- und Mehrwort-Äußerungen	Drei- und Mehrgebärden-Äußerungen
Bis ins Schulalter	Erwerb komplexer grammatischer Strukturen, Erweiterung des Wortschatzes und Ausbau pragmatischer Kompetenzen	Erwerb komplexer grammatischer Strukturen, Erweiterung des Wortschatzes und Ausbau pragmatischer Kompetenzen

Abbildung 1. Entwicklungsstufen im frühen Laut- und Gebärdenspracherwerb (Becker & Jaeger, 2019, S. 52)
 Ergänzung zur Lesbarkeit der Tabelle: das Alter der Kinder wird hier in "Jahr;Monate" angegeben

Doch nicht nur die Entwicklungsstufen verlaufen ähnlich wie beim Lautspracherwerb, auch lassen sich Parallelen bei den im Sprachlernprozess angewendeten Erwerbsstrategien feststellen. Zunächst liegt die Vermutung nahe, dass die Ikonizität von Gebärdensprachen Einfluss auf die Art und Weise habe, wie Kinder Sprache erwerben. Doch konnten Wissenschaftler zeigen, dass Kinder entgegen dieser Annahme im frühen Spracherwerb nicht mit Bildern, sondern eher mit morphologischen Komponenten lernen. Ein komplexes Bild wird zunächst in seine unterschiedlichen morphologischen Komponenten zerlegt und dann Schritt für Schritt systematisch wieder aufgebaut. Durch das Zerlegen, Kombinieren und wieder Aufbauen morphologischer Komponenten finden die Kinder Zugang zum System ihrer Sprache (Becker & Jaeger, 2019). Die Förderung eines möglichst natürlichen Zugangs zur Gebärdensprache ist für taube Kinder in den ersten Lebensjahren besonders prägend für ihre weitere sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung. Ungeachtet dessen ist es aber zwingend notwendig, dass die Kinder auch während der Schulzeit ihre DGS-Kompetenz weiter ausbauen und

metasprachliche Kompetenzen erlangen können. Hierfür muss der entsprechende Raum im Lehrplan der verschiedenen Bundesländer geschaffen werden.

2.1.2 Bilingualismus und Bimodalität

Von *Bilingualität* sprechen wir, wenn Kinder in einem zweisprachigen Umfeld aufwachsen und dadurch beide Sprachen gleichzeitig (oder auch sequenziell) erwerben. Handelt es sich bei den beiden Sprachen um eine Gebärdensprache und eine Lautsprache, so bezeichnet man dies als *bimodale Mehrsprachigkeit*. Lautsprachen werden in der gesprochenen Form akustisch und Gebärdensprachen visuell wahrgenommen. Sie unterscheiden sich somit in ihrer Modalität. Daraus entstand der Terminus *bimodaler Bilingualismus* (Becker & Jaeger, 2019, S. S. 42). Jüngere Forschungen beschäftigen sich in dem Zusammenhang mit dem Begriff *Translanguaging* (Holmström & Schönström, 2018).

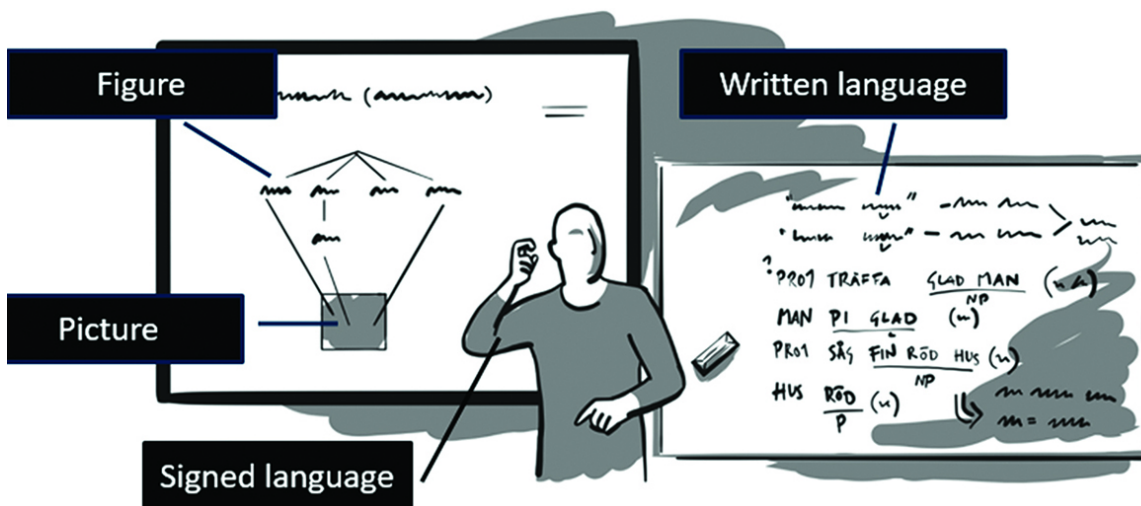


Abbildung 2. Simultane Verwendung verschiedener Modalitäten © (Holmström & Schönström, 2018)

Holmström und Schönström zeigen in ihrer Studie, wie an einer schwedischen Hochschule multilingual und multimodal Lehrinhalte vermittelt werden. Alle am Unterricht Teilnehmenden verwenden die Schwedische Gebärdensprache (SSL), ergänzt durch die Amerikanische Gebärdensprache (ASL) und Schwedisch und Englisch in der Schriftsprache. Hinzu kommen weitere Visualisierungen wie Powerpointpräsentationen und Notizen auf einem Whiteboard. Anschaulich beschreiben sie, wie die hochqualifizierten tauben Lehrpersonen sich dem vielseitigen Repertoire der eigenständigen Sprachsysteme bedienen, um Wissensinhalte möglichst einprägsam zu präsentieren. Dabei bedienen sie sich auch der Möglichkeit, unterschiedliche Modalitäten auch simultan auszuführen (vgl. Abbildungen 2 und 3).

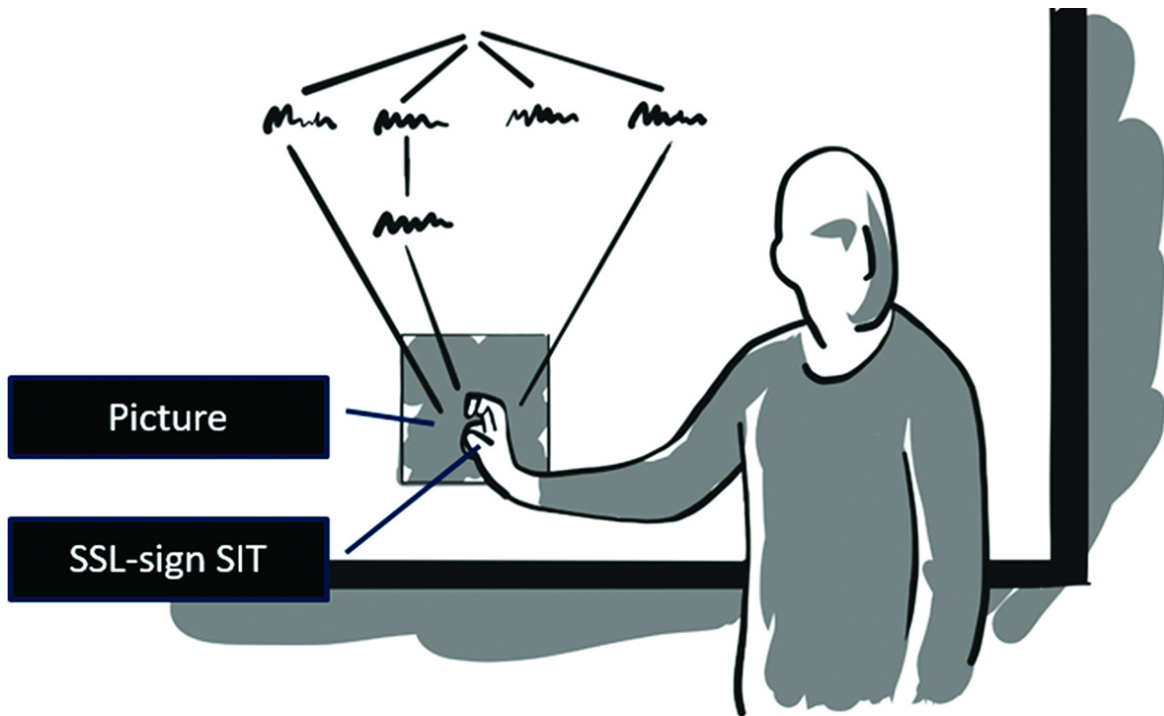


Abbildung 3. Verortung einer Gebärde in direktem Kontext mit dem Schriftbild © (Holmström & Schönström, 2018)

Kommunikation findet in unserer Welt auf vielen unterschiedlichen Ebenen statt. So wachsen wir damit auf, Informationen aus unserem Umfeld mit allen Sinnen aufzunehmen. Neugeborene fangen an, sprichwörtlich die Welt zu begreifen, verknüpfen Visuelles mit Geräuschen oder haptischen Erfahrungen. Gehörlose Kinder sind es von klein auf gewohnt, zwischen verschiedenen Modalitäten zu wechseln, je nachdem, wie die Informationen angeboten werden. Das Erlernen von Buchstaben und deutscher Sprache in Form von Schriftsprache erfordert genau diese Flexibilität des Gehirns, dynamisch zwischen beiden Modalitäten zu wechseln. Aber auch in anderen Fächern kann es nur von Nutzen sein, wenn Wissensinhalte auf mehreren Kanälen dargeboten werden, um die Verknüpfungen von Informationen zu stärken (Fenkart, 2019).

2.1.3 Visual Literacy

Einem ähnlichen Gedanken folgt das Konzept von Bild-Klang-Lesungen oder Panellesungen an Grundschulen. Auf großer Fläche werden die Bilder eines Comics an die Wand projiziert und die ganze Klasse beteiligt sich aktiv an der Lesung. So wird die Erzählung in verteilten Rollen gelesen und mit dramaturgisch passenden Geräuschen vielseitig untermalt. Das multimodale Erlebnis regt gleich mehrere Sinne zur selben Zeit an. Das schult die Wahrnehmung und schafft einen spielerischen Zugang zur Literatur.

In ihrer Forschungsarbeit widmet sich Wittig dem pädagogischen Ansatz, Kinder mit Hilfe von Panellesungen an Literatur und Lesen heranzuführen (Wittig, 2022).

Sehr eindrücklich untersucht sie dies am Beispiel des Comics "Lehmriese lebt!" (Kuhl, 2015), dessen Texte fast alle im Buch als direkte Rede in Sprechblasen auftauchen. Dies hilft den Kindern, eine individuelle und charakteristische Ausdrucksform zu erarbeiten. Auch die Verbindung von Körperhaltung und Sprechweise werden an die Geschichte angepasst. Auf diese Weise wird eine mehrschichtige multimodale Verknüpfung zur Literatur geschaffen, die die Kinder nachhaltig im Deutschunterricht begleiten kann.

Comictexte und Graphic Novels können aufgrund ihres hohen Anteil an visueller Erzählform und nur verhältnismäßig wenig Schriftsprache ein sinnvoller Türöffner in die Lesewelt sein. Diese Chance sehen pädagogische Fachkräfte aus den Bereichen Kita und Grundschule, sowie die Stiftung Lesen, die diesen Büchern einen besonderen Platz im Unterricht schaffen (Stiftung Lesen, 2022). Gerade für gebärdensprachliche Kinder ist diese Literatursparte ein spannendes Feld, das Raum für bilinguale Konzepte und die Förderung sprachlicher Kompetenzen bietet.

Neugierde zu wecken, genau darum geht es auf dem Weg zum Leseerfolg. Denn Bücher und die damit verbundenen Texte müssen eine gewisse Anziehungskraft bekommen, damit Leseanfänger ausreichend Motivation und Ausdauer für das Lesenlernen mitbringen.

Die Grundlage hierfür kann bereits schon ab den ersten Lebensmonaten eines Kindes geschaffen werden. Das gemeinsame Betrachten von textlosen Bilderbüchern schafft Erzählanlässe, die den mentalen Wortschatz erweitern und allgemein die Sprachentwicklung fördern. Dabei beeinflusst die Art des Zusammenspiels von Kind und Erwachsenem und die Intensität, in der beide sich in beiderseitiger Kooperation mit Bild und Erzählung auseinandersetzen, die Entwicklung des visuellen Gedächtnisses maßgeblich. Auch regt das durch Eltern oder pädagogische Fachkräfte wiederholte gemeinsame Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern das Erlernen und Wiedererkennen bestimmter visueller Codes und Symbole an. Im Alter von zwei bis drei Jahren beginnen Kinder zu begreifen, dass es sich bei Bildern nicht um eine Kopie der Wirklichkeit handelt, sondern vielmehr um eine Visualisierung einer durch Erfahrungen geprägten Art und Weise (Kümmerling-Meibauer, 2012).

Dadurch erwerben Kinder auf Bildebene bereits frühe Konzepte, erlernen prototypische Handlungsmuster (*frames*) von Situationen und Personen und speichern diese als *scripts* in ihrem ikonischen Gedächtnis ab (Krichel, 2020). Je älter das Kind wird, desto detailreicher können narrative Bilderbücher werden. Ein beliebtes Beispiel sind 'Wimmelbücher', also Bücher, auf deren großformatigen Panoramaseiten mehrere Geschehnisse in einem inhaltlichen Rahmen szenisch dargestellt sind. Man spricht von pluriszenischen Bilderbüchern, wenn sich die in z.B. einem Wimmelbuch dargestellten

handlungsbezogenen Momentaufnahmen beim Betrachten in eine Erzählfolge bringen lassen (Thiele, 2000). Kinder müssen hierfür alle relevanten Informationen der erzählerischen Bildfolgen in eine zeitliche und logische Ereignisabfolge bringen und gegebene zeitliche, handlungsbezogene und räumliche Auslassungen mental ergänzen können (Krichel, 2019).

Dies fördert die sprachlichen, narrativen und kognitiven Fähigkeiten und befähigt das Kind, noch vor dem Schriftspracherwerb dazu, erzählerische Inhalte zu 'lesen' (Krichel, 2020). Der Begriff *Visual Literacy* beschreibt die Fähigkeit, inhaltliche Zusammenhänge, Gefühle oder auch Handlungsmotivationen aus Bildern zu interpretieren.

Bei multiperspektivisch gestalteten Erzählformen innerhalb der Bilder muss das Kind die Fähigkeit erlernen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Dies ist eine Voraussetzung dafür, literarische Figuren zu verstehen. Auf diese Weise erlernt das Kind, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen und sich in andere Personen hineinzufühlen. Die Fähigkeit der Perspektivenübernahme ist wichtig, um Empathie und eine *Theory of Mind* entwickeln zu können. Im Alter von zwei bis drei Jahren verstehen Kinder in der Regel, dass unterschiedliche Personen unterschiedliche Dinge sehen können. Ab dem 4. Lebensjahr kommt dann auch ein Verständnis dafür hinzu, dass Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven anders aussehen (Krichel, 2019).

2.1.4 Vorlesen in Gebärdensprache als Türöffner zum Lesenlernen

Die beschriebenen (Vor-)Leseszenarien setzen für gehörlose Kinder natürlich voraus, dass der Erwachsene gebärdensprachkompetent ist, um mit dem Kind in Interaktion treten zu können und auch als sprachliches Vorbild zu fungieren. Hier zeigt sich die Bedeutung von ergänzender frühkindlicher Förderung zu Hause oder im Kindergarten durch Fachpersonen mit Gebärdensprache als Muttersprache oder zumindest einem sicheren Umgang mit ihr, sofern das familiäre Umfeld es nicht selbst in dem Maße leisten kann.

Zusätzlich gibt es in Zeiten der Digitalisierung weitere Möglichkeiten für hörende Eltern, sich das Vorlesen in Gebärdensprache in den heimischen Kontext zu holen. So finden sich frei und jederzeit verfügbar im Internet einige Sammlungen mit Videos, in denen Kinderbücher in Gebärdensprache vorgelesen werden. Umgesetzt wurden diese Projekte von Landesverbänden, wie z.B. *Kinderbücher in Gebärdensprache* (Gehörlosenverband München und Umland e.V., 2016) und *DGS Kinderbuchwelt von DGS Kids* (Hessischer Verband für Gehörlose und hörbehinderte Menschen e.V., 2023) oder auch durch Bibliotheken, wie das *LeseZeichen Digital* (Kinder- und Jugendbibliothek (KiJuBi) der ZLB Berlin, 2023) in Berlin.

Auch fanden 2021 einige kostenlose Angebote¹ von Live-Lesungen auf virtuellen Meeting-Plattformen statt, um gebärdensprachlichen Kindern während der Wochen der Corona-Lockdowns ein gemeinsames Erlebnis mit Büchern zu ermöglichen. Noch weiter gedacht wird dieser Ansatz mit dem Projekt *Lesepat*innen in DGS* (juteo & Förderverein der Gehörlosen/Hörbehinderten (BRD) e.V., 2023), bei dem erwachsene Vorlesende die Lesepatenschaften von hörbehinderten Kindern und Jugendlichen übernehmen können. Abhängig von Wunsch und Möglichkeiten findet das gemeinsame Lesen dann in Form von virtuellen oder persönlichen Treffen statt.

Mit der Entwicklung von mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Deutscher Gebärdensprache und verschiedenen Lautsprachen befasst sich aktuell das Forschungsprojekt *Reading Digital (ReaDi)* der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Humboldt-Universität zu Berlin. Ziel ist es, mit Hilfe dieser Bücher die Sprachbildung und -förderung von tauben, schwerhörigen und hörenden Kindern zu fördern. Das Projektteam berücksichtigt dabei besonders die Mehrsprachigkeit von Kindern (LMU Lehrstuhl für Sonderpädagogik, 2022).

Ebenfalls digital ist die Idee hinter *StorySign* von Huawei (Huawei Mobile UK, 2019). Im Dezember 2018 stellte das Technologie-Unternehmen seine neu entwickelte kostenlose App vor, die es hörbehinderten Kindern ermöglicht, Kinderbücher eigenständig zu lesen. Zuhause oder didaktisch eingebaut in den Schulunterricht werden die Buchseiten von "echten" haptischen Büchern mit dem Smartphone oder Tablet gescannt. Mit Hilfe von künstlicher Intelligenz (KI) und Augmented Reality (AR) erwacht die animierte weibliche Figur *Star* zum Leben und übersetzt die Texte der Bücher dann in Echtzeit in Gebärdensprache (Aardman Animations Ltd, 2023). Die App, die in Großbritannien entwickelt wurde, ist mittlerweile für 14 Gebärdensprachen verfügbar. Die Bibliothek umfasst mehrere Kinderbücher, von denen derzeit fünf in Deutscher Gebärdensprache vorgelesen werden können.

2.1.5 Strategien des interaktives Vorlesens

Ein entscheidender Aspekt bei *StorySign* ist, dass eine Verbindung zwischen dem lesenden Kind, dem Buch und dem Avatar-Mädchen *Star* geschaffen wird. Das Leseerlebnis bekommt dadurch mehr Intensität. Dies lässt sich in realer Situation natürlich sehr viel kreativer umsetzen. Doch Vorlesen ist nicht gleich Vorlesen. Vielfach schöpfen die Eltern womöglich unwissentlich nicht alle Potenziale einer möglichen Interaktion mit dem Kind aus. In ihrer Studie untersuchten Dirks und Wauters (Dirks &

¹ Beispielhaft lassen sich hier die *DGJ Corona Aktion* (Deutsche Gehörlosengugend, 2021) und die Eltern- Initiative *Kinderbuchlesungen in Lautsprache und Gebärdensprache* (Gebärdenfische, 2021) nennen.

Wauters, 2018), inwiefern ein Trainingsprogramm, in dem eine Gruppe von Eltern in Strategien des interaktiven Lesens geschult wurden, das Vorleseverhalten nachhaltig beeinflussen kann. Sie folgten damit Erkenntnissen, dass u.a. die bewusste Verknüpfung beim Lesen von Informationen mit persönlichen Erfahrungen des Kindes das Leseerlebnis verstärken können. Auch ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das Kind nachhaltiges Interesse und Freude an Büchern entwickelt, wenn bei der Auswahl an Geschichten den Wünschen des Kindes gefolgt wird. Während des Lesens sollte man nicht vergessen, hin und wieder eine positive Rückmeldung zu geben, dem Blick des Kindes zu folgen und daran anzuknüpfen, aber auch offene Fragen zum Inhalt des Buches zu stellen. All dies wird positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes haben. Das Hauptziel des Trainingsprogramms war, eine Möglichkeit zu eröffnen, durch das elterliche Verhalten die Sprachentwicklung der Kinder sinnvoll zu unterstützen. Dirk und Wauters zitieren in dem Zusammenhang eine Studie von Trussel und Easterbrooks in der diese belegen, wie interaktives Vorlesens den Wortschatzaufbau (in ihrem Fall von sechs tauben und schwerhörigen Kindergartenkindern) positiv beeinflussen kann (Trussell & Easterbrooks, 2014).

2.1.6 Interaktives Vorlesen kontrastiv mit Gebärdensprache und Schriftsprache

Vergleichende Studien aus den USA zeigen, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern größere Erfolge beim Lesen- und Schreibenlernen erreichen, als gehörlose Kinder hörender Eltern. Um herauszufinden, welche Faktoren den Zweitspracherwerb begünstigen, wurden taube Eltern im Rahmen verschiedener Studien dabei beobachtet, wie sie ihren Kindern vorlesen. Schleper trug diese Erkenntnisse zusammen und formulierte daraus eine Liste von Prinzipien (Schleper, 1996), die viele gehörlose Erwachsene offenbar intuitiv und unbewusst beim Vorlesen in Gebärdensprache anwenden, um ihre Freude an Büchern mit Kindern zu teilen. Zum einen interpretieren sie beim Vorlesen die Buchtexte frei in Gebärdensprache (hier: ASL), um das Leseerlebnis spannend und interessant für die Kinder zu gestalten. Dabei schaffen sie jedoch immer wichtige Bezüge zur geschriebenen Sprache. Zum einen bleibt das geschriebene Wort während des Vorlesens immer präsent, um den Kindern zu ermöglichen, frei zwischen den beiden Sprachen ASL (Eltern) und Englisch (Text im Buch) zu wechseln. Auch wird zwischendurch regelmäßig auf die entsprechenden Textstellen oder Schlüsselwörter gezeigt und so in Interaktion mit dem Kind das Schriftbild mit Gebärden verknüpft.

Ein weiterer Aspekt ist die Art und Weise, wie Bilder und Hintergrundwissen in die ASL-Erzählung mit einfließen. So kommt es vor, dass eine kurze Textzeile in der ASL-Interpretation viel detaillierter ausgearbeitet wird, indem Details der Illustrationen

oder Hintergrundwissen, das für das Verständnis der Handlung von Bedeutung ist, auch beschrieben werden. Manchmal werden implizite Informationen ergänzt, um beispielsweise die Handlungsmotivation der Charaktere näher zu beleuchten. Durch Rollenübernahme verleihen die Vortragenden den Figuren oder Tieren im Buch Charaktereigenschaften, die nicht unbedingt wörtlich im Text der Geschichte auftauchen oder es werden persönliche Erlebnisse mit der Handlung verknüpft, um Bezüge zum realen Leben zu schaffen. All das hilft den Kindern, einen Zugang zur Geschichte zu finden (Schleper, 1996).

Taube Kinder genießen wie hörende Kinder auch, ein Buch immer und immer wieder zu lesen. Diese Wiederholungen mit kleinen Variationen sind ein wichtiger Ablauf beim Sprachentwicklungsprozess, um den Wortschatz zu erweitern und das Gedächtnis zu trainieren. Offenbar bauen gehörlose Eltern beim ersten Erzählen den Text zunächst sehr viel weiter aus, um dann mit jeder erneuten Version näher und näher an eine reine Übersetzung des englischen Texts heranzukommen. Bekannt ist diese Methode im schulischen Kontext unter dem Namen *shared reading*², bei dem eine Geschichte in der Klasse nach und nach in mehreren Wiederholungen gelesen wird, um das Lesenlernen mit dem Gemeinschaftserlebnis zu fördern. Ein anderes Stilmittel ist die Verortung von bestimmten Gebärden auch bewusst an „ungewöhnlichen“ Stellen, um dadurch die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken oder die Geschichte besonders abwechslungsreich zu gestalten. So kann beispielsweise die Gebärde für KATZE nah am Gesicht des Kindes ausgeführt werden oder das Auto (in Gestalt des Klassifikators) direkt von der Abbildung im Buch auf seine abenteuerliche Fahrt starten. Auf diese Weise tritt das Kind mit dem Buch direkt in Verbindung. In einer Studie benutzten mehrere taube Eltern bei Passagen, in denen zum Beispiel ein bestimmter Satz im Englischen mehrfach in derselben Formulierung auftauchte, bewusst unterschiedliche Übersetzungen in ASL. Dieselbe Taktik wendeten sie auch vereinzelt bei Verben oder Handlungen an, die im Englischen immer durch dasselbe Wort ausgedrückt werden. Eine Mutter verwendete zum Beispiel unterschiedliche Variationen von Klassifikatoren und lexikalischen Gebärden, um ein und dasselbe Verb in der Geschichte zu visualisieren. Ein Grund hierfür könnte sein, dass dadurch dem Kind gezeigt wird, dass es nicht immer nur eine Übersetzung gibt bzw. Wort und Gebärde nicht immer direkt miteinander verbunden sind (Schleper, 1996). Das kontrastive Präsentieren von Schrift- und Gebärdensprache bietet den Kindern ideale Voraussetzungen, eine tiefere Bewusstheit für beide Sprachen zu erlangen. Auch fördert es den variantenreichen Umgang in der Sprachproduktion.

² *shared reading* hat seinen Ursprung rund um das Literaturmagazin *The Reader*, das seit 1997 in Liverpool erscheint: <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/>

2.1.7 Phonologische Bewusstheit

Unter *phonologischer Bewusstheit* versteht man die Fähigkeit, Laute einer gesprochenen Sprache als Informationen zu identifizieren und entsprechend weiterverarbeiten zu können. Hörende Kinder lernen, dass Buchstaben unterschiedliche Laute ergeben, die Silben bilden, woraus dann Wörter entstehen und welche aneinander gereiht wiederum Sätze bilden. Dabei geht es sowohl um das Verständnis, wie Laute ein Wort bilden, aber auch, wie sich ein Wort wieder in seine Laute zerlegen und verändern lässt.

Die Phoneme, also die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten, von Gebärdensprachen sind die Handformen, Ausführungsorte, Handstellungen und Bewegungen einer Gebärde. Gebärdensprachlernende entwickeln ebenfalls ein Bewusstsein für den Gebrauch der verschiedenen linguistischen Besonderheiten, was auch schon als phonologische Bewusstheit bezeichnet wurde. Unklar ist jedoch, ob die Kenntnis der phonologischen Feinheiten der Gebärdensprache tatsächlich beim Erlernen einer Lautsprache hilft.

Gehörlose Kinder können bei fehlender phonologischer Bewusstheit nicht direkt wie hörende Kinder an die Lautsprache anknüpfen. Ihnen fehlt das Wissen über die lautliche Struktur der Sprache und sie müssen lesen lernen, ohne zu wissen, wie das Wort ausgesprochen wird.

Daher ist es für Kinder, die hauptsächlich Gebärdensprache nutzen, zunächst besonders wichtig, einen möglichst großen Grundwortschatz in ihrer Erstsprache aufzubauen. Denn erst dann können sie beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch in geschriebener Form von der Strategie des *Mappings* Gebrauch machen (Booth, 2019). Das Schriftbild eines Wortes und die Gebärde, in Kombination mit dem Wissen um ihre Bedeutung, können so effektiv miteinander verknüpft werden. Beim Lesen wird somit automatisch auch die Gebärdensprache mit aktiviert.

Forschende der Neurowissenschaften haben in neueren Studien an erwachsenen Versuchspersonen herausgefunden, dass beim Lesen unterschiedliche Hirnregionen aktiviert werden, abhängig davon, ob es sich um Personen handelt, die primär Gebärdensprache oder primär Lautsprache verwenden. Es wurde herausgefunden, dass bei Gebärdensprachnutzenden Hirnregionen der rechten Hemisphäre aktiviert werden, die nah an den Bereichen liegen, die auch der Gebärdensprache zugeschrieben werden (Booth, 2019).

Booth appelliert an die Forschung, die Entwicklung von wirksamen Leseunterricht für gehörlose und schwerhörige Kinder voranzutreiben, für welchen er einen akuten Bedarf sieht. Er empfiehlt, die Leseanbahnung für gebärdensprachlich orientierte Kinder klar über ihre Erstsprache zu beginnen, indem der Unterricht darauf konzentriert wird,

Schriftsprache und die gebärdensprachliche Entsprechung in Bezug zu setzen (Booth, 2019). Der sichere Umgang mit dem Fingeralphabet und den Phonemen der Gebärdensprache kann dabei von Nutzen sein.

Möglicherweise ist das Projekt *“Coactivating the difference in the verbal domain of German Sign Language: A developmental perspective at signers processing signing and reading (CoDiPro)”*, das in Kooperation des Instituts für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser (IDGS) und der Gebärdensprach- und Audiopädagogik (D2L, EW) der Universität Hamburg durchgeführt werden soll, eine Antwort auf seinen Wunsch. In dem Projekt, das im Februar 2023 die Finanzierungszusage bekommen hat, soll erstmals die Entwicklung bimodal-bilingualer Ko-Aktivierungsmuster von DGS und Deutsch (Lesen) untersucht werden. Die Ergebnisse sollen helfen, wirksame Leseförderansätze für taube und hörbehinderte Kinder zu konzipieren (IDGS der Universität Hamburg, 2023).

2.2 Literacykompetenzen von tauben Kinder anregen und fördern

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) definiert *Literacy* im Zusammenhang mit dem *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*, einer internationalen Vergleichsstudie zu Schlüsselkompetenzen wie Lesen, Mathematik und allgemeine Kompetenzen von Erwachsenen wie folgt:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (OECD, 2023)

Unter Literacy versteht man somit mehr als nur Lesen zu können. Ins Deutsche wird der Begriff als *Lese- und Schreibkompetenz* übersetzt, beinhaltet aber weitere Kompetenzen wie u.a. Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Erzählkompetenz und Vertrautheit im Umgang mit Büchern und anderen Medien (Fenkart, 2019). In diesem Kapitel werden Strategien und wissenschaftliche Erkenntnisse besprochen, die sich mit der Förderung von Literacykompetenzen konkret von gebärdensprachlich orientierten Kindern befassen.

2.2.1 Lesekompetenz und Förderung des eigenständigen Lesens

Hörende Kinder, die mit dem Lesen- und Schreibenlernen beginnen, bringen in der Regel schon einen großen Wortschatz und ein grundlegendes Wissen über grammatische Strukturen der deutschen Sprache in der gesprochenen Form mit. Dieses Wissen bezeichnet man als *phonologische Bewusstheit* (siehe auch Kapitel 2.1.7). Beim Lesen dekodieren die Kinder die Wörter, indem sie einzelne Buchstaben Lauten zuordnen (*Phonem-Graphem-Zuordnung*). Der somit erarbeitete Klang eines Wortes wird dann mit der Bedeutung der Entsprechung im mentalen Lexikon, das sie sich über das Hören angeeignet haben, verknüpft. Grundschulen arbeiten heutzutage im Deutschunterricht vornehmlich mit Lehrwerken mit phonetischen Strategien und üben die phonetische Bewusstheit mit unterschiedlichen zum Teil spielerischen Aufgaben. Taube Kinder haben diesen Wissensvorsprung nicht und müssen sich sowohl Wörter, wie auch die Grammatik der deutschen Sprache erst mühsam mit Hilfe der Schriftsprache erarbeiten. Wenn das Kind durch den Erwerb der Gebärdensprache als Erstsprache bereits einen altersgerechten Wortschatz aufgebaut hat, kann es das Schriftbild des Wortes mit dem inhaltlichen Konzept des Begriffs in seinem mentalen Lexikon vernetzen. Ist keine Erstsprache vorhanden, so muss bei jedem neuen Wort das Schriftbild, seine Bedeutung und Verwendung im Kontext und die grammatische Eigenschaft auf einmal verinnerlicht werden. Dieser Prozess ist sehr fordernd und zeitaufwendig (Becker & Jaeger, 2019). Auch Forschungen belegen, dass Kinder, die einen sicheren Umgang mit ihrer Erstsprache (Laut- oder Gebärdensprache) erlernt haben, bessere Lesekompetenzen erlangen (Marschak & Hauser, 2011). Das betont erneut, wie wichtig ein frühkindlicher Erstspracherwerb ist. Gefestigte sprachliche Fähigkeiten sind eine Grundvoraussetzung für den Start ins Schulleben und für das Lesenlernen ganz im Besonderen.

Der Leseanfangsunterricht an der Regel-Grundschule ist fast immer darauf ausgerichtet, dass die Kinder bei Schuleintritt Deutsch in seiner gesprochenen Form bereits beherrschen. Doch trifft das nicht auf alle zu, wie die wachsende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, zeigt. Die Gestaltung und der Aufbau des Unterrichts, wie Lesen und Schreiben vermittelt wird, muss dementsprechend angepasst werden. Nicht überall stehen hierfür die personellen Ressourcen zur Verfügung. Noch nicht gelöst ist auch die Frage, wie in diesem Umfeld ein hörbehindertes Kind erfolgreich lesen und schreiben lernen kann, das noch keine altersangemessene Sprachkompetenz, weder in Laut-, noch in Gebärdensprache erlangt hat (Becker & Jaeger, 2019). Der Anstieg von hörbehinderten Kindern, die an einer Regelschule inklusiv beschult werden, weist darauf hin, dass Lehrkräfte sich verstärkt neuen sprachlichen und didaktischen Herausforderungen stellen müssen.

2.2.2 Schriftsprachkompetenz

Ein Bereich, der bereits über Jahrzehnte Forschende der Linguistik und Pädagogik sehr intensiv beschäftigt, ist die Frage, wie gehörlose Kinder Deutsch als Schriftsprache erfolgreich erwerben und produzieren können. Günther zog verschiedene Schriftspracherwerbsmodelle der Lautsprachen heran, um deren Anwendbarkeit auf Gebärdensprachen zu prüfen. So befasste er sich detailliert mit dem *Stufenmodell nach Frith* (1985), das die Entwicklung der Rechtschreibung nachvollziehbar in drei Entwicklungsphasen aufteilt. Die Betrachtungen beziehen sich auf das reine Wortlesen und -schreiben. In der ersten Phase, die *logographemische Phase*, befassen sich die Kinder mit der Gestalt der Buchstaben losgelöst vom Wortbild. Es handelt sich dabei im Grunde um eine rein visuelle Wahrnehmungsstrategie, die sich nicht an dem Schriftbild orientiert. Unabhängig von der Anordnung der Buchstaben, im Zickzack, untereinander oder als reine Ansammlung auf dem Papier, konnten Kinder in einer Untersuchung von Günther (Günther, 2003, S. 43) die Worte sicher erkennen. Differenzierende Merkmale der Buchstaben wurden während der logographemischen Orientierung deutlich wahrgenommen. Die zweite Stufe nach Frith ist die *alphabetische Phase*, in der die Laut-Graphem-Korrespondenzen erlernt werden. Hörende Kinder üben nun das lautgetreue Schreiben, indem sie das Wort so schreiben, wie sie es hören. Nicht immer sind die Schreibergebnisse orthographisch richtig, z.B. wenn Vokale, die als Bestandteile der Konsonanten verstanden werden, fehlen. Es liegt auf der Hand, dass gehörlose Kinder mit dieser Strategie des Schriftspracherwerbs an ihre Grenzen stoßen. Günther formuliert es noch deutlicher:

Die bis heute übliche Konzentration auf die Isolierung der Laute und die Zuordnung zu den Graphemen ist Gift für Kinder mit lautsprachlichen Entwicklungsstörungen (...) weil damit abstrakte metasprachliche Leistungen im phonemischen Bereich abgefordert werden, der behinderungsbedingt massive Probleme impliziert. (Günther, 2003, S. 45)

Er betont, dass für Kinder mit wenig bis gar keinem Zugang zu phonetischen Informationen eine "frühzeitige Orientierung auch auf die orthographischen Muster und morphematischen Strukturregeln von besonderer Bedeutung" (Günther, 2003, S. 48) ist. Er spricht hier von der dritten und letzten Phase, der *orthographischen Phase*, die den Wortlese- und Wortschreibentwicklungsprozess abschließt. Hörende Kinder verfeinern in dieser Stufe das lautgetreue Schreiben und erlernen weitere orthographische Regeln der deutschen Sprache. Gehörlose Kinder hingegen nutzen diese Stufe, um visuell-graphemische Verarbeitungswege zu nutzen. Viele morphematischen

Zusammenhänge lassen sich so besonders gut darstellen. Die orthographische Strategie stützt sich auf Wortbildungsregeln der bedeutungstragenden und -differenzierenden Morpheme und das Erlernen orthographischer Muster.

Beobachtungen aus der Praxis zum Beispiel aus den bilingualen Schulversuchen in Hamburg und Berlin (2001) stützen den beschriebenen Ansatz von Günther, dass der Schriftspracherwerb gehörloser Kinder angepassten Strategien gegenüber hörenden Kindern folgt (Günther, 2003). Auch gibt er Anregungen zu von ihm erprobten Unterrichtsmaterialien zur Übung der Rechtschreibung und zum Wortschatzaufbau. Darunter befinden sich einige Materialien, die den Fokus auf morphembasiertes Lernen haben, wie *Das Wortfamilien-Wörterbuch für die Grundschule* (Balhorn, Büchner, Schniebel & Uihlein, 2013).

Auch aus anderen bilingualen Schulversuchen³ können positiv bewertete Konzepte weitergetragen werden. Im Rahmen ihrer Dissertation begleitete Silvia Kramreiter den Schulversuch sowohl wissenschaftlich als auch als Pädagogin im Unterricht ab dem ersten Schulbesuchsjahr. In einer Integrationsklasse an der Wiener Waldschule wurde eine Gruppe von hörbehinderten Kindern gemeinsam mit hörenden Kinder inklusiv nach dem Regelschullehrplan beschult. Der Unterricht wurde im Team-Teaching von einer hörenden Volksschullehrerin und der ÖGS-kompetenten Gehörlosenlehrerin Kramreiter auf Basis eines zweisprachigen Unterrichts in Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch umgesetzt. Für die Unterstützung des Schriftspracherwerbs hat das Team sehr gute Erfahrungen mit *Wörterbuchmappen* gemacht. Im ersten Schritt wurden die Buchstaben gemeinsam mit dem Fingeralphabet eingeführt und geübt. Alle gelernten und neuen Wörter wurden, alphabetisch geordnet, in einer Wörterbuchmappe gesammelt. Das Deckblatt jedes einzelnen Buchstabens zeigte den Buchstaben, das Handzeichen aus dem Fingeralphabet und das jeweilige Mundbild. Alle Wörter mit dem entsprechenden Anfangsbuchstaben wurden wie in einem klassischen Lexikon dahinter einsortiert und Nomen durch die Artikel ergänzt. Der Wortschatz wurde regelmäßig abgeprüft, indem die Wörter gebärdet, gelesen und geschrieben wurden.

Kramreiter hebt hervor, dass von Beginn an der Fokus auf sinnerfassendes Lesen gelegt wurde. Kurze Sätze wurden zunächst selbständig gelesen, dann in LBG gebärdet und zum Schluss in ÖGS übertragen, um sicherzustellen, dass der Satzinhalt vollständig verstanden worden war. Um das freie Schreiben zu fördern, entschied sich Kramreiter für einen, wie sie selbst schreibt, "radikalen Weg" (Kramreiter, 2012), in dem sie die Schulkinder bis zur dritten Klasse beim Schreiben von kleinen Texten und Geschichten niemals korrigierte. Ziel war es, Schreibhemmungen abzubauen, Kreativität und Freude

³ siehe hierzu auch Kapitel 2.4.1 zum bilingualen Schulversuch in Klagenfurt

am Schreiben zu fördern. Erst später, als zum Teil schon sehr lange Geschichten verfasst wurden, begann sie, auf bereits gelernte Grammatikstrukturen hinzuweisen. Die Kinder übernahmen daraufhin immer häufiger die richtigen Strukturen. Auch andere Fehler wurden nur mit Hinweisen versehen, die die Kinder motivieren sollten, selbst im Wörterbuch nachzuschlagen oder sich den Fall beispielsweise noch einmal genauer anzusehen, um selbst auf die Lösung zu kommen. In der vierten Klasse waren die gehörlosen Kinder gleichauf mit ihren hörenden Mitschülern, was die Länge der Texte oder die Verwendung des Wortschatzes anging. Ein anderer fester Ort für Erzähl- und Schreibanlässe waren die Wochenderzählungen, die anfangs noch mit Hilfe der Eltern und ab der dritten Klasse dann alleine in einem Wochenendheft gestaltet wurden. Gemeinsam im Sitzkreis wurde von Erlebnissen erzählt, die dann mit Schrift und Zeichnungen im Heft festgehalten wurden. Kramreiter führte für alle Kinder ein Bücherbewertungsheft ein, in dem Bücher, die die Kinder gelesen hatten, nach bestimmten Kriterien von ihnen bewertet wurden. Es wurde zum Beispiel die Bibliografie des Buches notiert, eine kurze Zusammenfassung der Geschichte aufgeschrieben und nach der persönlichen Meinung zum Buch gefragt. Dies führte die Kinder an wichtige Aspekte der Literacy-Kompetenzen heran (Kramreiter, 2012).

Die Erfahrungen aus Wien zeigen auch, von wie vielen Faktoren Erfolg oder Misserfolg abhängt. Bei tauben Kindern kann es bekanntermaßen aufgrund der zusätzlichen Herausforderungen beim Lesenlernen zu starken Verzögerungen beim Erwerb und bleibenden Unsicherheiten beim Gebrauch der Grammatik führen. Vielen gehörlosen L2-Lernenden fallen auch noch im Erwachsenenalter vor allem die Flexionen von Artikeln und Nomen (insbesondere Genus, Kasus und Plural) und Verben, sowie der Gebrauch von Artikeln und bestimmten Satzstrukturen (z.B. Passivkonstruktionen) schwer (Becker & Jaeger, 2019, S. 73).

Auch tendieren sie im freien Schreiben dazu, eher kurze Sätze zu formulieren, da ihnen komplexere Satzkonstruktionen Probleme bereiten. Häufig sieht man Wortauslassungen, was auch an Unsicherheiten in der Erstsprache liegen kann. Manchen Kindern und Jugendlichen fehlt das linguistische Wissen zum Gebrauch von Adverbien, Konjunktionen oder Hilfsverben in der Gebärdensprache im kontrastiven Vergleich zum Deutschen. Die Schreibkompetenz ließe sich dadurch fördern, dass gezielt auch in anderen Fächern, beispielsweise in den Naturwissenschaften, regelmäßig Schreibanlässe geschaffen werden, ohne dabei immer die richtige Rechtschreibung im Blick zu haben. Im Vordergrund sollte die Freude am Thema und der persönliche Erfolg stehen und nicht, ob es sich um eine orthografisch und grammatisch richtige Ausführung handelt. So üben die Kinder und Jugendlichen, sich selbst und ihr Wissen reflektieren zu können und

Meinungen zu formulieren. Dies sind wichtige Kompetenzen für das Lernen in allen Lebensbereichen (Marschak & Hauser, 2011).

2.2.3 Sprachdiagnostik für Deutsche Gebärdensprache

Um in der Frühförderung, dem Kindergarten oder an den Schulen regelmäßig den Sprachentwicklungsstand von tauben Kindern zu ermitteln, werden diagnostische Verfahren benötigt, die an die Modalität von Gebärdensprachen angepasst sind. Sie sollen sowohl die aktive wie auch die passive Verwendung der DGS überprüfen, um die Stärken und Förderbedarfe der Kinder festzustellen. Leider ist die Entwicklung von diagnostischen Verfahren dadurch erschwert, dass es an einer ausreichend großen Grundlagenforschung zum Erwerb der Gebärdensprache in Deutschland mangelt. Generell handelt es sich hier um eine relativ junge Wissenschaftsdisziplin, von der die meisten Forschungsarbeiten aus den USA stammen und sich auf die Amerikanische Gebärdensprache (ASL) beziehen. In der einschlägigen Fachliteratur geht man jedoch davon aus, dass sich für den DGS-Erwerb entsprechende Entwicklungsschritte ableiten lassen, weshalb häufig Sprachtests auch aus anderen Gebärdensprachen als Vorbild verwendet werden, um daraus Tests für den deutschsprachigen Raum zu entwickeln.

Ein weiterer Aspekt für die Entwicklung von Prüfverfahren ist, dass eine umfangreiche Datenerhebung notwendig ist, um den Test standardisieren und normieren zu können. Die Ressourcen hierfür müssen zum Teil in der Forschung noch geschaffen werden. Aktuell stehen nur zwei normierte und validierte Tests für DGS zur Verfügung (Haug et al., 2023).

Der *Perlesko*-Test ist das erste standardisierte Prüfverfahren für die Sprachentwicklung in DGS von Kindern. Sein Ziel ist die Erfassung der lexikalisch-semantischen Kompetenz und wurde 1997-1998 mit Kindern der 3.-5. Klassen normiert. Zielgruppe sind taube und schwerhörige Kinder, deren rezeptiver Wortschatz mit Hilfe von Multiple-Choice-Aufgaben erfasst werden soll. Geprüft wird dabei sowohl der Wortschatz der DGS, als auch vom gesprochenen und geschriebenen Deutsch. Er wurde im Rahmen einer Doktorarbeit an der Universität Hamburg entwickelt und 2002 veröffentlicht. Nachdem er viele Jahre vergriffen war, ist er seit 2020 nun wieder frei verfügbar (Bizer & Karl, 2020). Zu beachten ist jedoch, dass die Erhebung der Normierungsstichprobe schon 25 Jahre zurück liegt. Die seither wachsende Anerkennung der DGS im Unterricht führt dazu, dass die Vergleichswerte nur bedingt für die Einordnung heutiger Ergebnisse sinnvoll sind (Haug et al., 2023).

Bei dem Sprachproduktionstest *Narrative Kompetenzen in Deutscher Gebärdensprache NaKom DGS* (Kolbe, 2023) handelt es sich um eine Adaption des *British Sign Language*

Production Test - Narrative Skills (BSL PT). Er nimmt die narrativen (Erzählinhalt, Erzählstruktur und die korrekte Reihenfolge der Ereignisse) und morphosyntaktischen Kompetenzen (Verbmodifikationen und Constructed Action) von Kindern im Alter von 4-11 Jahren in den Fokus. Beide Kompetenzbereiche können getrennt voneinander ausgewertet und mit den Perzentilen der entsprechenden Altersstufe der Referenzgruppe verglichen werden. Für die Durchführung von NaKom DGS sind geschulte Fachpersonen mit entsprechender DGS-Kompetenz und Wissen über die DGS-Sprachentwicklung notwendig. Die Teilnahme an Schulungen, die an der Humboldt-Universität zu Berlin ab 2023 angeboten werden, sind obligatorisch, um mit dem Test arbeiten zu dürfen⁴.

Hintergrund ist hier, dass die Erfassung der Kompetenz in der Gebärdensprachproduktion generell eine besonders komplexe diagnostische Aufgabe darstellt. Ein Aspekt ist, dass allein die Testsituation an sich den Grad der Validität der Testergebnisse beeinflussen kann. Verhält sich das Kind in der Gesprächssituation natürlich in der Interaktion mit dem den Test durchführenden Erwachsenen? Decken die Gesprächsaufgaben eine weite Bandbreite kindlicher Kommunikation ab? Auch trägt die Qualifikation der Testleitenden wesentlich dazu bei, die Durchführungsverordnung- und Auswertungsobjektivität zu erhöhen. Neben einer hohen DGS-Kompetenz sollten die Personen auch Erfahrung mit gehörlosen Kindern sowie fundiertes Wissen über den Gebärdenspracherwerb, sowie Testtheorie und Testdurchführung haben (Haug & Hintermair, 2004).

Neben den bereits genannten Möglichkeiten sind noch weitere Tests mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten in Planung. Ein weit verbreitetes Instrument zur Erfassung des frühen Wortschatzes, den Kinder unter 3 Jahren produzieren können, wird mit Hilfe von Elternfragebögen, die von dem *MacArthur Communicative Developmental Inventory* (CDI) für Englisch abgeleitet sind, erfasst. Hierfür werden Eltern oder enge Bezugspersonen zum Wortschatz des Kindes befragt. Eine entsprechende Adaption für DGS wurde ab 2015 von Solveig Chilla von der Europa-Universität Flensburg und Johannes Hennies von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als Pilotversion unter dem Namen *DGS-CDI* entwickelt und erprobt. Nach einer bereits erfolgten anschließenden Modifikation soll der Test nun normiert werden (Haug et al., 2023).

Ein weiterer DGS-Vokabeltest, eine Adaption eines webbasierten Vokabeltests für die Britische Gebärdensprache (*BSL-VT*), ist für 2023 geplant. Zielgruppe sind taube und schwerhörige Kinder im Alter von 4-15 Jahren. Daher wird darauf geachtet, unterschiedliche Grade von Wortschatzwissen überprüfen zu können. Eine Hälfte des Tests prüft das lexikalische Wissen auf der Verständnisebene, die andere auf der Produktionsebene. Dabei werden vier unterschiedliche Aspekte beachtet

⁴ Informationen zu den Schulungen: <https://kora-berlin.de/fort-weiterbildung/>

(Bedeutungserkennung, Formerkennung, Formerinnerung und Bedeutungserinnerung), die auch in vier Ergebnisberichten bewertet werden. Dadurch ist gewährleistet, dass durch die genauere Einschätzung des lexikalischen Wissens in Gebärdensprache die individuelle Förderung der Kinder gezielter gewählt werden kann (Haug et al., 2023).

Ein weiteres Testverfahren, das noch vor seiner Normierungsphase steht, ist der DGS-Verständnistest *DGS-VT*, der im Rahmen seiner Doktorarbeit an der Universität Hamburg 2011 von Tobias Haug aus der British Sign Language adaptiert wurde (Haug, 2011). Bei den Multiple-Choice-Aufgaben sollen morphosyntaktische Aspekte (Pluralbildung, Verneinung, Übereinstimmungsverben, Constructed Action und unterschiedliche Arten von Klassifikatoren) auf der Verständnisebene bei tauben und schwerhörigen Kindern im Alter von 3-11 Jahren überprüft werden. Der Test ist auch für eine wiederholte Anwendung geeignet, um individuelle Sprachentwicklungen zu dokumentieren. Die Phase der Datenerhebung für die Normierung des Tests ist für den Zeitraum Anfang 2023 bis Mitte 2024 terminiert.

Der DGS-SRT-Kids testet Kompetenzen im Sprachverstehen und der Sprachproduktion bei Kindern im Alter von 4-13 Jahren, die DGS erwerben. Der Satzwiederholungstest, der inhaltlich speziell auf die Lebenswelt von Kindern angepasst ist, kann in drei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen durchgeführt werden, abhängig davon, wann die Testperson begonnen hat, die DGS zu erlernen. Satzwiederholungstests können besonders sensibel Sprachentwicklungsverzögerungen diagnostizieren. Durch Auswertung der produzierten Fehler kann auch festgestellt werden, ob ein Förderbedarf eher auf der lexikalischen oder grammatikalischen Ebene besteht (Haug et al., 2023).

Die in kommenden Jahren somit hoffentlich anwendbaren Testverfahren können ein wertvolles Instrument sein, zum richtigen Zeitpunkt geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln, die die individuellen Sprachentwicklungen gebärdensprachlich orientierter Kinder positiv unterstützen.

2.3 Deaf Didaktik

An der RWTH Aachen beschäftigt sich die Arbeitsgruppe *DeafDidaktik* des Kompetenzzentrums für Gebärdensprache und Gestik (SignGes) seit 2016 mit der Frage, inwieweit die Modalität der von einem Menschen verwendeten Sprache die Prozesse des Lernens beeinflusst. Forschungsergebnisse belegen tatsächlich, dass die Modalität nicht nur auf die semantische Wissensorganisation einwirkt, sondern auch die kognitiven Verarbeitungsprozesse lenkt. In lautsprachlich geprägten Gesellschaften wird Wissen traditionell über Bücher, also linear, vermittelt. Entsprechend speichert das Gehirn die aufgenommenen Inhalte auch eher linear und hierarchisch ab. Gebärdensprachen

hingegen sind visuell und besitzen eine semantische Hierarchie, die eher assoziativ organisiert wird (Grote, Sieprath & Staudt, 2021). Wissensinhalte werden räumlich wie in dreidimensionalen Mindmaps abgespeichert. Das SignGes-Team kam daher zu der Erkenntnis, dass die Modalität der Gebärdensprache bei der Vermittlung von Wissen bezüglich der Inhalte, Struktur, Methoden und Materialien durchaus eine Rolle spielen sollte. Auch sieht die Forschungsgruppe eine dringende Notwendigkeit, den gewohnt hierarchisch-sequenziell aufgebauten Schulunterricht entsprechend für taube Kinder und Jugendliche umzustrukturieren, um ihn an die kognitiven Prozesse anzupassen (Grote, Sieprath & Staudt, 2018).

2.3.1 Deaf Didaktik im Unterricht

Beispiele für die Umsetzung im Unterricht stellte das Team im April 2021 bei ihrem Vortrag beim 4. Bildungskongress des Deutschen Gehörlosenbundes "Bimodal-bilinguale Bildung mit Gebärdensprache" vor. So beschrieb Sieprath einen Auszug aus dem Geschichtsunterricht, bei dem er die Lebensgeschichte Christopher Columbus und die Entdeckung Amerikas in Gebärdensprache visualisierte und dabei den gesamten Gebärdenraum nutzte. Die Weltkarte legte er bildlich ausgebreitet vor sich mit Amerika zu seiner Linken und Europa zu seiner Rechten. Zwei parallele Zeitachsen (vom Körper weg nach vorne) markierten den geschichtlichen Verlauf auf beiden Kontinenten. Mit Hilfe dieser Verortung lassen sich zeitliche Ereignisse einprägsam auf den jeweiligen Kontinenten verorten und (durch eine visualisierte Ozeanüberquerung mit dem Schiff) in Bezug setzen (Grote et al., 2021). Mit diesem didaktischen Mittel fällt es Gebärdensprachnutzenden wesentlich leichter, Inhalte im Gedächtnis abzulegen, da die visuelle Struktur bereits gegeben ist.

Klaudia Grote formuliert es wie folgt: "Da die Gebärdensprache eine natürliche Sprache ist, lässt sich in ihr als Sprache ein System erkennen, das man wiederum für die Didaktik nutzbar machen kann." (Grote et al., 2021)

Werden Gebärdensprachdolmetschende zum Beispiel im Schulsetting einer Einzelinklusion eines tauben Kindes eingesetzt, so werden die Wissensinhalte getreu der lautsprachlich gestalteten Lerneinheiten vermittelt. Auch wenn der Lernstoff durch die Verdolmetschung in Gebärdensprache angeboten werden kann, so folgt die Didaktik der lautsprachlichen Struktur. Auch ein bilingualer Unterricht, in dem Laut- und Gebärdensprache zwar vollwertig und gleichberechtigt im Klassenzimmer präsent sind, aber die Vermittlung von Lernstoff nicht an die spezifischen Bedarfe tauber Lernender abgestimmt ist, reicht nicht aus. Das DeafDidaktik- Team empfiehlt dagegen, räumlich-zirkuläre und visuell-simultane Lernwelten in den Lehrplan mit aufzunehmen

(Kompetenzzentrum für Gebärdensprache und Gestik SignGes, 2023). Die Prinzipien der DeafDidaktik verfolgen den Ansatz, bestimmte grammatikalische und ästhetische Formen der Gebärdensprache ganz gezielt zu verwenden, um Wissensinhalte zu organisieren und zu vermitteln. Sie beschreiben dabei drei grundlegende Bereiche: den Raum (*Deaf3DSpace*), den Körper (*DeafEmbodiment*) und das Denken (*DeafCognition*).

Im *Deaf3DSpace* können die Möglichkeiten des dreidimensionalen Raums wie in dem Beispiel mit dem Geschichtsunterricht voll ausgeschöpft werden. Auch semantische Inhalte können transportiert werden, wenn z.B. die Hierarchie einer Firmenstruktur (CHEF wird oben, MITARBEITER weiter unten ausgeführt) visualisiert werden soll. Den Bereich *DeafEmbodiment* veranschaulicht ein Unterrichtsbeispiel aus dem Fach Deutsch, in dem es um die Darstellung von Dativ und Akkusativ bei der Verwendung von Präpositionen geht. Der Lehrende kann generell entweder als neutraler Beobachter auf eine Situation blicken und verwendet dann Klassifikator-Gebärden, um die Handlung zu beschreiben oder er schlüpft in die Rolle der Figur und transportiert die Aussage über Constructed Action. So kann der Satz "Der Vogel fliegt über dem Haus." (Dativ) mit einer Klassifikator-Gebärde, der Satz "Der Vogel fliegt über das Haus hinweg." (Akkusativ) in der Rollenübernahme als Constructed Action ausgeführt werden (Grote et al., 2021).

Für den Bereich *DeafCognition* werden drei Prinzipien beschrieben (*Deaf Metaphern*, *induktiver Aufbau* und *rhetorische Fragen*), die besonders relevant sind. Auch betonen die Vortragenden, dass eine Markierung von Informationen, z.B. durch farbliche Kennzeichnung beim Lernen unterstützend sein kann. Im Gegensatz zu hörenden Kindern sind taube Kinder die Artikel im Deutschen nicht gewohnt und müssen diese erst mühsam lernen. So ist es wichtig, dass Nomen immer in Verbindung mit ihrem Artikel gelernt werden. Wird die Unterscheidung von *der* (blaue Schrift), *die* (rote Schrift) und *das* (grüne Schrift) zusätzlich farblich unterstützt, so ist der Lernerfolg größer (Grote et al., 2021).

2.3.2 Deaf Cognition

In ihrem Buch *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know* (Marschak & Hauser, 2011) beleuchten die Autoren Marschak und Hauser welchen Einfluss Sprache auf die Entwicklung und Verwendung kognitiver Fähigkeiten (*executive functions*) hat. Die operativen Funktionen steuern alle untergeordneten Ebenen der Kognition, so z.B. Aufmerksamkeit, Lernen und das Gedächtnis. Sie sind aber auch für die Regulation des Verhaltens, genauer von Gefühlen, Gedanken und deren Handlungsentscheidungen daraus zuständig. Spracharme Kinder zeigen häufig auch eine Unterentwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Sprachverzögerungen können daher

zu Verhaltensauffälligkeiten, impulsivem Verhalten und Schwierigkeiten, die eigenen Gefühle zu regulieren, führen. Die ersten 13 Lebensjahre sind besonders maßgeblich für den Erwerb dieser Fähigkeiten, jedoch entwickeln sie sich noch im Erwachsenenalter stets weiter. Marschak und Hauser betonen daher, wie prägend für taube Kinder das sprachliche Umfeld ist, in dem sie aufwachsen. Es muss reich an Sprachangeboten einer natürlichen Sprache sein, damit die Kinder sich in Bezug auf ihren Spracherwerb, ihre kognitiven Fähigkeiten und ihr Verhalten altersgerecht und natürlich entwickeln können. Zudem sollten die Kinder von ihren Eltern und Lehrkräften darin unterstützt werden, flexibel zu denken, indem sie (im angemessenen Rahmen) regelmäßig mit neuen Herausforderungen (im Unterricht, aber auch in der sozialen Interaktion) konfrontiert werden. Ein zu starres und kontrolliertes Umfeld hindert die Kinder daran, sich zu einem selbständig lernenden Jugendlichen oder Erwachsenen zu entwickeln (Marschak & Hauser, 2011, S. 72).

Ein Forschungsfeld, das sich mit Sprache, operativen Funktionen und sozialer Kognition (*social cognition*) befasst, ist die *Theory of Mind*. Darunter versteht man die Fähigkeit, seine eigenen, aber auch die mentalen Zustände (Vorwissen, Gedanken und Gefühle) der Anderen zu erfassen und zu benennen. Forschungen zeigen, dass sich die Theory of Mind bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern häufig nicht so selbstverständlich ausprägt wie bei hörenden Gleichaltrigen (Becker, 2021). Diese Fähigkeit ist doch essentiell wichtig für eine altersgerechte Kommunikation und soziale Interaktionen. Einen großen Einfluss auf die Entwicklung einer Theory of Mind haben die Eltern, wie sie mit ihrem Kind kommunizieren und inwieweit sie es für zwischenmenschliche Situationen und das Wahrnehmen von Gefühlen sensibilisieren. So lernen taube Kinder Empathie zu empfinden und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen (Marschak & Hauser, 2011). Nach wie vor wachsen viele gehörlose Kinder in einem Umfeld auf, in dem sie nur limitierten Zugang zu einer Sprache haben. Wichtig wäre es jedoch, dass sie während ihrer gesamten Kindheit ganz natürlich in eine vollwertige Sprache eintauchen könnten. Nur so kann gewährleistet sein, dass die kognitive Entwicklung altersgerecht und so ungestört wie möglich verläuft. Nur Kinder, die während ihrer gesamten Entwicklung vollumfänglich Zugang zu einer Sprache haben, können ihr gesamtes Lernpotenzial ausschöpfen. Sie lernen, flexibel zu denken, Hypothesen aufzustellen, ihr Verhalten und ihre Entscheidungen und die damit verbundenen Konsequenzen abzuwägen, bevor sie handeln. Auch wird es ihnen leichter fallen, sich in Andere hinein zu denken und deren Standpunkte zu verstehen. Sie haben die Chance, selbständige Lernende zu werden und sich mit Selbstvertrauen neuen Problemen zu stellen (Marschak & Hauser, 2011, S. 74–75).

2.3.3 Deaf Didaktik im Matheunterricht

Das Fach Mathematik ist aus mehrfacher Hinsicht ein didaktisch wichtiger Bereich im Lehrplan. Neben dem Lernen vom Umgang mit Zahlen und Mengen ist der Mathematikunterricht auch ein Ort, an dem die Kinder und Jugendlichen grundlegende Fähigkeiten erlangen, wie man an die Lösung von Problemen herantritt. Sie lernen, ein Problem zunächst zu erkennen und zu verstehen, einen Lösungsweg dafür zu finden und ihn schließlich nachvollziehbar zu begründen. Diese Fähigkeit ist in vielen anderen Lebensbereichen, vor allen Dingen auch im späteren Berufsleben hilfreich für den persönlichen Erfolg. Studien zeigen, dass 20% der tauben Kinder und Jugendlichen unter den Leistungen von hörenden Gleichaltrigen in Bezug auf ihr Mengen- und Zahlenverständnis liegen (Marschak & Hauser, 2011, S. 111). Die genauen Gründe hierfür sind noch nicht eindeutig belegt. Neben sprachlichen Barrieren aufgrund der eigenen Sprachkompetenz oder die der Lehrkraft, scheinen noch andere Faktoren eine Rolle zu spielen. Forschende empfehlen daher, auch im Mathematikunterricht das Lehrmaterial nicht zu isoliert auf Einzelaufgaben zu gestalten, sondern stets im Blick zu behalten, methodisches Vorgehen zu lehren. Besonders gut eignen sich hierfür *story problems*, also Textaufgaben, die lebensnahe mathematische "Probleme" (Fragestellungen) in eine Geschichte verpacken. Mit ihnen kann analytisches Denken und das Erkennen von Zusammenhängen geübt werden. Aufgaben wie diese würden tauben Kindern helfen, Fähigkeiten auszubilden und zu trainieren, bei denen sie Schwächen haben. Losgelöst davon, woher genau diese Schwäche herrührt (Marschak & Hauser, 2011, S. 115).

2.4 Best Practice Beispiele für den Deutschunterricht an der Grundschule

Bei den berechtigten Sorgen, die erschreckende Zahlen wie die der *IGLU-Studie 2021* ausgelöst haben und auch der Erkenntnis, dass noch viele Forschungslücken bestehen, die gefüllt werden müssen, gibt es doch auch einige Einblicke in Klassenzimmer, die uns positiv in die Zukunft blicken lassen und inspirieren lassen.

Die Psychologin Verena Friederike Hasel beschreibt in ihrem Buch *Der tanzende Direktor* (Hasel, 2022) eine Szene, die sie an einer Grundschule in Neuseeland beobachteten durfte:

Beim Buchstaben I schreibt die Lehrerin das Wort 'Ice cream' in Großbuchstaben auf ein Plakat, füllt eine Kühltruhe mit Eis, öffnet das ebenerdige Fenster zum Schulhof hinaus, und die Kinder stellen sich an und erleben, wie gut Eis schmecken kann. Mit dem Eis in der Hand sagen sie Wörter, die ihnen in den Sinn kommen. 'Lecker' natürlich, ja, aber die Lehrerin will mehr, also rufen die Kinder

auch ungewöhnliche Wörter wie 'köstlich', 'wohlschmeckend' und appetitlich'. Die Lehrerin schreibt sie auf ein großes Blatt und hängt es wie ein Werbeposter ans Fenster ihres improvisierten Eisladens. Und während die Kinder ihr Eis schlecken, betrachten sie all diese Wörter und wissen, dass diese die Wonne beschreiben, die gerade in ihrem Mund zerläuft. (S. 30)

Nun mag dieses Beispiel nicht wortwörtlich einfach so in einen gebärdensprachlichen Kontext zu übertragen sein, da eine lexikalische Entsprechung in DGS so ohne Weiteres nicht gegeben ist. Doch zeigt es sehr wohl, welche Kraft Emotionen beim Lernen haben. Dieses Erkenntnis haben auch die beiden Lehrerinnen, die im Folgenden vorgestellt werden, mit in ihren Unterricht genommen.

2.4.1 Bilinguale mehrstufige Gehörlosenklasse in Klagenfurt (Österreich)

Bis in die 1980er Jahre hinein war die Verwendung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) an Österreichs Schulen noch per Gesetz verboten. In dieser Zeit übernahm die junge Grundschullehrerin Magret Pinter ihre erste Klasse an einer Volksschule mit hörgeschädigten Kindern. Die Hilflosigkeit, die sie bei sich, aber auch den Kindern spürte, ohne eine gesicherte sprachliche Basis Wissensinhalte vermitteln zu müssen, ließ sie aktiv werden (Pinter, 2023). Nur wenige Jahre später, aber nachdem sie intensiv in die internationale Gehörlosengemeinschaft eingetaucht war, stellte sie gemeinsam mit einer ebenfalls hoch engagierten Kollegin den ersten bilingualen Schulversuch Österreichs in Klagenfurt auf die Beine. Die Modellklasse startete im September 1990 an der Gehörlosenschule in Klagenfurt und war offiziell für zwei Jahre genehmigt worden. Als Vorbild dienten skandinavische zweisprachige Bildungskonzepte, die das Ziel verfolgten, tauben Kindern Lese- und Schriftsprachkompetenz und altersgemäßes Wissen zu vermitteln (Pinter, 1992). Ein wichtiger Leitgedanke war, den vollständigen Erstspracherwerb als entscheidenden Grundstein zu definieren, um darauf einen Zweitspracherwerb aufzubauen. So spielte die Einbindung von gehörlosen pädagogischen Fachkräften in den Unterricht eine zentrale Rolle, da die Kinder auf diese Weise ein muttersprachliches Vorbild und das Kennenlernen der (eigenen) Gehörlosenkultur im Schulalltag erfahren konnten. Im Team-teaching gestalteten die hörende ÖGS-kompetente Klassenlehrerin Pinter und die gehörlose Zweitlehrerin Gerlinde Wrießnegger die Unterrichtsstunden gemeinsam mit Laut- und Gebärdensprache. Bereits nach einem Jahr beschrieben sie, dass "durch eine beträchtliche Steigerung des Unterrichtsniveaus eine Annäherung an die Lehrplaninhalte der Regelschule" (Pinter, 1992, S. 147) möglich wurde.

Etwa 20 Jahre lang wurde das Konzept ab 1996 an der Benediktinerschule in Klagenfurt in Form einer bilingual geführten, mehrstufigen Gehörlosenklasse erfolgreich fortgesetzt und weiterentwickelt, bis Pinter 2018 in den Ruhestand ging. In einer Stammklasse (1.-8. Jahrgangsstufe) wurden alle gehörlosen Kinder gemeinsam in Deutsch unterrichtet. Bei einem Stundenkontingent von 8-9 Wochenstunden war eine Differenzierung nach Lehrplänen und eine intensive Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik möglich. Ein wichtiges Ziel der Modellklasse war, eine möglichst hohe Kompetenz in der Laut- und Schriftsprache anzubahnen. Zu den Themenbereichen des Deutschunterrichts gehörten Begriffserarbeitung, Wortschatztraining, systematischer Sprachaufbau, bilingualer Grammatikunterricht (kontrastiv), bilinguale Lesedidaktik und Artikulationsunterricht (Hörtraining) (Pinter, o. D.). Für die anderen Fächer sah das Konzept einen teilintegrativen und kooperativen Unterricht mit den bestehenden Volks- und Hauptschulklassen der Benediktinerschule vor, wo die gehörlosen Kinder mit Regelschulkindern gemeinsam unterrichtet wurden. Begleitet wurden die Kinder in der Regel zudem von einer Hörgeschädigtenpädagogin, die den Unterricht simultan in ÖGS übersetzte.

Die langjährige Erfahrung, die Pinter und ihre gehörlosen Kolleginnen in der Arbeit mit gebärdensprachlich orientierten Kindern sammeln konnten, floss in das *Deutsch Lernprogramm* (Pinter, 2010, 2015) ein, das speziell für hörbehinderte Kinder konzipiert und 2004 veröffentlicht wurde. Das zweibändige Lehrwerk umfasst zehn Kapitel, in denen mit einfachen sprachlichen Mitteln die Grundbausteine der deutschen Grammatik systematisch dargestellt werden. Dabei ist die Gestaltung und der Aufbau der Bücher so gewählt, dass die Regeln und die Struktur der deutschen Sprache klar visualisiert werden. In Anlehnung an die Didaktik nach Montessori werden beispielsweise die drei wichtigsten Wortkategorien und Artikel mit Farbsymbolen⁵ eingeführt und im Folgenden immer wieder damit gekennzeichnet (Abbildung 4). Auch die Begleiter erhalten unterschiedliche Symbole, sodass den gehörlosen Kindern das Erlernen der zugehörigen Artikel bei der Einführung neuer Nomen erleichtert wird. Lehrinhalte werden so präsentiert, dass sinnerfassendes Lesen unterstützt und Wesentliches schnell wahrgenommen wird. Dies zeigt auch das Beispiel einer Übung, bei der das Prinzip von zusammengesetzten Nomen im Deutschen anschaulich visualisiert wird (Abbildung 5).

⁵ Pinter verwendet die folgende Symbolik: Verben = rote Ellipse, Nomen = großes blaues Dreieck, Adjektive = kleines grünes Dreieck. Sie weicht damit leicht von den Symbolen der Wortarten-Familien nach Montessori ab.

10 Suche die **Eigenschaftswörter** und schreibe so:



	
Der Mantel ist warm.	<u>der warme Mantel</u>
Die Frau ist schlank.	_____
Der Schuh ist teuer.	_____
Das Kleid ist modern.	_____
Das Gesicht ist rund.	_____
Der Pullover ist weich.	_____
Das Fahrrad ist kaputt.	_____
Der Mann ist fleißig.	_____
Das Hemd ist sauber.	_____



Abbildung 4. Übungsaufgabe aus dem Lehrbuch "Deutsch Lernprogramm 1" von Magret Pinter: Benennen und Deklinieren von Adjektiven. Wortarten visuell unterstützt mit Farbsymbolen (Pinter, 2015, S. 45)

32 Bilde zusammengesetzte Nomen!



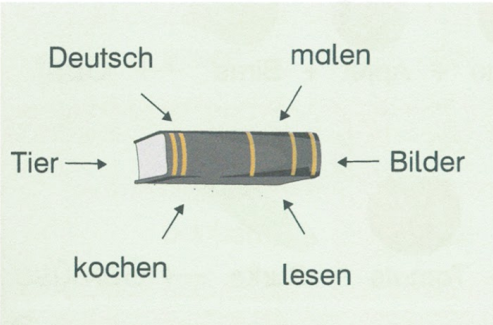
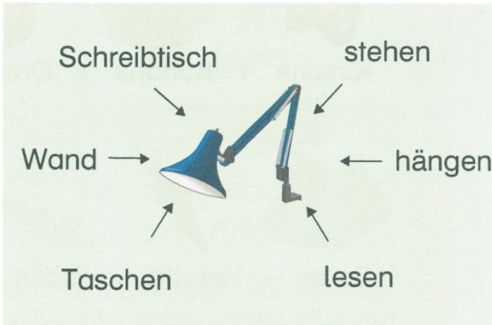
 <p>Was für ein Buch?</p>	 <p>Was für eine Lampe?</p>										
											
<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr><td style="text-align: center;">das Deutschbuch</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	das Deutschbuch					<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					
das Deutschbuch											



Abbildung 5. Übungsaufgabe aus dem Lehrbuch "Deutsch Lernprogramm 1" von Magret Pinter zum Thema "zusammengesetzte Nomen". Artikel visuell unterstützt mit Farbsymbolen (Pinter, 2015, S. 37)

Ergänzend zu den Lehrbüchern bietet Pinter auf ihrer Homepage⁶ aktuell noch eine Fülle an im Unterricht langjährig erprobten Lernmaterialien, wie Wort-Bild-Karten oder verschiedene Arbeitsblätter, zum Kauf an.

2.4.2 Bilingualer Deutschunterricht mit (fast) allen Sinnen

Wie kreativ und engagiert einige Lehrkräfte auch heute noch ihren Unterricht gestalten, zeigt das Beispiel einer tauben Lehrerin, die an einem Förderzentrum Hören arbeitet und einen Großteil ihrer bilingualen Materialien selbst gestaltet. Mit dem Wunsch, andere Schulen kollegial zu unterstützen, veröffentlicht sie unter dem Pseudonym *Frau TAUBE* auf der Verkaufsplattform *eduki* diverses Unterrichtsmaterial für die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und weitere Fächer. Sie schreibt: "Mein Ziel ist es, die Aufgaben so zu gestalten, dass sie von den SchülerInnen intuitiv verstanden werden. Das Material ermöglicht den SchülerInnen ein schnelles Erlernen der Gebärden." (Frau TAUBE, 2023)

Ein Projekt, das die zweisprachige Heranführung von Grundschulkindern an die Welt der Bücher sehr schön illustriert, ist das Unterrichtsmaterial, das Frau TAUBE für das Bilderbuch *Heule Eule* (Friester & Goossens, 2012) entwickelt hat. Die Geschichte der kleinen Eule, die weinend im Wald sitzt und mit Hilfe von anderen Tieren nach dem Grund für ihre Tränen sucht, wird als liebevoller Schauplatz für Erzählimpulse, Sachunterricht zum Thema Waldtiere und zur Wortschatzerweiterung verwendet.

Frau TAUBE bietet das Konzept für eine ganze Unterrichtsreihe mit Gebärdensprache an, in der eine Unterrichtsstunde auf die andere aufbaut. Interessierte Lehrkräfte können neben bilingualen Arbeitsblättern, die Schrift und Gebärdensprache in Bezug setzen, auch Cliparts von 26 Gebärdensprache-Bildern beziehen, die dann für weitere Materialien verwendet werden können, zum Beispiel, um den Wortschatz weiter zu vertiefen. Ein digitales Lernspiel (Abbildung 6), in dem Tierbilder den entsprechenden Gebärdensprache-Bildern zugeordnet werden müssen, hat Frau TAUBE ebenfalls für die Arbeit mit dem Buch gestaltet.

Auch integriert sie in ihrem Unterricht ein Video der *DGS Kids* (Hessischer Verband für Gehörlose und hörbehinderte Menschen e.V., 2023)⁷, in dem eine Gebärdensprachdarstellerin die ganze Geschichte gebärdet und begründet dies damit, dass es für die Schulkinder wichtig sei, unterschiedliche Gebärdensprache-Stile kennenzulernen.

Mit ihrem Konzept für eine gebärdensprachliche Unterrichtsreihe ergänzt Frau TAUBE das *Literacy-Projekt "Heule Eule"* (Brombacher, 2021), das für hörende Kinder konzipiert wurde. Die Projektmappe von Brombacher bietet pädagogischen Fachkräften vielseitige

⁶ Quelle: <https://deutsch-lernmaterial.at/lernmaterial/alle-materialien>

⁷ direkter Link zum Video: http://video.dgs-kids.de/03_heuleeule_480.mp4

Anregungen, wie das Bilderbuch in den Unterricht eingebaut werden kann, um Literacy-Kompetenzen auszubauen, Sachthemen wie “Wald” und “Natur” mit allen Sinnen zu erfahren und die eigenen Gefühle und die von anderen näher kennenzulernen. Je mehr Informationen das Gehirn mit einer Lernerfahrung verknüpfen kann, desto nachhaltiger wird das Wissen abgespeichert. Sicherlich ermöglicht das ganzheitliche Erleben des Buches, wie Frau TAUBe und Brombacher es für den Unterricht aufbereitet haben, ein besonders nachhaltiges Lernen.

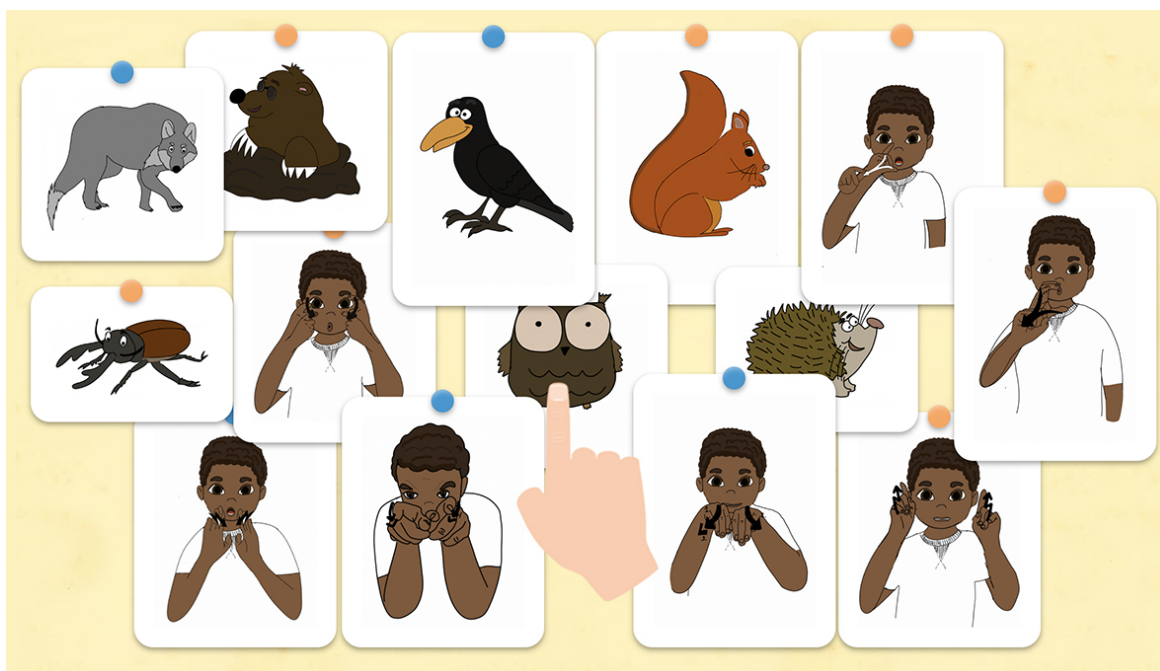


Abbildung 6. Digitales Lernspiel zum Thema “Heule Eule” für den Deutschunterricht (Wortschatz): Zuordnung von Gebärdenbildern und Bildkarten (© Frau TAUBe, 2022)

3 Empirische Untersuchung

Der weitgefaste Forschungsbereich “Schriftspracherwerb und Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger Kinder und Jugendlicher” beschäftigt bereits seit Jahrzehnten Fachleute u.a. aus den Bereichen Pädagogik, Sprach- und Neurowissenschaften. Die ersten bilingualen Schulversuche brachten Anfang der 1990er Jahre in Deutschland erste Erkenntnisse zu den Herausforderungen, die hörbehinderte Kinder und deren Lehrkräfte zu meistern haben. Weitere Studien, Erfahrungen aus Projektklassen und die Arbeit von interdisziplinären Forschungsgruppen ergänzen seither stetig das Wissensfeld. Die vorliegende Studie trägt einen Teil dazu bei, den Blick aus der Praxis mit den vorhandenen Erkenntnissen in Bezug zu setzen und um neue Impulse zu erweitern.

3.1 Relevanz zum Fachgebiet

Unterrichtssituationen verändern sich. So brachte die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 für hörbehinderte Kinder in Deutschland u.a. das Recht auf einen inklusiven Besuch einer Regelschule und die Finanzierung der hierfür benötigten Gebärdensprachdolmetschenden. Immer mehr Familien wählen diese Möglichkeit, was einerseits dazu führt, dass sich die Schülerschaft an Förderzentren in sich, also in ihrer Zusammensetzung und Anzahl, verändert und andererseits mit den inklusiv beschulten gebärdensprachlichen Kindern sich eine weitere Perspektive auf das Forschungsfeld ergibt. Die Suche nach einer erfolgversprechenden Methode und Didaktik für den Zweitspracherwerb Deutsch von tauben Kindern ist auch für jene Gebärdensprachdolmetschenden von Bedeutung, die in inklusiven Schulsettings diese Kinder im hörorientierten Deutschunterricht begleiten.

3.2 Forschungsansatz

Die Problematik, dass der Erwerb einer Lautsprache ohne Zugang zu phonetischer Information erheblich erschwert ist, ist unbestritten. Doch führten die gewonnenen Erkenntnisse bisher noch nicht zu einem klar erkennbaren Schritt, eine eigenständige Didaktik für taube Kinder für den Lese-Anfangsunterricht zu forcieren. Einigkeit besteht offenbar über den Erfolg bilingual-bimodaler Konzepte, doch scheint es nach wie vor einen Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial zu geben, auf das Lehrkräfte zurückgreifen können. So ist auch kein Standardwerk eines Leselehrgangs für den Grundschulunterricht zu finden, der an die Modalität der Gebärdensprache angepasst ist. Die vorliegende Studie wählte den Weg direkt ins Klassenzimmer und beleuchtet die Forschungsfragen aus der Sicht von pädagogischen Fachleuten näher, mit dem Ziel, wertvolle Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag und neue Impulse für die Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -materialien, die didaktisch an die Nutzung von DGS als Erstsprache angepasst sind, zu erhalten.

Ziel der empirischen Studie ist es demnach, einerseits herauszufinden, inwieweit Erkenntnisse aus der Forschung mit der Praxis bereits verknüpft werden bzw. wie sie in Zukunft Anwendung finden könnten. Darüber hinaus gilt es, einen Überblick darüber zu bekommen, welche Anforderungen Unterrichtsmaterial aus Sicht der Lehrenden und in Hinblick auf mögliche zusätzliche Förderbedarfe der Kinder erfüllen muss.

Konkret untersucht die Studie die folgenden Forschungsfragen:

1.) Inwieweit eignen sich klassische Lesefibeln als Lehrmaterial für Kinder mit Erstsprache Gebärdensprache für die Leseanbahnung und den Erwerb von Deutsch als Schriftsprache?

2.) Welche Anforderungen muss entsprechendes Unterrichtsmaterial für den Deutschunterricht erfüllen, um den Praxistest zu bestehen und zu einem Lernerfolg zu führen?

4 Beschreibung des methodischen Vorgehens

Um herauszufinden, in welchem Maße Erkenntnisse aus der Forschung im Deutschunterricht gehörloser Kinder angewendet werden und welche weiteren Aspekte für die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden müssen, fiel die Entscheidung dazu, Impulse direkt aus der Praxis zu sammeln.

4.1 Erhebungsmethode

Die Daten für die qualitative Forschung wurden über leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachleuten, die aktuell taube Kinder, bevorzugt in der Grundschule, unterrichten, erhoben. Alle an der Studie teilnehmenden Personen wurden im Erstkontakt über den Inhalt und Ablauf der Studie umfassend aufgeklärt. Um gezielt Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten, wurden die Gespräche daraufhin mit Hilfe eines strukturierten Interviewleitfadens inhaltlich geleitet und folgten einem roten Faden. Für eine spätere Auswertung wurden die Interviews mit dem Einverständnis der Teilnehmenden per Audio- bzw. Videoaufnahme unter Einhaltung der aktuellen Datenschutzbestimmungen⁸ aufgezeichnet.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Auswahl der Lehrpersonen für die Expertise-Interviews (vgl. Tabelle 1, S. 41) wurde nach bestimmten Kriterien getroffen. Aufgrund der Zielsetzung in der Studie, Erkenntnisse über das Zusammenspiel der Deutschen Gebärdensprache (als erworbene Erstsprache) und der deutschen Schriftsprache (als Zweitsprache) zu gewinnen, wurden Lehrkräfte angesprochen, die möglichst gute Kenntnisse in beiden Sprachen haben. Auch sollten sie über einen gewissen Erfahrungsschatz im Deutschunterricht der Primarstufe verfügen. Es wurde auch darauf geachtet, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen tauben und hörenden Lehrkräften gegeben war und auch, dass Unterrichtsmethoden aus unterschiedlichen Bundesländern verglichen werden können. Ganz bewusst wurden nur Unterrichtssettings gewählt, in denen die Gebärdensprache mindestens teilweise als Unterrichtssprache verwendet wird. Nur so konnten in der Studie Informationen darüber gesammelt werden, ob und in welcher Weise Methodik und Didaktik durch die Gebärdensprache beeinflusst werden. Szenarien, in denen gehörlose

⁸ siehe Anhang B

Kinder inklusiv in einer Einzelinklusion mit dem Einsatz von Gebärdensprachdolmetschenden unterrichtet werden, waren nicht Teil der Forschung. Insgesamt wurden vier Interviews mit hörenden und fünf Interviews mit gehörlosen Fachleuten geführt. Dadurch wurden Einblicke in Methodik und Didaktik im Deutschunterricht von acht unterschiedlichen Schulen aus acht Bundesländern gewonnen.

Interviewte Lehrkraft	Berufsausbildung	Berufs-jahre ^{*)}	Hörstatus	GER-DGS	Lehrplan
B1	G/SH-P, DGS-D	17	taub	C2	Grundschule
B2	L-SP	7	hörend	B1	Grundschule
B3	DGS-D	8	taub	C2	Grundschule
B4	L-G-P, GE-P	10	hörend	C1	Lernen, Geistige Entwicklung
B5	L-G-P, GSD	15	hörend	C1	Sekundarstufe
B6	GS/Audio-P, L-M, WB-Eth	9	taub	C2	Grundschule
B7	Soz-P	27	taub	C2	Sekundarstufe
B8	L	0.5	hörend	A1	Grundschule
B9	Soz-A/Soz-P	20	taub	C2	Grundschule

*) Berufsjahre = Unterrichtserfahrung (in Jahren) an einer Schule mit hörbehinderten Kindern

Abkürzung:	Berufsausbildung:
DGS-D	Ausbildung zum/ zur Gebärdensprachdozent*in
G/SH-P	Studium der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
GE-P	Studium der Geistigbehindertenpädagogik
GS/Audio-P	Studium der Gebärdensprach- und Audiopädagogik
GSD	Studium zum/ zur Gebärdensprachdolmetscher*in
L	Lehramtsstudium für Grundschule
L-G-P	Lehramtsstudium für Gehörlosenpädagogik
L-M	Lehramtsstudium für Mathematik
L-SP	Lehramtsstudium für Sonderpädagogik
Soz-A/Soz-P	Studium Soziale Arbeit und Sozialpädagogik
Soz-P	Studium der Sozialpädagogik
WB-Eth	Weiterbildung für Ethik

Tabelle 1. Expertise-Interviews: Tabellarische Übersicht zur Stichprobe

Die Personen wurden zum Teil direkt kontaktiert, da ihr Name im Zusammenhang mit veröffentlichten Erfahrungsberichten aus Schulsettings aufgetaucht war. In anderen Fällen wurde auch die Anfrage zur Teilnahme an der Studie über die jeweiligen Schulleitungen an das Kollegium weitergetragen. Unter den Fachleuten sind ebenfalls in einem relativ ausgewogenen Verhältnis Männer und Frauen mit mehreren Jahren Berufserfahrung (Spanne von ca. 7 bis 27 Jahren). Eine Lehrkraft (Interview 8) fiel insofern aus der Reihe, dass die persönlichen Erfahrungen in Bezug auf die Arbeit mit gebärdensprachlichen Kindern zum Zeitpunkt des Gesprächs erst einem Schuljahr entspricht und auch die DGS-Kompetenz nach eigener Aussage auf einem Anfangsniveau ist. Diese Informationen waren vor Beginn des Interviews nicht bekannt. Um aber jeden Blick auf die Forschungsfrage zuzulassen, wurden die Daten bei der Auswertung mit berücksichtigt, u.a. auch, da sie mit einem zweiten Interview derselben Schule in einen Kontext gebracht werden konnten.

4.3 Durchführung

Grundlage der Gesprächsführung während der Interviews war ein Leitfaden⁹, der in Bezug auf die Forschungsfrage entwickelt wurde. Einerseits sollte damit sichergestellt werden, die gewonnenen Daten miteinander vergleichen zu können und zugleich zu einer Detailfrage aufgrund der möglichen Varianz in Summe eine valide Aussage zu erhalten. Andererseits sollten die Gespräche auch Raum lassen, sehr individuelle Erfahrungen zu teilen. Daher wurden sie als semistrukturierte Interviews geführt.

Insgesamt dauerten sie zwischen 30 und 60 Minuten und durchliefen drei Themenfelder: Fragen zur Person in Bezug auf die Ausbildung und Berufserfahrung, Fragen zur Schülerschaft mit Blick auf Sprachkompetenzen und Förderbedarfe und einen umfangreichen dritten Teil konkret zur Arbeit mit den Kindern, mit klarem Fokus auf den Sprachunterricht für L1 und L2. Die Interviews wurden, aufgrund der guten technischen Umsetzbarkeit, fast ausschließlich über Videotelefonie geführt und aufgezeichnet.

4.4 Auswertung

Die Gespräche wurden lautsprachlich oder in DGS geführt. Die Audioaufnahmen wurden nach Regeln von Dresing & Pehl (Dresing & Pehl, 2018) transkribiert und die Videoaufnahmen der gebärdensprachlichen Interviews ebenfalls im Sinne eines Transkripts in deutsche Schriftsprache übersetzt. Alle Interviews wurden anonymisiert und in einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022) unter Zuhilfenahme der Datenanalysesoftware MAXQDA ausgewertet.

⁹ siehe Anhang A

Auf Grundlage des Interviewleitfadens und mit Blick auf die Forschungsfragen wurden erste Kategorien für die Codierung der Aussagen der Lehrkräfte gebildet. Untersucht werden sollten zunächst die *Rahmenbedingungen der Beschulung*¹⁰, also die Zusammensetzung der Klasse in Bezug auf den Hörstatus, zusätzliche Förderbedarfe und die Erstsprache der Kinder, aber auch die Größe der Klasse und eine Einschätzung darüber, wie heterogen oder homogen die Gruppe ist. Außerdem wurde erfasst, mit welchem Lehrplan die Schulen arbeiten und welche Schulabschlüsse die Kinder erreichen können. In einer weiteren Kategorie wurden Aussagen über die *Expertise der Interviewten für das Forschungsthema* dieser Studie gebündelt, um die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit der erfassten Daten einschätzen zu können.

Unter dem Oberpunkt *Sprachangebot und -verwendung im Unterricht* konnten sowohl Informationen über die Gewichtung und Präsenz von Laut- und Gebärdensprache im Unterricht, wie auch die Sprachorientierung und -kompetenz der Schülerschaft und der Lehrkräfte genauer betrachtet werden. Der Kategorie *Unterrichtskonzept/ Didaktik* wurden präzisere Aussagen zur angewendeten Didaktik (z.B. Deaf Didaktik, kontrastiver Unterricht und ergänzende Visualisierungsmethoden) und darüber, ob der Unterricht alleine oder im Team gestaltet wird, zugeordnet.

Genauer betrachtet wurde die Beschreibung der *Unterrichtsmaterialien*, aber auch die *verwendete Methodik zum Lesen lernen*. Hier wurden u.a. Aspekte zur Wortschatzarbeit, Motivation und Leseförderung der Kinder, die Argumente für oder gegen die Verwendung der phonetischen Methode, den Einfluss von Weltwissen auf die Lesekompetenz und die Wechselwirkung zwischen Sozialkompetenz und Sprachentwicklung eines Kindes genauer dokumentiert. Im Bereich *Erstspracherwerb und -förderung von tauben Schulkindern* wurden Erfahrungen und Meinungen der Lehrkräfte zu diesen Themen festgehalten.

Zwei umfangreiche Kategorien sammelten Aussagen zu den *Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte auf die Unterrichtsgestaltung* und deren *persönliche Wahrnehmung, welche Einflussfaktoren von außen auf die Lehrsituation* deutliche Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts haben. Schilderungen zum *fachlichen Austausch im kollegialen Umfeld*, Eindrücke zum *Wandel der Zeit* und *Statements* zu Themen, die von den Interviewten als besonders wichtig bezeichnet wurden, finden sich in den entsprechenden Codemarkierungen. Aus den vorliegenden Interviews entwickelten sich induktiv darüber hinaus noch die Kategorien zu den *Erfahrungen mit Gebärdensprachdolmetschenden* in Unterrichtsettings und eine Übersicht über

¹⁰ Die Farbgebung der Kategorien findet sich im Codiersystem von MAXQDA wieder.

einzelne erwähnenswerte *Fallbeispiele*, die von Lehrkräften besonders anschaulich beschrieben wurden.

5 Ergebnisse

5.1 Heterogenität der Schülerschaft

In den meisten der in den Interviews beschriebenen Klassen ist die Durchmischung der Schülerschaft in vielerlei Hinsicht sehr heterogen (Tabelle 2, S. 46). So bringen die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit, wenn es um den Lesestart geht. Ein wichtiger erster Schritt ist, eine gemeinsame Kommunikationsbasis zu finden, die allen Kindern möglichst gerecht wird. So ergibt sich für einen Großteil der Lehrkräfte die Herausforderung, die jeweils dominanten Erstsprachen (also für die einen die Lautsprache und für die anderen die Gebärdensprache) gerecht und angemessen zu fördern und sie dabei zugleich klar als eigenständige Sprachsysteme voneinander zu trennen. Zeitgleich sind sie damit beschäftigt, bei den Kindern, die ohne funktionierendes Sprachsystem in die Schule kommen, eine Erstsprache anzubahnen und aufzubauen.

An einigen Schulen (B6 und B7) bzw. Projektklassen (B5) werden die Kinder gemäß ihrer (dominierenden) Erstsprache einer Lerngruppe zugeteilt, damit die Unterrichtssprache für alle einheitlich sein kann. So finden sich in diesen Beispielen reine DGS-Klassen, die zwar trotzdem in Bezug auf Sprachniveaus, Bildungspläne oder individuelle Förderbedarfe noch eine große Vielfalt (B5) zeigen, jedoch mit der Gebärdensprache als Bildungssprache einen bedeutsamen gemeinsamen Nenner haben. Zwei Lehrkräfte (B6 und B7) berichteten, dass an ihrer Schule neben der Trennung nach Sprachlerngruppen auch eine Trennung nach Bildungsplänen gemacht wird. Hier gibt es für hörbehinderte Kinder, die aufgrund einer zusätzlichen Behinderung kognitiv oder aufgrund ihres sozial emotionalen Verhaltens dem Regelunterricht nicht folgen können, separate Klassen (vgl. B7, Z. 102 ff). Nicht immer ist eine derartige Differenzierung in einer Schule umsetzbar, wie B2 anmerkt: "Also [die Klasse ist] tatsächlich sehr heterogen, weil wir auch einzülig sind. Also wir haben auch keine Möglichkeit, irgendwie zu trennen. Meistens." (B2, Z. 94-95) Das Klassenteam von B5 geht den Weg des gemeinsamen Lernens seinerseits jedoch ganz bewusst:

Aber da ist genau das Spezielle: die Schüler, die gehörlos und gebärdensprachlich kommunizieren und eine Mehrfachbehinderung haben, also "Deaf plus", kommen zu uns, weil wir sagen, primär an erster Stelle ist wirklich die Kommunikation, was ich auch als völlig sinnvoll erachte, zu uns. Deswegen habe ich diese Bandbreite. Aber alles, genau, in der gebärdensprachlichen Kommunikation. (B5, Z. 120-125)

Auch für B4 ist die Gebärdensprache das bindende Glied aller dort beschulten Kinder, vor allen Dingen dann, wenn es um die Förderung von Kindern geht, die noch keine Sprache mitbringen: "Also für mich ist immer ganz klar der erste Weg die Gebärde, weil der für alle zugänglich ist und weil der auch oft für die Kinder einfach leichter anzunehmen ist und leichter zu verstehen" (B4, Zeile 87-89). An dieser Schule wird die Gewichtung der Unterrichtssprache, ob eher lautsprachlich oder eher gebärdensprachlich, an den Vorlieben der Kinder orientiert und von den Lehrkräften entsprechend gefördert:

Wir haben auch mehrere Klassen, wo konsequent Deutsch und DGS gemacht wird. Aktuell vor allem meine zweite Klasse und eine Teenieklasse, wo lauter gehörlose Mädels beieinander sitzen und die ganz viel Unterricht auch auf DGS tatsächlich machen. (B4, Z. 235-238)

Den Weg, sich bei der Wahl der Kommunikation an die gegebene Situation und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder flexibel anzupassen, hat auch B1 an vielen Stellen des Interviews beschrieben. So entwickelte sich in dem (später unter 5.2 noch genauer ausgeführten) *Fallbeispiel 1* um ein spracharmes Mädchen herum eine sehr DGS-starke Klassengemeinschaft (vgl. B1, Z. 156-163).

Die gegebene Vielfalt an Sprachmodalitäten, Bildungsplänen und individuellen Lernvoraussetzungen macht das Erarbeiten eines Unterrichtsplans, der für alle passend ist, schwierig. Einige Lehrkräfte berichten, dass sie zumindest phasenweise differenzieren können, beispielsweise, indem sie die Arbeitspläne der Kinder an die individuellen Förderpläne anpassen (B4 und B5). Auch ergeben sich immer dann Möglichkeiten, kleinere Arbeitsgruppen zu bilden, wenn die Stunden in Doppelbesetzung (B4), mit Gebärdensprachdolmetschenden (B2 und B8) oder pädagogischen Hilfskräften (B4) abgehalten werden. Manche Schulen haben auch Ressourcen für individuelle Einzelförderungen geschaffen. Sowohl B1 als auch B3 wurden (wenn auch aus ihrer Erfahrung nicht in ausreichender Menge) Förderstunden bewilligt, in denen sie Flüchtlingskinder getrennt vom Rest der Klasse in speziellen Fördereinheiten in DGS und Deutsch unterrichten oder Kinder ohne Kommunikation beim Aufbau der Erstsprache unterstützen.

B5 löst die Herausforderung für sich dadurch, die Rolle der Lehrkraft mehr in Richtung Lernbegleitung zu verändern (B5, Z. 147). So plant B5 regelmäßig Phasen des eigenständigen Arbeitens ein, in denen die Klasse Aufgaben entsprechend der unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten bearbeitet. Auf diese Weise kann B5 die eigenen zeitlichen Ressourcen so einteilen, dass zumindest größtenteils gut auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes individuell eingegangen werden kann. B5 erwähnt, dass

es in dieser Klasse sowohl Jugendliche gibt, die ihren Realschulabschluss erfolgreich schaffen, um danach ihr Abitur am RWB Essen¹¹ zu machen, als auch welche, die ohne Schulabschluss in die berufliche Zukunft starten. Ähnlich groß ist die Varianz an Lernzielen auch an den anderen Schulen.

Schülerschaft				große Varianz innerhalb der Klasse in Bezug auf:				
L1	ohne L1	Größe		SprachK	Bplan	zusFöB	Lprofil	AllgW
B1	LS, DGS	x	5-10	x	-	x	x	x
B2	LS, DGS	x	7-11	x	-	x	x	-
B3	LS, DGS	x	-	x	-	x	-	-
B4	LS, DGS	x	5-9	x	-	x	x	x
B5	DGS	x	11	x	x	x	x	x
B6	DGS	x	-	o	-	-	-	-
B7	DGS	-	-	o	-	-	-	-
B8	LS, DGS	x	20	x	x	x	x	x
B9	LS, DGS	x	20	x	x	x	x	x

Legende:

- x sehr große Varianz gegeben
- o Varianz offenbar weniger dominant, Lehrkraft relativiert sie
- keine Angabe

AllgW Allgemeinwissen
 Bplan Bildungsplan (Klasse/ Jahrgang)
 Größe Klassengröße
 L1 primär verwendete Erstsprache
 Lprofil Leistungsprofil bzw. Leistungspotenzial
 ohne L1 Kind hat noch keine Erstsprache erworben, nur wenig Kommunikationsfähigkeit
 SprachK Sprachkompetenz
 zusFöB zusätzlicher Förderbedarf (z.B. AVWS = Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung, GE = Geistige Entwicklung, L = Lernen)

Tabelle 2. Heterogenität der Schülerschaft

Der Mehrheit der Befragten führte an, Kinder mit Migrationshintergrund in den Klassen zu haben. B1 beobachtete, dass die Kultur und das Heimatland von tauben Flüchtlingskindern einen erheblichen Einfluss auf den frühkindlichen Spracherwerb und somit den Lernerfolg an deutschen Schulen hat. So konnte B1 sehen, dass ukrainische

¹¹ das Rheinisch-Westfälische Berufskolleg Essen (Förderberufskolleg für hörbehinderte Jugendliche)

Kinder (*Fallbeispiel 2*) aufgrund ihrer sehr hohen Kompetenz in ukrainischer Gebärdensprache und einer recht guten Allgemeinbildung sehr schnellen Zugang zur DGS und auch zur deutschen Schriftsprache fanden. B1 stellte diesen Kindern zwei Flüchtlingskinder aus dem arabischen Raum (*Fallbeispiel 3*) gegenüber, die B1 bereits zwei Jahre an der Schule in einer Einzelförderung begleitete, welche hingegen sehr viel größere Schwierigkeiten hätten:

die ukrainischen Kinder, die sind richtig fit. Bildung ist da, sie können gebärden. Und wenn man ihnen dann Deutsch erklärt, dann nehmen sie das einfach so an: zack, zack, zack! Voll schnell! Im Vergleich dazu tun sich die Flüchtlinge aus den arabischen Ländern schwer, sie kommen oft an ihre Grenzen. Das ist spannend zu beobachten. Klar, beide gebärden, das klappt. Aber dann Deutsch dazu als zweite Sprache zu lernen... bei den ukrainischen Schülern ist ein Grundfundament da, auf das man aufbauen kann. Das ist unglaublich! (B1, Z. 461-468)

B1 differenzierte die Beobachtungen bei den beiden Jungen, die durch ihre Herkunft zwar den gleichen kulturellen Hintergrund hatten, aber durch ihren Bildungslebenslauf unterschiedlich geprägt sind. Einer der Jungen hatte durch einen längeren Aufenthalt seiner Familie in Griechenland einen sicheren Erstspracherwerb in einer Gebärdensprache¹² erlangt und fand dadurch einen leichteren Zugang zu DGS und Deutsch. Der Zweite, der nur einzelne Gebärden und etwas Lautsprache verinnerlicht hatte, als er nach Deutschland kam, tat sich hingegen nach wie vor schwer und käme immer wieder an seine Grenzen. Diese Beispiele unterstreichen die Bedeutung eines sicheren Erstspracherwerbs als Grundlage für das Erlernen einer zweiten Sprache.

5.2 Gebärdensprache von Anfang an

Ein erfolgversprechender Ansatz, auch spracharmen Kindern einen natürlichen Erstspracherwerb zu ermöglichen, wird in manchen Schulklassen bereits umgesetzt. So beschreibt B1 den Fall (*Fallbeispiel 1*) eines jungen tauben Mädchens, das mit so gut wie keiner Kommunikation in die erste Klasse kam und in seiner Sprachentwicklung auch nach zwei Jahren noch deutlich zurück ist. Dadurch aber, dass sich die gesamte Klasse auf eine gebärdensprachliche Kommunikation einlässt und das Mädchen somit permanent von Gebärden umgeben ist, erhält es die Chance, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Der positive Nebeneffekt ist, dass auch die anderen Kinder in der Klasse, auch wenn sie zum Teil lautsprachlich angebunden sind, ihre

¹² griechische Gebärdensprache, da er einige Zeit in Athen eine Gehörlosenschule besuchte

Gebärdensprachkenntnisse üben und selbst sicherer werden. B1 verweist auf den allgemein gültigen Begriff der *Sprach-Immersion* (B1, Z. 283), einer Methode, die dem Mädchen auf möglichst natürliche Art und Weise das Eintauchen in seine Muttersprache ermöglicht und dadurch den Spracherwerb wie beiläufig fördert. B1 begründet diesen Ansatz mit der Überzeugung:

Ich glaube, das Wichtigste ist, dass man erstmal die DGS lernt und sie verinnerlicht hat, sie insgesamt versteht. Und dann erst kann man weiterarbeiten. Also ohne das kommt man nicht weit. Es hilft nicht, denke ich, wenn man erst mit Deutsch anfängt und dann DGS macht. (B1, Z. 336-339)

Auch andere Lehrkräfte teilen diese Meinung. So betont B5, wie wichtig in den ersten Schuljahren eine intensive Förderung der Erstsprache Gebärdensprache für hörbehinderte Kinder ist:

Und da haben wir oft das Problem, das ist auch jetzt unabhängig vom Hörstatus, dass die Schüler oft den Erstsprach- oder Mutterspracherwerb, wenn sie überhaupt eine Muttersprache haben, nicht hundertprozentig verinnerlicht haben. Das heißt, ich habe ein wackeliges Fundament und darauf aufbauen eine Zweitsprache ist schwierig. Das ist eine Riesenherausforderung. Und deswegen präferiere ich eigentlich zu sagen, prinzipiell erstmal alle mit Gebärden - ich weiß, es ist ein extremer Ansatz - alle mit Gebärdensprache. Das heißt aber nicht... klar, die können auch sprechen und die können auch zu Logopädie, (...) wenn da was kommt, ist das gut. Aber ein gebärdensprachliches Fundament und darauf aufbauend wirklich den Deutsch-Spracherwerb. Das finde ich denn die sinnvollste Herangehensweise. (B5, Z. 415-425)

Diese Aussagen knüpfen auch an Forschungsergebnisse an, die in Kapitel 2.1 dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben wurden. Ohne einen gesicherten Erstspracherwerb wird das Kind im weiteren Verlauf seines Lebens immer wieder auf Hindernisse stoßen und nicht sein volles Potenzial entfalten können. Sprache beeinflusst zahlreiche Lebensbereiche. So überrascht es nicht, dass auch ein Großteil der befragten Lehrkräfte es kritisch sieht, dass an vielen Schulen sich in ihrer Wahrnehmung die Tendenz ablesen lässt, dass schwerhörige oder CI-versorgte Kinder ausschließlich eine lautsprachliche Förderung ohne die gleichberechtigte Einbindung von Gebärdensprache erhalten. Aus Sicht der interviewten Fachleute ist die Meinung, ein hörbehindertes Kind, das mit CI's oder Hörgeräten versorgt ist, käme automatisch in die Lautsprache und müsse daher keine Gebärdensprache lernen, noch sehr weit verbreitet (B1 und B5). Diese Haltung

ließe sich vielfach bei den Eltern, aber auch bei Lehrkräften aus dem Kollegenkreis beobachten (B2 und B3, ergänzend). Leider gäbe es genug Fälle, in denen die Kinder trotz bestmöglicher medizinischer Versorgung eben nicht automatisch auch bestmöglich in die Lautsprache kämen (vgl. B5, Z. 589 ff). Durch eine nur einseitige sprachliche Förderung und die reine Fokussierung auf das Hören würde die Chance, die die Gebärdensprache ergänzend bietet, verpasst werden und wertvolle Zeit unwiederbringlich verloren gehen (B1, B3 und B5). Einen klaren Wunsch äußert B5 daher gegen Ende des Gesprächs:

Man muss die Gebärdensprache dazu holen. Nicht nur für gehörlose Kinder, sondern auch für Kinder, die spracharm sind, auch hörende Kinder, schwerhörige Kinder. Warum nicht? Nach meiner Ansicht sollte es ganz selbstverständlich sein, Gebärdensprache dabei zu haben. Und das fehlt leider in Deutschland. (B1, Z. 622-626)

Nicht nur aus Gründen der erfolgreichen Kommunikation, auch in Bezug auf den Wissenserwerb sieht B5 die Gebärdensprache als Schlüssel zur Bildung:

Auch die Verarbeitung von Wissen hängt an der Sprache und wenn ich eine Sprache nicht voll wie die Lautsprache verinnerlichen kann, habe ich ja schon Lücken und, ja, aber ich habe mit den tauben Kollegen eine ganz andere Sicht auf die Dinge. (B5, Z. 596-599)

Damit verweist B5 auf die Forschungsergebnisse u.a. des SignGes-Teams, die die enge Verknüpfung von Wissensorganisation und der primär verwendeten Sprache von Lernenden nachgewiesen haben (vgl. Kapitel 2.3). Ist der Spracherwerb nicht gesichert, so hat dies auch Auswirkungen auf die Qualität des Wissenserwerbs. Die Mehrheit der Befragten sieht die Förderung der Gebärdensprache daher als wertvolle Strategie für eine Vielzahl an Kindern mit Lautsprachentwicklungsstörungen, unabhängig vom Hörstatus. Sie unterstreichen dies mit Beobachtungen wie die von B4, "dass eine DGS Grammatik sich [von den Kindern, die DGS verwenden] irgendwie anscheinend intuitiver" (B4, Z. 448-450) merken ließe. Dabei spiele es keine Rolle, ob sie die Gebärdensprache erst in der Schule gelernt hätten oder sie bereits bei Schuleintritt verinnerlicht hatten. Der Zugang sei barrierefrei und somit einfach anzunehmen (vgl. B4, Z. 448 ff). Auch B3 konnte bei seiner Arbeit mit tauben Kindern mit Migrationshintergrund beobachten, dass diese, auch wenn sie mit einem CI versorgt waren, intuitiv im deutsch-lautsprachlichen Umfeld die Verwendung der Gebärdensprache bevorzugten. Für sie schien der Wechsel der Sprache innerhalb der Modalität von Gebärdensprachen relativ barrierearm zu sein,

ein Wechsel innerhalb der lautsprachlichen Modalität hingegen schwer. Taube deutsche Kinder mit CI's wären im Vergleich dazu sehr viel stärker lautsprachlich orientiert, was B3 mit der Prägung aus dem familiären Umfeld in einen Zusammenhang setzt (vgl. B3, Z. 58 ff).

5.3 Methoden zur Wortschatzarbeit für Deutsch als Zweitsprache

Sobald ein Kind in der Gebärdensprache flüssig kommunizieren kann, fällt ihm der Wortschatzaufbau wesentlich leichter als Kindern, die noch keine Sicherheiten in einer Erstsprache haben. Wenn jedoch die Bedeutung in der Erstsprache bekannt ist, schaffen es die Kinder, das Wort im Deutschen daran anzuknüpfen (vgl. B1, Fallbeispiel 2 und 3). Eine freie Kommunikation und der lockere Austausch ohne Berührungsängste fördert das gemeinsame Erarbeiten von Wörtern. Sobald Freude und Motivation dabei sind, bleibt das Erlernete auch haften:

Wenn Wünsche da sind, dann greife ich sie auf und schaue, wie ich das einbauen kann. Alles, was der Sprache, dem Wortschatz hilft: Reiz, Spannung, das Mitmachen der Kinder, manchmal auch mit Zeichnungen. Das wechselt immer ein bisschen. Mit Rollenübernahme, was Freude und Motivation bringt. Ich merke, sobald sie auch Lust auf das Thema, auf's Lernen haben, dann sind sie auch mit Freude dabei. (B3, Z. 127-132)

Motivation als begünstigender Faktor für das Lernen wird auch von anderen Lehrkräften als wichtiges Handwerkszeug erwähnt, was in Kapitel 5.5.3 noch weiter ausgeführt wird. Der gemeinsame Austausch häufig zu Beginn der Woche, beispielsweise bei den Wochenenderzählungen ist offenbar ein häufig etabliertes Ritual, um allgemein die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und das freie Erzählen im Speziellen zu fördern (vgl. B4, Z. 89 ff). Dazu ergänzend beschreiben zwei Lehrkräfte (B4 und B6) in den Interviews unabhängig voneinander eine ähnliche Methodik, mit der der Lernwortschatz in den ersten Klassen erarbeitet wird. Dabei werden Lernwörter auf Karten geschrieben und in einem langen schmalen Karteikasten gesammelt. Sie durchlaufen den Kasten von vorne nach hinten in drei Abschnitten. Erst wenn die erste Aufgabe mit dem Wort geschafft ist, darf die Karte ein Fach weiter wandern. B6 nutzt das Bild eines *Triathlons* mit den drei Disziplinen *Schwimmen*, *Laufen*, *Fahrradfahren*, die das Kind in Bezug auf das Wort schaffen muss. B4 konkretisiert die Aufgaben wie folgt: "Es geht los beim 'Lese das Wort laut mit einem Erwachsenen', 'Schreib es in dein Wörterheft', 'Lies, decke ab und schreibe drunter' bis hin zu 'Lies das Wort, leg's *Nn4.1*¹³ aufs Pult, geh zurück zu deinem

¹³ Anonymisierungscode (Namensnennung)

Heft und schreib es da auf“ (B4, Z. 212-214). An dieser Schule erarbeiten die Kinder ihre Lernwortkarten selbst, indem sie sich die Wörter zunächst erlesen und dann auf die Karten aufkleben. B4 wählt hierfür Wörter, die “die Schüler (...) oft brauchen, die im Lesetext vorkommen, im aktuellen, die einfach nicht so super speziell ausgefallen sind” (B4, Z. 208-209) und an den jeweils neu eingeführten Buchstaben anknüpfen. Ähnlich handhabt es B6, wo die Wörter der direkten Umgebung und abhängig von der Häufigkeit der Verwendung im Alltag ausgesucht werden. Am Anfang der Woche beginnt der Wortschatzaufbau mit einem Ritual, bei dem fünf neue Wörter spielerisch eingeführt werden. Eine größere Menge an Wörtern habe die Kinder überfordert, so B6. Die Klasse betrachtet den neuen Wortschatz gemeinsam anhand von Gebärdenbildern, Fotos oder Gegenständen und tauscht sich dann frei darüber aus. Es werden Spiele und Schreibübungen dazu gemacht und danach beginnt die Arbeit mit der *Wortklinik*, dem Karteikasten (vgl. B6, Z. 232 ff). Die Lernwörter begleiten die Kinder in den kommenden Wochen immer wieder, da eine ständige Wiederholung unverzichtbar ist:

Je weniger man schafft, desto größer wird vorne der Stapel. Sich das Wort ganz genau zu merken, ist ein großes Problem. Hörende haben den Vorteil, dass sie den Wortschatz auch ständig auditiv wahrnehmen, aber wenn ich, wir ein Wort lernen möchten... auf der einen Seite brauchen wir Wiederholung, aber andererseits brauchen wir aber auch neue Vokabeln, um weiterzukommen. Das ist ein großes Problem! (B6, Z. 244-249)

Eine ähnliche Menge der zu schaffenden Lernwörter beschreibt auch B9:

Durchschnittlich ungefähr fünf, am Anfang sogar erst nur drei Wörter mit dem Ziel, dann irgendwann auch die fünf zu schaffen. Und wenn das klappt, kann man 10 Wörter in jeder Woche neu ergänzen. (B9, Z. 150-152)

Im ersten Schuljahr werden die Lernwörter an der Schule von B9 buchstabengebunden, ab der zweiten Klasse dann themenbezogen ausgewählt. Hier orientiert sich das Kollegium an *Deutsch-als-Zweitsprache* (DaZ)- Materialien (vgl. B9, 233 ff). Beim Erarbeiten von neuem Wortschatz beschreibt B9 auch, wie wichtig Hintergrundwissen, beim Erfassen von Wortbedeutungen ist:

Meistens ist es bei den ganz kleinen Kindern so, dass man die Bedeutung des Wortes erklärt. Häufig kann man es auch mit Hintergrundwissen verknüpfen, Erlebnisse von einem Ausflug oder was man im Fernsehen gesehen hat. So können die Kinder die Bedeutung des Wortes dann verstehen und beides miteinander verknüpfen. Bei älteren Schülern genügt meist, dass man ihnen das

Wort einmal erklärt. Bei den jüngeren Kindern braucht es in der Regel mehr Erläuterungen, auch zum Hintergrund. (B9, Z. 244-250)

An der Schule von B2 orientieren sich die Lehrkräfte an der Lesefibel *Einsterns Schwester* (Pfeifer & Schwaighofer, 2021), die für hörende Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* oder *emotionale und soziale Entwicklung* konzipiert ist. Hier gibt es in der Klasse 1/2 zu jedem Buchstaben acht Lernwörter, welche dann von B2 mit Hilfe von Arbeitsblättern, auf denen das Wortbild, ein Bild, teils auch das Fingeralphabet und das Gebärdensbild abgebildet sind, eingeführt werden. Diese Lernwörter werden auch in Form von Kärtchen von den Kindern zum Üben mit nach Hause genommen (vgl. B2, Z. 191 ff). Diese Form der Visualisierung neuer Wörter, als Kombination von Schriftbild, Gebärdensbild und zu Beginn zudem ergänzt durch das Fingeralphabet, ist an allen Grundschulen dieser Studie die Norm. Letztlich müssen daher die Materialien auch individuell angefertigt werden, da gebärdensprachliche Abbildungen in Standardlehrwerken fehlen.

5.4 Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht

Zu Beginn für die Einführung von Buchstaben greifen wie B2 auch andere Lehrkräfte auf etablierte Lesefibeln zurück. So verwendet B4 die *MOMEL*-Reihe (Arbeitsgemeinschaft Schwäbischer Sonderschullehrer, Dreher & Pfaffendorf, 2012), die für hörende Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* entwickelt wurde. An der Schule von B7 arbeiten die Grundschulklassen mit den *Löwenzahn* Leselernbüchern (Dalldorf, Kosjek, Schwarz, Stöcker & Zacharias, 2015). Doch eignen sich diese Lehrwerke nach eigener Aussage nur bedingt für den Unterricht mit Kindern, die gebärdensprachlich geprägt sind.

5.4.1 Grenzen für die Verwendung von Lehrwerken aus Regelschulen

Die meisten Lesefibeln und Erstlesebücher, die an den Grundschulen Verwendung finden, bauen auf die phonologische Bewusstheit auf, die hörende Kinder entwickeln, wenn sie ihre Muttersprache über das Hören erwerben. Das Erlesen von Wörtern wird über das Erkennen von Lauten und Silben erarbeitet, was für taube Kinder eine nur schwer umsetzbare Strategie ist:

Früher haben wir solche Bücher benutzt. Erstmal die Buchstabeneinführung und dann erste Wörter. Die Inhalte konnten wir schon verwenden. Aber jetzt haben wir uns davon gelöst, weil die Inhalte doch sehr an das Hören gekoppelt sind: das Zerlegen in Silben, Silben klatschen... am Anfang, die Buchstaben, da klappt es

noch ganz gut, aber dann bei den Worten passt es für gehörlose Kinder nicht mehr. Deswegen gehen wir da einen anderen Weg. (B6, Z. 263-268)

Die Zuhilfenahme von Anlauttabellen und das Zerlegen in Silben, der phonetische Weg also, wird daher von vielen der befragten Lehrkräfte nicht weiter verfolgt, was B5 und auch B1 ähnlich auf den Punkt bringen:

Das ist glaube ich auch ein Problem mit den Regel-Lehrwerken. (...) Fakt ist, es wird ja viel übers Hören beim Lesenlernen gemacht und das passt definitiv für den Großteil unserer Schüler einfach nicht. (B5, Z. 507-513)

Silben sind sinnvoll bei Schülern, die über das Hören Sprachinformationen aufnehmen können. Sie können die Bedeutung der Silben mit dem Gehörten verbinden. Aber für gehörlose Schüler macht das Gesamtbild Sinn. Sie lernen, wie das gesamte Wort aussieht und wie es geschrieben wird. (B1, Z. 414-417)

Doch zeigt sich in den Aussagen der Lehrkräfte auch, dass sich nicht pauschal für alle Kinder, die als Erstsprache Gebärdensprache verwenden, entscheiden lässt, ob sie aus der Artikulation der Wörter einen Nutzen ziehen oder nicht. Zum einen können Hörreste dazu führen, dass ein weiterer Informationskanal, wenn auch nur minimal, ergänzend genutzt wird. Zum anderen scheint es auch taube Kinder zu geben, die Interesse am Lautsprachlichen z.B. als visuelle Abbildung (Mundbild) haben. B1 zitiert einen Jungen, der, obwohl er eindeutig gebärdensprachlich geprägt ist, lautsprachlichen Input in Form von einem deutlichen Mundbild einfordert und auch selbst versucht, die Worte zu artikulieren (vgl. B1, Z. 419 ff). Ein ähnliches Argument spricht B4 an:

Und ich habe schon das Gefühl, dass auch meine tauben Kinder (...) alle Freude am Artikulieren [haben] und solange das so ist, mache ich das auch. Also ich würde das nie einfordern, wenn ein Schüler das nicht möchte oder irgendwann feststellt, ich mach das nicht mehr, das bringt mir nichts. Aber durch die Mischung in der Klasse ist es einfach so, dass die Artikulation da ist und dass das viele auch gerne mitmachen. Und dann hat man einfach trotzdem noch mal ´nen Kanal mehr. Also wenn ich das "Mama" artikulieren kann, im Gegensatz zur "Oma" und ich fühle eben okay, bei "Mama" ist mein Mund am Anfang zu, eben wegen dem "Mmm" und bei "Oma" ist mein Mund am Anfang rund, dann ist da nochmal eine Ebene, keine auditive, aber zumindest dann eine kinästhetische Ebene irgendwo. Und alles, was uns hilft, hilft uns. (B4, Z. 474-484)

Die meisten Schulklassen haben eine große Durchmischung was die Hörreste der Kinder bzw. das Maß der Anbindung an auditive Informationen angeht. So gibt es auf der einen Seite Kinder, die auf ein lautsprachliches Wissen zurückgreifen können und somit von der phonetisch orientierten Methode gut profitieren. Diesen Bedarf möchten und müssen die Lehrkräfte ihrer Ansicht nach auch abdecken (vgl. B2, Z. 291 ff). Dadurch wird in vielen Klassenzimmern der Phonem-Graphem-Bezug beim Einführen neuer Buchstaben auch mit angeboten. Doch taucht hier dann das Dilemma auf, dass hörbehinderte Kinder nicht alle Lauten gleich gut differenzieren können. Eine Lehrkraft formulierte den Bedarf bei der Leseanbahnung von schwerhörigen oder CI-versorgten Kinder so:

Also, ich würde mir ganz arg ein Lesewerk wünschen, dass eben so nach und nach wie eine Fibel die Buchstaben einführt. Die darauf achtet, auch welche Laute und Lautkombinationen kommen dabei rum und sind leicht zu lernen, leicht zu artikulieren, gut deutlich auch zu unterscheiden. (B4, Z. 401-404)

Neben dem phonetischen Aufbau der Standardwerke gibt es aber noch weitere Kriterien, die dazu führen, dass sich die Bücher eben nicht durchgängig im Unterricht mit gebärdensprachlich orientierten Kindern einsetzen lassen. Ein Bereich ist die Auswahl der Lernwörter im Deutschen, die nicht immer deckungsgleich mit dem mentalen Lexikon der die DGS nutzenden Kinder ist. Im Interview beschreibt B4 sehr anschaulich, dass die Auswahl der Lernwörter mit Blick auf die Mühe, die das Lernen des Schriftbilds für taube Kinder bedeutet, mit Bedacht erfolgen sollte:

[Es ist] für uns total schwierig, dass die Wörter, die wir im Alltag brauchen, oft schwer zu schreiben sind oder eben nicht aus diesen typischen Anfangsbuchstaben bestehen. Und dass die Wörter, die eben in den Lesetexten, in den Fibeln vorkommen oder typisch im Deutschunterricht die Anlautwörter oder so, oft leider echt welche sind, die man überhaupt nicht im Alltag braucht. Und da wirklich einen Wortschatzpool zu erarbeiten, der irgendwie beide Seiten so abdeckt, das ist irrsinnig schwer und ist auch was, was man halt immer wieder aufs Neue versucht, abhängig von der Schülerschaft auch (...). Also wenn man jetzt das I einführt, den *Igel*. Den kennen alle. Die restlichen I-Wörter, die es da in der Grundschule so gibt. Wir wissen weder, was ein *Iglu* ist, noch was ein *Indianer* ist, noch... Also. Da wird es einfach schwierig. Da kommen dann so Wörter, wo ich sag ja, schön und gut ist mit I, hilft uns aber nicht. Kennen wir nicht vom Begriff her. Ja, also das sind die Momente, wo man wirklich auch einfach am Wortschatz scheitert. (...) Genau, das ist genau meine Überlegung: führe ich jetzt echt das *Iglu* ein, nur damit wir das beim I gemacht haben? Oder sage ich: "na ja, okay, der

Indianer, den gibt es zumindest mal im Fasching“. Und ja, das ist genau das. Wieviele Wörter führe ich ein, nur damit es jetzt um diesen Buchstaben geht? (B4, Z. 504-525)

Anzumerken ist, dass es sich in diesem speziellen Fall um eine Schülerschaft mit zusätzlichen Förderbedarfen (Deaf Plus) handelt. Doch spricht B4 hier eine Problematik an, die vermutlich eine größere Bandbreite tauber Kinder und Jugendlicher betrifft, unabhängig von zusätzlichen Lernschwächen. Ein für hörende Kinder konzipierter Wortschatz ist geprägt vom mentalen Lexikon der Lautsprache, die sich in der Organisation der semantischen Wissensfelder von der der Gebärdensprache unterscheidet (siehe hierzu auch Kapitel 2.3). Dies zeigt sich auch darin, welche Wörter oder Gebärden im alltäglichen Gebrauch an Bedeutung gewinnen oder wofür es womöglich auch kein Äquivalent in der anderen Sprache gibt (vgl. Kapitel 2.1.6). Auf die Frage beispielsweise, inwieweit die DaZ-Materialien in Bezug auf den Wortschatz gut geeignet für die Klasse sind oder an einen gebärdensprachlichen Wortschatz angepasst werden müssten, antwortet B9: “Genau, wir passen das an. Oder wir erklären den Wortinhalt. Manchmal kann man das Wort auch durch ein anderes ersetzen, sodass sie es dann verstehen.” (B9, Zeile 242-243)

5.4.2 Anforderungen an Erstlesewerke

Diese Aussagen zeigen deutlich, dass zum einen die Zerlegung der Erstlesewörter in einzelne Silben hinterfragt und stattdessen im Leseunterricht mit tauben Kindern der Fokus auf Ganzwortlesen gelegt wird. Sie weisen aber auch darauf hin, dass die Auswahl der deutschen Wörter mit dem produktiven und rezeptiven Gebärdenwortschatz der Kinder in Deckung gebracht werden sollte. Auf die Frage, ob eine morphembasierte Förderung beim Erlesen neuer Wörter im Unterricht erfolgreich angewendet wird, antwortet B4:

Manchmal klappt es (...) Wir nutzen dann tatsächlich häufig diese Schreibung mit Bindestrich und wieder dem großen Anfangsbuchstaben. Also ich würde ‘Apfel Bindestrich Baum mit großem B’ schreiben, weil ich genau dann das abrufe. Das reduzieren wir bei den Größeren dann auf einen Punkt und dann bleibt das b auch klein. (...) Das funktioniert teilweise, wenn das Wörter sind, die es auch, also die man auch in der DGS zusammensetzen würde, wie jetzt zum Beispiel den Apfelbaum. Wenn das Wörter sind, für die ich in der DGS eine Gebärde benutze, wie zum Beispiel ‘Waschmaschine’, dann lesen die Kinder oft ‘waschen’ und ‘Maschine’ und kommen aber trotzdem nicht drauf, dass das die Waschmaschine ist, weil das ja eine Gebärde ist. (B4, Z. 383-393)

Auch B2 bezeichnet die Arbeit mit Morphemen als hilfreich, gibt aber zugleich zu bedenken, dass die Lesekompetenz der Kinder trotzdem immer eng mit dem bereits erarbeiteten Wortschatz verknüpft bleibt:

[Grundlage] war wirklich der Sichtwortschatz, den wir da aufgebaut haben. Wir haben dann so ein Wörterbuch entwickelt, wo sie praktisch nach Wortarten unterteilt immer ihre Lernwörter eingeklebt haben. Da gab es immer so einen Streifen, also auch mit Wort, Bild, Bildgebärde und so. Und das konnten sie dann verwenden, wenn sie zum Beispiel Texte gelesen haben, dass sie da noch mal nachschlagen konnten in ihrem Wörterbuch. Natürlich war das auch irgendwie ein mühsamer Prozess und hat natürlich auch nur die Wörter abgebildet, die sie schon mal irgendwann gelernt hatten. (B2, Z. 444-451)

Die Arbeit mit einem Wörterbuch, das idealerweise sogar selbst von den Kindern erarbeitet wurde, ist ein Aspekt, den Kindern eigenständiges Arbeiten zu ermöglichen. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass genau diese Selbständigkeit ein wichtiges Lernziel sein sollte und wählen danach auch ihr Unterrichtsmaterial aus:

Sie verwenden dort eine einfache Sprache und kurze Einleitungen. (...) Wenn zuviel Text dabei ist, müssen die Schüler ständig nachfragen. Deshalb habe ich angefangen, mein Material selbst zu machen. Weil ich den Schülern ermöglichen möchte, dass sie sich von mir lösen können. Und mich nicht ständig fragen müssen, was sie machen sollen, sondern selbständig arbeiten können. (B6 zu *Bergedorfer Unterrichtsideen*¹⁴ und dem eigenen Unterrichtsmaterial, Z. 145-150)

Beispielsweise mit vielen Illustrationen. Es ist immer sehr wichtig, den Schülern auch das Angebot zu geben, sich eigenständig Inhalte und Bedeutungen zu erarbeiten, zu gucken, was es bedeutet und Wissen zu verknüpfen. (...) Die Worte werden geübt, dann klappt es soweit gut... aber es muss eben auch oft wiederholt werden. Dann verinnerlichen sie das Gelernte. (B1 zu DaZ-Materialien, Z. 399-405)

Den Hinweis, dass eine regelmäßige und häufige Wiederholung der Lernwörter unverzichtbar ist, geben auch andere Lehrkräfte in Blick auf den Aufbau des Unterrichts (B2, B6 und B9), aber auch in Bezug auf potenzielle Lehrwerke (B4).

¹⁴ Bergedorfer Unterrichtsideen über den Persen Verlag: <https://www.persen.de/unterrichtsideen>

5.4.2 Anfertigen eigener Unterrichtsmaterialien

Ein zentrales Thema, das im Arbeitsalltag aller befragten Lehrkräfte viel Zeit in Anspruch nimmt, ist das Anfertigen eigener Unterrichtsmaterialien bzw. die Anpassung vorhandener Materialien an die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft. Bis auf wenige ergänzende Materialien verwenden sie ausschließlich eigenes Material im Unterricht. Doch die Visualisierung gebärdensprachlicher Informationen ist arbeitsintensiv.

Im ersten Schuljahr werden beispielsweise viele Arbeitsblätter zur Einführung von Buchstaben und Lernwörtern um Abbildungen des Fingeralphabets ergänzt, um die Grapheme mit der Gebärdensprache in direkten Bezug zu setzen. Visuell unterstützt wird das Schriftbild auch so oft wie möglich von Gebärdenbildern in Form von Fotos oder Zeichnungen. Ganz häufig müssen diese individuell angefertigt werden, um eine einheitliche Lesbarkeit für die Schülerschaft zu gewährleisten. Manche Schulen verwenden Grafiken des Gebärdensbaukasten von Karin Kestner¹⁵ oder haben bereits über die Jahre einen Pool an Bildern angesammelt. An den Schulen von B4, B6 und B7 gibt es zum Beispiel eine interne Datenbank, auf die das Kollegium, teilweise auch die Schülerschaft, digitalen Zugriff hat, um individuelles Unterrichtsmaterial zu erstellen.

Neben dem Wunsch auf Einheitlichkeit in Darstellung und Lesbarkeit (B3 und B4) war auch die Nicht-Anwendbarkeit regional sich unterscheidender Gebärden (B2) ein Grund, weshalb Gebärdenbilder ganz oft losgelöst von anderen Quellen selbst hergestellt werden. B3 veranschaulicht den Prozess anhand eines Beispiels:

Am Montag, da hatten wir einen Austausch zu Sexualerziehung in der Schule. Da haben wir eine kurzen Gebärdensfilm aufgenommen und ein paar Gebärdensfotos gemacht. Mit dem iPad geht das ja ganz einfach und schnell. Wenn wir jetzt erstmal angefangen hätten, alles mühsam zusammensuchen, um dann zu merken, dass es doch irgendwie nicht passend ist. Ganz klar ist es dann ein Vorteil, dass ich da bin und wir es selbst machen können. (B3, Z. 222-227)

Die Mehrheit wünscht sich mehr Auswahl an verfügbarem geeigneten Material, geht im Moment jedoch den pragmatischen Weg, selbst kreativ zu werden, ganz im Sinne von B2: "Es wird gemacht, weil es gebraucht wird." (Z. 185) So sieht es auch B6: "Aber wenn ich ehrlich bin: bevor ich dann immer alles anpassen muss, weil ich es anders brauche, dann mache ich es lieber gleich selbst." (Z. 140-142)

¹⁵ siehe auch: <https://web.kestner.de/der-gebaerdenbaukasten/>

5.5 Unterrichtssprachen und Lehrmodell

In allen in dieser Studie betrachteten Klassen spielt die Verwendung von Gebärdensprache im Unterrichtskonzept eine tragende Rolle. Trotzdem zeigen sich Unterschiede in der Umsetzung, beispielsweise bei dem Verhältnis von Laut- zu Gebärdensprache anteilig an der verwendeten Unterrichtssprache oder bei den bevorzugten Lehrmethoden. Auch gibt es Settings, in denen die Lehrkraft ausschließlich alleine unterrichtet (B1 und B3), phasenweise durch Gebärdensprachdolmetschende oder pädagogische Assistenzkräfte unterstützt (B2 und B4) wird oder gleichberechtigt im Team-Teaching mit einer anderen Lehrkraft die Unterrichtseinheiten für das Fach Deutsch bilingual gestaltet (B5, B6, B7 und B8/ B9).

In Tabelle 3 werden die verschiedenen Konstellationen in einer Übersicht dargestellt.

	GER-DGS	Unterrichtssprache(n)	Team bzw. Unterstützung
B1	C2	DGS, DGS+, D-Schrift	-
B2	B1	DGS, LBG	GSD
B3	C2	DGS, D-Schrift	-
B4	C1	DGS, D-LS, LBG, LUG	P-Ass
B5	C1	DGS, DGS+, D-LS, D-Schrift, LBG	L-MS (im Fach Deutsch)
B6	C2	DGS, DGS+, D-Schrift	L-D-LS (im Fach Deutsch)
B7	C2	DGS, D-Schrift	L-D-LS, LBG (im Fach Deutsch)
B8	A1	D-LS, etwas DGS	L-MS (im Fach Deutsch) oder GSD (in anderen Fächern)
B9	C2	DGS, D-Schrift	L-D-LS (im Fach Deutsch)
Abkürzung:			
DGS	Deutsche Gebärdensprache		
DGS+	Sprachvarietät DGS Plus (mehr Mimik, mehr CA, einfacherer Wortschatz)		
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden		
LUG	Lautsprachunterstützende Gebärden		
D-LS	lautsprachliches Deutsch		
D-Schrift	schriftsprachliches Deutsch		
GSD	Gebärdensprachdolmetschende		
L-D-LS	Lehrkraft für lautsprachliches Deutsch		
L-MS	Lehrkraft mit DGS als Muttersprache		
P-Ass	pädagogische Assistenzkraft mit Gebärdenkenntnissen		

Tabelle 3. verwendete Unterrichtssprache(n) und Anzahl der Lehrkräfte im Fach Deutsch

5.5.1 Gebärdensprachkompetenz der Lehrkräfte

Für die hörenden Lehrkräfte ist das Erreichen einer hohen Gebärdensprachkompetenz eine große Aufgabe, die, wie alle vier bestätigten, vor allen Dingen nur durch ein hohes Maß an persönlichem Engagement zu erreichen ist. Weder sei der DGS-Sprachunterricht zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung ausreichend als Studieninhalt verankert gewesen, noch gebe es ein adäquates Weiterbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte (siehe hierzu auch Kapitel 5.6.3). B2 beschreibt die Situation wie folgt:

Also, als ich studiert habe, war es noch überhaupt nicht verpflichtend. Es gab so ein paar freiwillige Kurse, die aber auch ständig überfüllt waren und dann war es ein bisschen nebenher "learning by doing". Dann wird an der Schule natürlich immer mal wieder was angeboten, aber das ist halt auch immer so ein Tropfen auf den heißen Stein. (...) deswegen: meine Gebärdensprachkompetenz ist auch absolut nicht ausreichend. Das muss man wirklich auch mal so sagen. Aber ja, man kämpft sich dann halt so durch. (B2, 41-55)

Daher verwundern die kritischen Aussagen mehrerer Lehrkräfte nicht, die beschreiben, dass eine sichere DGS-Kompetenz im Kollegium eher rar ist. B2 schätzt den Anteil derer, die sich in dieser Hinsicht engagierten, auf ca. 10% (Z. 219-220). B1 und B3 äußern ihre Sorge ob der fehlenden DGS-Kompetenzen im Kollegium und sehen bei anderen Lehrkräften ihrer Schulen vornehmlich die Nutzung von LBG im Unterricht, wenn auch durchaus deren Bereitschaft, Gebärdensprache zu lernen. B5 bezeichnet die eigene Klasse als "kleine Enklave" (Z. 308) in Bezug auf das sehr hohe Sprachniveau (gemäß GER-DGS¹⁶ bei C1 bzw. C2) des Lehrkraft-Teams. Lediglich B6 und B7 äußern sich zufrieden, dass das Sprachniveau auch in anderen Klassen auf einem guten Niveau sei. Auch B4 erwähnt, dass es mehrere DGS-kompetente Lehrkräfte an der Schule gebe.

5.5.2 Kontrastiver Unterricht für Deutsch und DGS

In einigen Klassen wird der Deutschunterricht mit zwei Lehrkräften im Team-Teaching von einer hörenden und einer gehörlosen Lehrkraft durchgeführt (B3, B5, B6, B7 und B8/B9). So kann in bestimmten Unterrichtssituationen das Prinzip *Eine Person - Eine Sprache* angewendet werden. Auch ergeben sich für die Unterrichtsgestaltung immer zwei muttersprachliche Perspektiven auf den Lehrstoff, wodurch gemeinschaftlich ein Konzept für den kontrastiven Unterricht gestaltet werden kann. B6 verwendet hier die Metapher

¹⁶ GER-DGS = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Deutsche Gebärdensprache (Globalskala zur Erfassung von Sprachkompetenzen)

das Tragen einer "Deutsch"- und einer "DGS-Brille" (Z. 66f) und veranschaulicht es mit einem Beispiel:

Im DGS-Unterricht hatten wir kürzlich das Thema 'nehmen', den Manipulator NEHMEN: eine Flasche nehmen, ein Buch nehmen, eine Tasche nehmen... Zuerst habe ich das mit dem Manipulator erklärt und dann fiel mir ein, dass das auch eine Chance sein könnte, Deutsch mit einzuführen. Der Satzanfang, die zwei Worte 'Ich nehme', das ist immer identisch, aber dann kann alles mögliche folgen. 'Ich nehme eine Tasche.' etc. So durch den Unterricht kommen wir immer wieder in den Austausch. (B6, Z. 67-73)

Allgemein bestätigten die Lehrkräfte in den Interviews, dass ein kontrastives Gegenüberstellen von Laut- und Gebärdensprache in verschiedenen Situationen fester Bestandteil des Deutschunterrichts ist. B2 nutzt zum Beispiel die Gruppeneinheit am Montag mit den Wochenenderzählungen, um einzelne Sätze von DGS in Deutsch und umgekehrt zu übersetzen und zu vergleichen. Auch die Kinder der zweiten Klasse von B4 haben bereits ein Gefühl für die Unterschiede beider Sprachen entwickelt:

[Sie] wählen sich in der Früh eine Sprache aus, in der sie die anderen Kinder begrüßen wollen: LUG oder DGS. Und alle meine Zweitklässler können unterscheiden, was das bedeutet, dass ich also mit Stimme oder ohne Stimme gebärde, dass sich der Satz verändert oder umstellt auch. Und die Abschlusschüler oben weiß ich, haben jetzt kontrastiv Gedichte auch besprochen. Wo, welche Dinge gibt es in einem Gedicht im Deutschen auch wie den Reim oder eine Rhythmik? Und wie kann ich so was in DGS übersetzen? Wie würde ich dieses Gedicht gebärden? Wie gehe ich mit Metaphern und Bildern um? Also das wird schon gemacht. Vor allem, muss man sagen, tatsächlich in den fitteren Klassen. (B4, Z. 246-254)

Die Kinder der Klasse von B9 erhalten sogar die Möglichkeit, beim eigenständigen Arbeiten auch mal auf Videos, die B9 in Vorbereitung für den Unterricht aufgezeichnet hat, zum "Nachlesen" hinzuziehen. Dort sehen sie dann ihre Lehrkraft B9 den deutschen Satz einmal in LBG und einmal in DGS gebärden und können so "alles miteinander verknüpfen" (B9, Z. 129 ff).

5.5.3 Motivierendes Lernumfeld

Die Interviews zeigen einerseits die Herausforderungen, die der Deutschunterricht für taube Kinder darstellt, spiegeln aber auf der anderen Seite auch das Engagement wider,

das die Lehrkräfte bei der Gestaltung einer idealen Lernumgebung mitbringen. So versuchen einige, eine fördernde und zugleich fordernde Sprachumgebung zu schaffen, indem sie zum Beispiel eine möglichst barrierefreie Kommunikationsebene für alle schaffen. Das Mädchen an der Schule von B1 (*Fallbeispiel 1*) wird von der gesamten Klasse in ihrer Sprachentwicklung unterstützt, indem alle miteinander gebärden. Auch B5 erzählt, dass viele Schüler sich mit der reinen DGS-Kommunikation sehr wohl fühlten und den *Deaf Space*, in dem sie sich bewegen, einfach sehr genießen würden (vgl. B5, Z. 446 ff). Die Kinder im DGS-Unterricht von B3 entfalten in einem spielerischen und bedürfnisorientierten Lernumfeld ihr Potenzial, da sie frei und ohne Berührungängste kommunizieren können (vgl. B3, Z. 114 ff).

Diese und andere Aussagen weisen darauf hin, dass alle Lehrkräfte großes Einfühlungsvermögen und Anpassungsfähigkeit in Bezug auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse eines jeden Kindes mitbringen. So beschreiben vier Lehrkräfte (B1, B4, B5 und B6), die alle eine hohe DGS-Kompetenz besitzen, dass sie sich vor allen Dingen in der 1:1-Kommunikation sehr flexibel auf die sprachlichen Fähigkeiten ihres Gegenübers einstellen könnten und dementsprechend das Gebärdensprachniveau bei Bedarf anpassen. Sie stellten auf diese Weise sicher, dass möglichst viele Wissensinhalte ankämen und sich das Kind sprachlich weiterentwickeln könne. Zugleich hätten sie aber auch immer im Blick, ihrer Schülerschaft ein sprachliches Niveau vorzugeben, das höher liege, damit die Kinder sich eher nach oben hin orientierten:

ich schaue immer, dass die Kinder von mir auch herausgefordert werden und sich auch mir nach und nach anpassen. Und dann steigere ich wieder und es funktioniert auch im Alltag gut. (B4, Z. 106-110)

B7 unterrichtet Deutsch in den höheren Klassen und greift auf Themen und Texte zurück, die aus dem Leben gegriffen sind, um die Jugendlichen mehr für das Lesen zu begeistern. Jedoch sieht B7 auch das Elternhaus in der Verantwortung, ihre Kinder von klein auf an Bücher heranzuführen, um die Freude am Lesen zu wecken. Denn Lesen sei für Gehörlose jeden Alters ein essentieller Schlüssel, um Wissen zu erlangen (vgl. B7, Z. 296 ff).

5.6 Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität

Neben Engagement, sprachlichen und pädagogischen Kompetenzen gibt es noch weitere Faktoren, die die Unterrichtsqualität maßgeblich beeinflussen können. Einige Aspekte wurden in den Interviews angesprochen und im Folgenden zusammengefasst.

5.6.1 Unterrichtsmaterialien neu denken und Forschungsbedarf

Alle Lehrkräfte bestätigen, dass es kein in allen Belangen passendes Unterrichtsmaterial auf dem Markt gibt, auf das Lehrkräfte direkt zurückgreifen können. Aus diesem Grund werden Lehrmaterialien und Arbeitsblätter selbst angefertigt, um den ebenfalls sehr zeitaufwändigen (und letzten Endes nicht immer zufriedenstellenden) Anpassungsprozess bestehender Materialien zu umgehen. Unter Kapitel 5.4 wurde das Thema bereits ausführlich beleuchtet. Einigkeit besteht darin, dass alle Schulen, an denen hörbehinderte Kinder unterrichtet werden, von der Entwicklung geeigneter Materialien profitieren würden. Einige Lehrkräfte gehen sogar so weit zu sagen, dass die Zielgruppe für neue Materialien weiter gefasst werden müsse und nicht nur der Fokus auf taube Kinder liegen dürfe. Ihrer Ansicht nach handele es sich um ein wichtiges Forschungsfeld, von dem auch weit mehr Kinder profitieren könnten. B4 bringt es mit der langjährigen Erfahrung aus der Arbeit mit mehrfachbehinderten hörgeschädigten Kindern (*Deaf Plus*) auf den Punkt:

ich glaube tatsächlich, dass das, was wir machen, (...) hilfreich für viele andere auch [wäre], auch wenn sie dieses ganz, ganz niedrige Niveau gar nicht brauchen in ihren Klassen. Aber wenn man sich da mal hin begibt und wirklich Dinge so weit auseinander nimmt (...), kann man noch mal ganz andere Sachen sehen und auch bestimmt ganz andere Sachen verstehen, die bei Schülern auftauchen, die man sonst gar nicht (...) versteht. Ich glaube schon, dass das, was wir machen, ganz grundlegende Arbeit ist, die für alle interessant wäre. (B4, Z. 543-551)

Auch B5 spricht darüber sehr präzise:

Und der zweite Punkt wäre wirklich Forschung. (...) wir brauchen [sie] wirklich zu dem Thema Didaktik, Methodik, Materialentwicklung (...). Ich meine, jetzt würden viele sagen, so eine kleine Gruppe, die es in Deutschland gibt, aber auf der anderen Seite denke ich mir, (...) dass die [DeafDidaktik-] Materialien auch für viele andere Bereiche gut nutzbar wären, auch vielleicht sogar für hörende Schüler sinnvoll wären. Also so könnte man auch eine breitere Masse erreichen. Das heißt jetzt nicht, dass alle Gebärdensprache lernen müssen, aber man müsste mal nachdenken. Aber ich glaube, auf jeden Fall, es braucht, ja, da Forschung und Gelder. Sonst wird es schwer. (B5, Z. 657-668)

Das Thema Grundlagenforschung beschäftigt mehrere Lehrkräfte. So vermisst B6 fachdidaktische Konzepte speziell für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache bei gehörlosen Schulkindern, die als Leitfaden verwendet werden könnten.

Auch sieht B6 noch einen großen Bedarf an Fachgebärden, zum Beispiel für den Mathematikunterricht. Projekte wie *sign2mint*¹⁷, bei dem über einen Zeitraum von drei Jahren ein Korpus mit Fachgebärden für den universitären Kontext aufgebaut wurde, müsste es auch für den schulischen Bereich geben.

5.6.2 Verfügbarkeit und Qualifikation der Lehrkräfte

Der wohl wichtigste Einflussfaktor auf den Lernerfolg ist eine ausreichende Verfügbarkeit von qualifizierten Lehrkräften. In allen Interviews wurde Personalmangel als Grund aufgeführt, weshalb nicht durchgängig ideale Lernvoraussetzungen geschaffen werden könnten. Eine Doppelbesetzung im Unterricht kann beispielsweise, obwohl auch von der Schulleitung gewünscht, nur selten (ca. 20% aller Wochenstunden, B5) bis nie (B1) umgesetzt werden. An der Schule von B9 kann eine bereits länger ausgeschriebene Stelle nicht besetzt werden, was vorerst durch den Einsatz von Gebärdensprachdolmetschenden als Übergangslösung kompensiert wird. Aus Sicht der Lehrkräfte sei dies kein Idealzustand, da Gebärdensprachdolmetschenden in der Regel das pädagogische und didaktische Wissen fehle, was für die Unterrichtsvorbereitung aber von Nöten wäre (B9, Z. 272-281).

Zwei Lehrkräfte (B2 und B8), die sich nach dem eigenen Empfinden gebärdensprachlich nicht jeder Unterrichtssituation gewachsen fühlen, sind wiederum froh über die Möglichkeit, Gebärdensprachdolmetschende zumindest phasenweise an ihrer Seite zu haben.

Ja, also entlastend im Sinne von: in dem Moment war halt für mich auch sichergestellt, dass die Infos so ankommen, wie sie ankommen sollen. Für mich, weil das natürlich schon dadurch, dass ich keine Profi-Gebärdenkompetenz habe, war das in Situationen, wo ich alleine bin, natürlich schon auch immer so ein Ding. Ich gebärde das dann halt so wie ich denke. Aber ich kann mir natürlich nicht hundertprozentig sicher sein, dass das so auch bei meinem Gegenüber ankommt. Und da ist schon immer so ein bisschen, finde ich, dann die Sorge, dass dann ein Missverständnis aufkommt oder man es irgendwie falsch macht. Und das war einfach so eine Beruhigung zu wissen, es kommt jetzt auf jeden Fall sicher an, oder auch wenn ich in der 1:1-Kommunikation mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern war und mir unsicher war, dann einfach kurz zu fragen oder sich die Person kurz dazuzuholen. (B2, Z. 363-374)

¹⁷ siehe auch: *sign2mint - Fachgebärden für die Wissenschaft* unter <https://sign2mint.de/>

Trotzdem bleibe die Aufgabe, alle Kinder gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse zu fördern, unter den gegebenen Umständen eine "Riesenherausforderung", die mit der "aktuellen Lehrerversorgung (...) überhaupt nicht zufriedenstellend zu lösen" sei (B2, Z. 124-126). B2 nimmt sehr unterschiedliche Sichtweisen im Kollegenkreis wahr, vor allen Dingen, was die Haltung gegenüber der Verwendung von Gebärdensprache angeht.

B2 führt an, dass die "Brisanz des Themas und die Notwendigkeit" (Z. 581-582), zum Beispiel einer durchgängigen Doppelbesetzung im Unterricht, im Berufsstand bereits in der Ausbildung noch mehr verankert werden müsse (B2, Z. 577). B2 ergänzt, dass es bereits Einzelne gebe, "die eine entsprechende Haltung haben und sagen 'Wir müssen das anbieten und es ist unser Beruf und die haben ein Recht auf Kommunikation in Gebärdensprache'" (Z. 586 ff). Aber es seien einfach noch nicht viele, die sich auf den Weg machten, wodurch es an Schwungkraft fehle und man an Grenzen stoße. Erst wenn es überall in den Köpfen angekommen sei, könne man auch wirklich was bewegen (B2, Z. 576 ff).

Außerdem müssten Möglichkeiten geschaffen werden, mehr taube pädagogische Fachkräfte für den Lehrberuf zu gewinnen. Lehrkräfte, die Gebärdensprache als Muttersprache haben, sind an der Schule von B2 gar nicht zu finden. B1 und B3 sind in dieser Hinsicht in ihrem Kollegium jeweils auch einzig. B5 vermutet den Mangel an tauben Lehrkräften auch darin begründet, dass das Lehramtsstudium sehr schriftsprachorientiert sei (B5, Z. 649 ff):

Also ich finde, ganz klar müssten viel mehr im Lehramtsstudium auch gebärdensprachliche Prüfungen sein. (...) erstens hätten wir mehr taube Pädagogen und zweitens (...) [müssten dann] auch die Lehrer, die Hörenden oder die, die nicht als erste oder Muttersprache Gebärdensprache haben, (...) die Kompetenz erwerben. Das muss natürlich ein gutes Konzept, System sein. Klar, dass alle die Chance bekommen, das zu schaffen. (B5, Z. 651-657)

Die Idee, mehr gebärdensprachliche Prüfungen auch für die tauben Kinder und Jugendlichen in der Schule einzuführen, halten einige der interviewten Lehrkräfte (z.B. B6 und B7) für einen möglichen Weg, ein besseres Abbild der Leistungspotenziale zu erhalten. Dies könnte die Motivation beim Lernen und damit auch die Bildungschancen erhöhen.

5.6.3 Weiterbildungsmöglichkeiten und Vernetzung

Den Wunsch nach einem größeren Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten äußern ungefähr die Hälfte der Befragten. So werden speziell für den pädagogischen Kontext

konzipierte DGS- (B2) und DGSplus-Schulungen durch taube Fachkräfte (B5) aufgeführt und der Bedarf an deaf-didaktischen Konzepten für die einzelnen Schulfächer (B6) benannt.

Auch vermissen B2 und B8 jeweils die Unterstützung ihres arbeitgebenden Bundeslandes, in Bezug auf Finanzierung oder die Wahrnehmung von Weiterbildungsmöglichkeiten. Sie erwähnen, dass Fortbildungen häufig in der Freizeit besucht und privat finanziert werden müssten. Auch B5 hat die hohe DGS-Kompetenz einem persönlichen Engagement in Form eines zusätzlichen Studiums (Gebärdensprachdolmetschen) zu verdanken:

Es war ein harter Weg. Es ist einfach, man lernt eine komplette Sprache und das ist einfach (...) herausfordernd und das, denke ich, braucht einfach Zeit, bis wir mehr und mehr Kolleginnen und Kollegen haben, die dann auch auf dieses Niveau... Man muss auf ein hohes Niveau kommen, denke ich mal, um die Unterrichtsfächer auf einem guten Niveau zu unterrichten. (B5, Z. 339-344)

Allen befragten Lehrkräften ist ein kollegialer Austausch mit anderen pädagogischen Fachpersonen wichtig. Dieser fände aber leider aus zeitlichen Gründen oder aufgrund des Mangels an Möglichkeiten nur selten statt. So nutzen immerhin einige die jährliche Tagung des Deutschen Fachverbands für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS) in Münster, um sich über aktuelle Themen und Forschungsfragen auf den neuesten Stand zu bringen. Darüber hinaus scheinen eine enge Vernetzung und regelmäßige Treffen eher schwierig umsetzbar zu sein.

6 Diskussion

Alle Interviews zeigten, dass die Arbeit mit hörbehinderten Kindern im Deutschunterricht unter den gegebenen Rahmenbedingungen eine vielschichtige Herausforderung ist, bei der im Hinblick auf den Lernerfolg der Kinder das persönliche Engagement der Lehrkräfte eine tragende Rolle einnimmt. So wurden auf der einen Seite persönliche Grenzen aufgrund von Zeitmangel oder eines (noch) nicht erreichten hohen Gebärdensprachniveaus bei fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten (Kapitel 5.6.3) zu Bedenken gegeben. Auch der Mangel an qualifizierten Lehrkräften limitiert die Art und Weise, wie auf die individuellen Förderbedarfe einzelner Kinder eingegangen werden kann.

Die Studie zeigt, dass es sowohl während der Ausbildungszeit der angehenden pädagogischen Fachkräfte, als auch später in der Praxis weitere äußere Faktoren gibt, die dazu führen, dass ein angestrebtes Ideal der Unterrichtsgestaltung nicht erreicht

werden kann. B6 beschrieb zum Beispiel Gründe, warum die Unterrichtsvorbereitung oder auch die Weiterentwicklung von Materialien und didaktischen Konzept zeitlich im Arbeitsalltag nicht genug Raum einnehmen kann. Zudem fehle es an Forschungsprojekten oder Arbeitsgruppen, die Wissen und Ideen bündelten, um gemeinschaftlich zum Beispiel die Lücke bei Fachgebärden zu schließen. In diesem Zusammenhang wurde auch der dringende Bedarf an ergänzender Forschung für den Bereich "Deaf Didaktik für das Fach Deutsch als Zweitsprache" angesprochen.

Mehrfach wurde kritisiert, dass es an fundierten Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte fehle, die praktische Konzepte für die didaktische und methodische Umsetzung im Unterrichtsalltag an die Hand geben.

In Hinblick auf die Forschungsfrage hat sich mit den nun vorliegenden Ergebnissen eine sehr viel komplexere Antwort ergeben, als erwartet wurde. Der anfängliche Wunsch, mit der Studie präzise Daten sammeln zu können, anhand derer sich ein grober Leitfaden für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht entwickeln ließe, wurde nicht erfüllt.

Dies zeigte sich aber bereits bei der Entwicklung des Interviewleitfadens. Um ein Bild von den Rahmenbedingungen der Unterrichtssituation zu erhalten, fiel die Entscheidung, auch detaillierte Fragen zur Schülerschaft und dem schulischen Umfeld (Sprachumfeld, Lehrmodell der Schule u.a.) zu stellen. Ziel war, mit den dadurch gewonnenen Daten eine Evaluierung der Unterrichtsmaterialien und das Ermitteln von Bedarfen im Gesamtkontext betrachten zu können. Dadurch weitete sich die Forschungsfrage auf einen größeren Blickwinkel. Im positiven Sinne bekräftigt wurde diese Entscheidung, nachdem die ersten Interviews durchgeführt worden waren. Die Erfahrungen und Impulse, die die Lehrkräfte mitteilten, zeigten deutlich, dass es keine einfachen Antworten auf die Forschungsfragen gibt und der Blick auf das große Ganze der richtige ist.

Die Durchführung von Expertise-Interviews mit einem halbstrukturierten Leitfaden, der noch Raum für freies Erzählen ließ, hat sich als geeignete Methode für diese empirische Forschung bestätigt. Lediglich stellte sich im Nachhinein heraus, dass zwei Interviews weniger verwendbare Daten generierten als die Restlichen. Eine Lehrkraft (B8) fehlte die notwendige Berufserfahrung und eine zweite (B7) ging weniger detailliert auf den Leseanfangsunterricht ein, da B7 vornehmlich mit älteren Kindern arbeitet. In Zusammenschau aller gewonnenen und ausgewerteten Daten ergibt sich jedoch ein relativ breit aufgestelltes Gesamtbild, das viele unterschiedliche Perspektiven auf das Thema vereint.

Die Visualisierung der Themenschwerpunkte, die in den Interviews am häufigsten von den Teilnehmenden besprochen wurden (Abbildung 7), vermittelt einen Ansatz, in welche Richtung weiter und intensiver gedacht werden muss.



Abbildung 7. Code-Wolke: Visualisierung der Themenschwerpunkte, über die von den Lehrkräften am häufigsten und am ausführlichsten insgesamt in allen Interviews gesprochen wurde

7 Fazit

Zu Beginn der Forschungsarbeit zu dieser Studie lag der primäre Fokus auf der Evaluierung von Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch als Zweitsprache für Kinder, die gebärdensprachlich geprägt sind. Auch wenn der rote Faden, nämlich erfolgreiche Methoden für die Leseanbahnung im Vor- oder Grundschulalter zu beschreiben, weiter verfolgt wurde, so wurde durch die Interviews schnell klar, dass das Gesamtbild sich nicht auf die Qualität der Materialien alleine beschränken lässt. Vielmehr muss die Aufmerksamkeit auf mehrere Bereiche ausgeweitet werden, da zahlreiche Fäden, die miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig tragen, das Gesamtbild des Lernerfolgs ergeben. Die Einblicke, die die Expertise-Interviews in den Unterrichtsalltag gegeben haben, zeigen gewiss vielfach, dass der Bedarf an Materialien, die in Gestalt, Inhalt und Didaktik an die Modalität von Gebärdensprachen angepasst sind, hoch ist, es aber keine entsprechenden Materialien auf dem Markt gibt. Dies hat zur Folge, dass die Lehrkräfte individuell für ihren Unterricht Lehrmaterialien und Arbeitsblätter selbst erstellen (müssen). Alle befragten Lehrkräfte bestätigten aber darüber hinaus, dass es in vielen anderen Bereichen ebenfalls an der notwendigen Unterstützung fehle. So wurden gesellschaftliche und schulpolitische Themen, die Qualifikation der Lehrkräfte und zu

füllende Lücken in der Forschung angesprochen, welche alle Einfluss auf die Unterrichtsqualität nehmen.

Bisher scheint es nur einige wenige engagierte Lehrkräfte zu geben, die den Schritt wagen, Veränderungen anzustoßen, Neuland zu betreten und dabei, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, im Kleinen etwas verändern. Doch um möglichst vielen Kindern die Türen zu einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, bedarf es einer größeren Anstrengung. Dazu braucht es, sofern die Brisanz des Themas noch nicht erkannt wurde, ein Umdenken in den Köpfen aller am Bildungsprozess Beteiligten: bei Eltern, medizinischen Beratungsstellen, pädagogischen Fachkräften und deren Studienfachrichtungen, Schulen und Behörden. Einige Lehrkräfte appellieren auch an die Forschung, entsprechende Projekte weiter voran zu treiben, um einerseits bereits bei der Ausbildung neuer Lehrkräfte mit neuen Lehrinhalten ansetzen zu können und andererseits, um bereits aktiven Lehrenden Weiterbildungsmöglichkeiten für Methodik und Didaktik zu bieten.

Die Gespräche haben gezeigt, dass alle befragten Fachleute ein Aspekt besonders bewegt: die persönliche Entwicklung eines jeden Einzelnen und die damit verbundene Flexibilität, die der Unterrichtsalltag mit sich bringen muss.

Es wurde das Bild vom *sicheren Fundament*, das man für den Bau eines Hauses benötige (B5), oder den *Stolpersteinen* (B4, Z. 550), die den Kindern den Weg gelegt werden, gezeichnet. Auch hier scheint der Ansatz von Comenius (Comenius, 2022, S. 173ff) dem Begründer der modernen Didaktik, *naturgemäß einen Schritt nach dem anderen zu tun*, ein empfehlenswerter zu sein. Denn ganz gleich, wie unterschiedlich die Lernvoraussetzungen bei den Kindern gegeben sind, so benötigt jedes für sich gleichermaßen eine sichere Basis in einer Erstsprache, um sich dann mehr komplexen Lerninhalten widmen zu können.

Doch diese Aufgabe können nicht allein die Lehrkräfte übernehmen. Vielmehr muss bereits in der frühkindlichen Sprachförderung angesetzt werden, wie diese Arbeit uns zeigt. Da die familiäre Sprachumgebung und Gebärdenkompetenz der Eltern ein maßgeblichen Teil zum Fundament der Erstsprache beitragen kann, wäre es hilfreich, auch diesen Personenkreis bei der Entwicklung von Schulungskonzepten nicht zu vergessen. Denn die Lese- und Sprachförderung darf nicht am Schultor aufhören und sollte auch bereits Jahre vor dem ersten Schultag beginnen.

8 Literaturverzeichnis

Aardman Animations Ltd. (2023). *Story Sign*. Zugriff am 7.7.2023. Verfügbar unter:

<https://www.aardman.com/interactive/storysign/>

Arbeitsgemeinschaft Schwäbischer Sonderschullehrer, Dreher, J. & Pfaffendorf, R.

(2012). *MOMEL Fibel 1: Momel lernt lesen (MOMEL)* (1. Auflage, Bände 1-3, Band 1). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Balhorn, H., Büchner, I., Schniebel, J. P. & Uihlein, W. (2013). *Grundwortschatz plus. Das*

Wortfamilien-Wörterbuch für die Grundschule. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

beck im dtv. (2023). *Sozialgesetzbuch mit Sozialgerichtsgesetz: SGB (Rechtsstand: 8.*

Mai 2023) (52. Auflage). München.

Becker, C. (2021). *“Theory of Mind” – (K)ein Kinderspiel für gehörlose und schwerhörige*

Kinder?. Fortbildung der Elbschule Hamburg am 16.04.21. Hamburg.

Becker, C. & Jaeger, H. (2019). *Deutsche Gebärdensprache. Mehrsprachigkeit mit Laut-*

und Gebärdensprache. Tübingen: Narr Francke Attempo.

Bizer, S. & Karl, A.-K. (2020). Wortschatztest PERLESKO. Prüfverfahren zur Erfassung

lexikalisch-semantischer Kompetenz gehörloser Kinder im Grundschulalter.

Schule an der Marcusallee Bremen. Zugriff am 24.2.2023. Verfügbar unter:

<https://schule-marcusallee.de/wortschatztest-perlesko/>

Booth, J. R. (2019). How do deaf or hard of hearing children learn to read? *BOLD*. unter:

<https://bold.expert/how-do-deaf-or-hard-of-hearing-children-learn-to-read/>

Brombacher, M. (2021). *Literacy-Projekt „Heule Eule“* (1. Auflage). Kempen: BVK

Buchverlag Kempen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). *Pressemitteilung: 36/2023.*

Stark-Watzinger/Günther-Wünsch: Lesen ist das Fundament für Bildungserfolg.

Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/2023/05/160523-IGLU21.html)

[2023/05/160523-IGLU21.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/2023/05/160523-IGLU21.html)

Bussmann, H. & Lauffer, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4. Auflage).

Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Comenius, J. A. (2022). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dalldorf, P., Kosjek, K., Schwarz, U., Stöcker, B. & Zacharias, J. (2015). *Löwenzahn Leselernreihe A, B, C als Gesamtband*. (J. Hinrichs, Hrsg.) (1. Auflage). Braunschweig: Westermann Verlag.

Deutsche Gehörlosenjugend. (2021). *DGJ Corona Aktion*. Zugriff am 7.7.2023. Verfügbar unter: https://www.instagram.com/dgj_corona_aktion/

Dirks, E. & Wauters, L. (2018). It Takes Two to Read: Interactive Reading with Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261–270. <https://doi.org/doi:10.1093/deafed/eny005>

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch

Ender, K. (2021). *Vortrag von Kathrin Ender zum Thema: Register: DGS+ (mit Ton)*. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=PfMRFM2_eT8

Fenkart, L. (2019). *Geht nicht gibt's nicht. Literacykompetenzen für gehörlose Kinder* (1. Auflage). Guntramsdorf: Verlag Fenkart.

Frau TAUBe. (2023). eduki-Verkaufsprofil Frau TAUBe. *eduki*. Zugriff am 7.7.2023. Verfügbar unter: <https://eduki.com/de/autor/357784/frau-taube>

Friester, P. & Goossens, P. (2012). *Heule Eule*. NordSüd Verlag.

Gallaudet Office of Research Support and International Affairs (Hrsg.). (2014). *Regional and National Summary Report of Data from the 2013-14. Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington: Gallaudet University.

Gallaudet Research Institute (Hrsg.). (2003). *Regional and National Summary Report of Data from the 2002-03. Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington: Gallaudet University.

Gebärdenfüchse. (2021). *Kinderbuchlesungen in Lautsprache und Gebärdensprache*.

Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/gebaerdenfuechse/>

Gehörlosenverband München und Umland e.V. (2016). *Kinderbücher in*

Gebärdensprache. Verfügbar unter: <https://youtube.com/playlist?list=PLPfnQFAI-zZbh110mhP7W9i2YEr030iCW>

Grote, K., Sieprath, H. & Staudt, B. (2018). Deaf Didaktik? Weshalb wir eine spezielle Didaktik für den Unterricht in Gebärdensprache benötigen. *Das Zeichen*, 2018(110), 426–437.

Grote, K., Sieprath, H. & Staudt, B. (2021). *Deaf Didaktik – Kohärenz zwischen Unterrichtskonzepten für taube Schüler_innen und ihrer kognitiven Wissensorganisation*. Vortrag beim 4. Bildungskongress des Deutschen Gehörlosenbundes: Bimodal-bilinguale Bildung mit Gebärdensprache.

Günther, K.-B. (2003). Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern. *DFGS Forum: Sprachentwicklung - natürlich! 9. Jahrestagung in Rotenburg/ Fulda*, 2003(1), 35–70.

Hasel, V. F. (2022). *Der tanzende Direktor. Lernen in der besten Schule der Welt* (8. Auflage). Berlin.

Haug, T. (2011). *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test. A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4–8 Years Old*. Hamburg: Hamburg University Press. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.15460/HUP.111>

Haug, T., Becker, C., Hänel-Faulhaber, B., Hennies, J., Kolbe, V., Mann, W. et al. (2023). Sprachentwicklung von Kindern in Deutscher Gebärdensprache diagnostizieren. *Hörpäd*, 77(1), 28–35.

Haug, T. & Hintermair, M. (2004). Entwicklung von Testverfahren zur Deutschen Gebärdensprache für gehörlose Kinder. *Das Zeichen*, 2004(67), 230–240.

Hessischer Verband für Gehörlose und hörbehinderte Menschen e.V. (2023). *DGS*

- Kinderbuchwelt DGS Kids*. Zugriff am 7.7.2023. Verfügbar unter:
<https://dgs-kidsbuchwelt.de/kindergeschichte/>
- Hintermair, M. (2011). Was bedeutet ein gehörloses oder schwerhöriges Kind für hörende Eltern? *Mein Kind – Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind* (S. 8–13). Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.
- Holmström, I. & Schönström, K. (2018). Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 89–111. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0078>
- Huawei Mobile UK. (2019). *Huawei Storysign 2019*. Zugriff am 7.7.2023. Verfügbar unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=TRWkdeoKSuk>
- IDGS der Universität Hamburg. (2023). *Neues DFG-Projekt zur Verarbeitung von DGS und Lesen bewilligt*. Verfügbar unter: <https://www.idgs.uni-hamburg.de/ueber-das-institut/aktuelles/0-2023/2023-02-03.html>
- juteo & Förderverein der Gehörlosen/Hörbehinderten (BRD) e.V. (2023). *Lesepat*innen in DGS*. Verfügbar unter: <https://www.juteo.de/das-ziel-von-lesepat-in-dgs/>
- Kinder- und Jugendbibliothek (KiJuBi) der ZLB Berlin. (2023). *LeseZeichen Digital*. unter:
https://youtube.com/playlist?list=PLH1uXxFgCFIp_AUWxqB2o1IPmHBCsAQpL
- Kolbe, V. (2023). *Sprachproduktionstest Narrative Kompetenzen in Deutscher Gebärdensprache (NaKom DGS Test) – eine Testadaption*. Zugriff am 7.7.2023. Verfügbar unter: <https://nakom.hu-berlin.de/de>
- Kompetenzzentrum für Gebärdensprache und Gestik SignGes. (2023). *DeafDidaktik. Eine Didaktik für Signer*innen*. unter: <https://www.signges.rwth-aachen.de/cms/SignGes/Forschung/dgs/~herhh/DeafDidaktik/>
- Kramreiter, S. (2012). Aufbau von Schriftsprachkompetenz gehörloser Kinder bei schulischer Integration – Wiener Waldschule. In A.-M. Adaktylos & M. Götzinger-Hiebner (Hrsg.), *schulheft 146. Rechtschreibprobleme - Problem Rechtschreibung* (Band 2, S. 71–82). Studien Verlag.

- Krichel, A. (2019). Visual Literacy. *KinderJugendmedien.de*. Zugriff am 7.7.2023.
Verfügbar unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/2797-visual-literacy>
- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule* (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur) (1. Auflage, Band 2). Münster: Waxmann Verlag.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhl, A. (2015). *Lehmriese lebt!* Berlin: Reprodukt.
- Kümmerling-Meibauer. (2012). Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht* (1. Auflage, S. 58–72). Hohengehren: Schneider Verlag.
- LMU Lehrstuhl für Sonderpädagogik. (2022). *Reading Digital: Inklusive Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen (ReaDi)*. Verfügbar unter: <https://www.edu.lmu.de/gsp/forschung1/readi/index.html>
- Marschak, M. & Hauser, P. C. (2011). *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know* (1. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F. & Schilcher, A. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. (T.C. Stubbe, Hrsg.). Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- OECD. (2023). *Adult Literacy*. Zugriff am 8.7.2023. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/adultliteracy.htm>
- Pfeifer, K. & Schwaighofer, A. (2021). *Einsterns Schwester Erstlesen (Neubearbeitung 2021) - Grundschrift: 6 Buchstabenhefte im Paket*. (R. Bauer & J. Maurach, Hrsg.) (Neubearbeitung.). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Pinter, M. (1992). Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr. *Das Zeichen*, 1992(20), 145–150.
- Pinter, M. (2010). *Deutsch Lernprogramm 2 - Grundbausteine der deutschen Grammatik* (8. Auflage, Bände 1-2, Band 2). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Pinter, M. (2015). *Deutsch Lernprogramm 1 - Grundbausteine der deutschen Grammatik* (10. Auflage, Bände 1-2, Band 1). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Pinter, M. (2023). *Telefonat von Irina Monnée mit Magret Pinter am 23.05.23*.
- Pinter, M. (o. D.). *Modell der bilingualen Mehrstufenklasse an der Benediktinerschule in Klagenfurt* (unveröffentlichtes Dokument).
- Schleper, D. R. (1996). *Principles for Reading to Deaf Children* (Pre-Collage National Mission Programs). Washington: Gallaudet University.
- Stiftung Lesen. (2022, Oktober 24). *Pressemeldung: Lesekompass goes Comic! Leipziger Buchmesse und Stiftung Lesen richten den Lesekompass 2023 mit neuem Schwerpunkt „Comic“ aus*. Verfügbar unter: https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/PM/2410_PM_Lesekompass_Comic_Edition.pdf
- Thiele, J. (2000). *Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Trussell, J. W. & Easterbrooks, S. R. (2014). The Effect of Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 319–332. <https://doi.org/doi:10.1093/deafed/ent055>
- Wittig, C. (2022). *Panellesungen in der Grundschule. Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt!* Waxmann Verlag.
- World Federation of the Deaf. (2023). *Position Paper on the Social Inclusion of Deaf People with Intellectual Disabilities*. Verfügbar unter: <https://wfdeaf.org/news/position-paper-on-the-social-inclusion-of-deaf-people-with-intellectual-disabilities/>

9 Anhang

- Anhang A Interviewleitfaden
- Anhang B Anschreiben mit den Musterdokumenten "Informed Consent" und "Einwilligung in Audio-/ Videoaufnahmen"
- Anhang C Transkripte der Interviews B1-B9
- Anhang D Ethikfragebogen zur Studie

Anhang A

Interviewleitfaden zur Studie "Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern . Status Quo und neue Impulse"

Leseanbahnung bei gebärdensprachlich orientierten Kindern in der Grundschule

Einstieg

- Allgemeines zum heutigen Interview (*Ablauf, Dauer*)
- Datenschutzvereinbarung (*Unterlagen wurden vorab per Email zugesendet*)
- kurzer Umriss des Themas:

"Ein Großteil der gehörlosen Erwachsenen hat Probleme beim Lesen und Schreiben. In meiner Studie möchte ich mit Ihrer Unterstützung herausfinden, wie sich der Deutschunterricht für Kinder, die gebärdensprachlich orientiert sind, gestaltet. Welche Chancen hat die heranwachsende Generation auf eine gute Literalisierung? Wie können taube Kinder bei der Leseanbahnung und dem Schriftspracherwerb erfolgreich unterstützt werden?"

Hauptteil



Zur Person und Tätigkeit

	<p>Welche Berufsausbildung und -erfahrung haben Sie?</p> <p>Wo arbeiten Sie aktuell mit gehörlosen Kindern? Seit wann?</p> <p>[> hörende Lehrkräfte]: Nutzen Sie Gebärdensprache im Unterricht?</p> <p>Auf welchem Niveau (GER = gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) würden Sie Ihre eigene Gebärdensprachkompetenz einstufen?</p>
--	--



Zur Schülerschaft

	<p>Wie groß ist Ihre Klasse?</p> <p>Wie alt sind die Kinder, die Sie fördern/ unterrichten?</p> <p>Gibt es zusätzliche Herausforderungen (z.B. <i>Mehrfachbehinderung, Migration, Entwicklungsstörung, u.a.</i>)?</p>
--	---

Interviewleitfaden zur Studie "Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern . Status Quo und neue Impulse"

	<p>Mit welcher/n Familiensprache(n) wachsen die Kinder auf?</p> <p>Haben alle Kinder eine vollwertige Erstsprache erworben?</p> <p>> falls JA: Welche? (<i>Lautsprache(n) und/ oder Gebärdensprache(n)</i>)</p> <p style="padding-left: 40px;">Bei mehreren Sprachen: wird eine Sprache bevorzugt?</p> <p>> falls NEIN: Wie kommunizieren Sie mit dem Kind? (Verwenden Sie "leichte" (Gebärden-)Sprache, Metacom-Symbole, o.ä.?)</p> <p style="padding-left: 40px;">Wie fördern Sie diese Kinder in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten?</p> <p>Findet eine Sprachstandserhebung statt? Wenn ja, in welcher Form?</p>
	<p>Können Sie individuell auf die unterschiedlichen Förderbedarfe Ihrer Schüler*innen eingehen? (<i>individuelle Förderpläne bei starker Heterogenität der Klasse</i>)</p> <p>Wie können Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf Schritt halten?</p>



Arbeit mit den Kindern

	<p>Lehrmodell der Schule in Bezug auf das Sprachangebot</p> <p>Lautsprache Gebärdensprache: Gibt es Sprachlerngruppen (= dominanten Sprache)?</p> <p>Wie ist das Konzept in Bezug auf die verwendeten Unterrichtssprachen?</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>mögliche Antworten zum Beispiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "nur DGS" - "bilingual-bimodal alleine" - "bilingual-bimodal als Sprachtandem: 1 Person = 1 Sprache" - "sequentielle Nutzung, d.h. die dominante Sprache wechselt, je nach Fach, z.B. Deutschunterricht mit LBG" - u.a. <p>Wie setzt sich das Kollegium in Bezug auf die Sprachkenntnisse/ Muttersprachen zusammen?</p>
	<p>persönliche Wirkungsmöglichkeiten</p> <p>Wie würden Sie Ihre persönlichen Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung des Unterrichts beschreiben?</p> <p>von (a) "Ich kann mich und meine Ideen sehr vielseitig einbringen." bis (b) "Ich kann mich gar nicht kreativ einbringen." (<i>Lehrplan: starres System oder flexibel?</i>)</p>

Interviewleitfaden zur Studie "Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern . Status Quo und neue Impulse"

Leseanbahnung/ Deutschunterricht (DaZ)

Was sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, taube Kinder an die deutsche Schriftsprache/ das Lesenlernen heranzuführen?

Welche didaktischen Konzepte verfolgen Sie bei der Leseanbahnung? Welches Material verwenden Sie? (siehe auch ergänzende Frage weiter unten)

Impulse: Verwenden Sie klassische **Lesefibeln**, die für hörende Kinder konzipiert sind? (*für die Regel- oder Förderschule?*)

Nutzen Sie **Visualisierungstechniken** zur Unterstützung der geschriebenen Sprache? Bitte nennen Sie hierfür Beispiele.

mögliche Antworten:

- *Fingeralphabet*
- *Gebärdensbilder*
- *Lautgesten*
- *Wortartensymbole nach Montessori*
- *Nomen immer mit Artikel (diese werden farblich markiert)*

Verwenden Sie **kontrastiven Unterricht** der beiden Sprachen Deutsch und DGS?

Findet eine bewusste **Förderung der Erstsprache DGS** statt? Wenn ja, wie?

mögliche Antworten:

- *Vorlesen in DGS*
- *Übungen zum freien Erzählen*
- *Kennenlernen von unterschiedlichen Textsorten*
- *spielerisches Erleben der phonologischen Bewusstheit (z.B. Isolation von Handformen, ABC-Story...)*
- *Wortschatzaufbau*

Woher beziehen Sie Ihr Unterrichtsmaterial?

Wie zufrieden sind Sie mit den Lehrmaterialien?

Impulse: Können Sie beschreiben, woran das liegt?

Wo gäbe es Verbesserungsmöglichkeiten?

Welches Unterrichtsmaterial vermissen Sie?

Welche Medien nutzen Sie? (*Papierform, Videos, Tablet, Whiteboard, Apps, u.a.*)

Interviewleitfaden zur Studie "Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern . Status Quo und neue Impulse"

	<p>Wenden Sie didaktische Prinzipien an, die sich an der Modalität von Gebärdensprachen orientiert? <i>(Haben Sie sich mit dem Thema "DeafDidaktik" bereits näher befasst?)</i></p> <p>Können Sie Beispiele dafür nennen?</p> <p>Welche Lesekompetenz erreichen die Schüler*innen in der Regel bis zum Ende ihrer Schullaufbahn?</p>
	<p>Austausch mit Kolleg*innen</p> <p>Findet ein Austausch unter Kolleg*innen statt? <i>(schulintern und/ oder schulübergreifend)</i></p> <p>Welche Fortbildungen haben Sie besonders inspiriert?</p>

Resumée

In unserem Gespräch haben Sie vermehrt ... angesprochen. Gibt es darüber hinaus noch etwas, was Sie mir von Ihren Erfahrungen mitgeben möchten?

Ausblick

- Was passiert mit den erhobenen Daten?
- Gerne halte ich Sie über die Ergebnisse meiner Studie auf dem Laufenden.

Anhang B**I. INFORMATIONEN ZUR STUDIE**

Irina Monnée
Gebärdensprachdolmetschen M.A.
Hochschule Fresenius
FB Gesundheit & Soziales Idstein
Prof. Dr. Carla Wegener


Hilpoltstein, den TT. Monat 2023

**„Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und
Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern
Status Quo und neue Impulse“**

Sehr geehrte(r) Frau/ Herr ...,

ich bin Studierende des 5. Semesters im Studiengang Gebärdensprachdolmetschen M.A. an der Hochschule Fresenius (Idstein) und möchte Sie fragen, ob Sie bereit sind, an der nachfolgend beschriebenen Studie teilzunehmen. Betreuerin meiner Studie wird Professorin Helen Leuninger (Frankfurt am Main) sein. Im Folgenden möchte ich Sie über die Hintergründe und Inhalte der Studie, den datenschutzkonformen Umgang mit den erhobenen Daten aufklären und Sie um Ihre Zustimmung zur Teilnahme an der Studie sowie zur Verwendung der erhobenen Daten für die angegebenen Zwecke bitten.

Lesen Sie bitte die folgenden Erklärungen sorgfältig durch. Bei Rückfragen können Sie sich gerne bei mir melden.

Wenn Sie mit diesem Vorhaben einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die nachfolgende Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie sowie die datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung und geben Sie diese an mich (Irina Monnée, ) zurück.

Ich danke Ihnen für Ihr Vertrauen und freue mich sehr auf Ihren Beitrag zur Studie.

Mit freundlichen Grüßen

1. Was ist der Inhalt und der Zweck der Studie?

Die Studie ist Teil der Masterarbeit von Irina Monnée. Sie wird in Form von Interviews mit den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern durchgeführt.

Ziel der Interviews ist, einen Überblick über den Status Quo der Unterrichtssituationen zu bekommen. Das den Lehrpersonen/ Pädagoginnen und Pädagogen bisher (z.B. von Schulverlagen oder auf dem freien Markt) zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterial wird dabei unter bestimmten Kriterien evaluiert und Bedarfe an neu zu entwickelnden Materialien erfasst.

Zu Dokumentationszwecken werden die Interviews aufgezeichnet (Video- bzw. Audioaufnahme). Die Aufnahmen und die darin getätigten Aussagen werden vertraulich behandelt.

Personenbezogene Daten der Studienteilnehmerinnen/ -teilnehmer und auch übermittelte Informationen über Dritte (beispielsweise Schülerinnen und Schüler) werden anonymisiert.

Sollten einzelne Daten oder Teile der Aussagen in der schriftlichen Ausführung der Masterarbeit zitiert werden, werden wir separat hierfür ganz konkret eine Einwilligung der Interviewpartnerinnen und -partner einholen.

2. Weshalb komme ich für eine Teilnahme an der Studie infrage?

Die Studie dient dazu, Impulse aus der Praxis zu erfassen. Dabei wird auf den Personenkreis der gebärdensprachlich orientierten Schülerinnen und Schüler (ggf. mit zusätzlichem Förderbedarf wie z.B. „Lernen“, „Sprache“ oder „Geistige Entwicklung“) geblickt. Sie arbeiten mit diesen Kindern und haben daher Erfahrungen gesammelt, die wertvoll für diese Studie sind.

3. Was erwartet mich, wenn ich in eine Teilnahme einwillige?

Das Gesprächsinterview wird je nach Absprache persönlich oder per Videotelefonat durchgeführt. Die Dauer eines Gesprächs kann individuell variieren, sollte sich aber im Rahmen von 30 bis 45 Minuten bewegen. Es ist möglich, dass im Nachgang nach dem Interview noch einmal Rückfragen auftreten. Doch Kern der Studie ist der eine Interviewtermin.

4. Welche möglichen Vor- und Nachteile habe ich von der Studie?

Nachteile, die aus der Studie resultieren könnten, werden nicht erwartet. Die Ergebnisse der Studie dienen Irina Monnée dazu, im Rahmen der Masterarbeit Konzepte und Ideen für Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Gerne werden Ihnen diese Ergebnisse auf Wunsch für den eigenen Unterricht zur Verfügung gestellt.

5. Was sind meine Rechte bei der Teilnahme an der Studie?

Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig. Sie werden also nur dann einbezogen, wenn Sie dazu schriftlich Ihr Einverständnis und Ihre Einwilligung nach Art. 6 Abs. 1 lit. a DSGVO erklären. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme beenden, daraus erwachsen Ihnen keine Nachteile. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, können Sie diese überspringen.

Sie haben Anspruch darauf, über die Ergebnisse der Studie informiert zu werden. Bitte kontaktieren Sie hierfür Irina Monnée (Kontaktdaten s. Seite 1).

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass seitens der Hochschule Fresenius eine Haftpflichtversicherung für alle im Zusammenhang mit dem Studium durchzuführenden Arbeiten (z.B. Abschluss- und Qualifikationsarbeiten) besteht. Eine darüber hinausgehende Unfall- oder Wegeversicherung für Untersuchungsteilnehmerinnen/ -teilnehmer besteht nicht.

6. Was geschieht mit den Daten bzw. den Informationen aus der Studie?

Die Auswertung und Darstellung der in der Studie erhobenen Daten wird mit Kollegen besprochen und in einem Bericht für die Hochschule zusammengefasst. Dieser Bericht ist Teil der Qualifikationsarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts.

Die im Rahmen der Studie nach Einverständniserklärung erhobenen persönlichen Daten, insbesondere Befunde, unterliegen der Schweigepflicht und den datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Sie finden Informationen zum Umgang mit den Daten in der anliegenden „Datenschutzrechtlichen Einwilligungserklärung“.

7. Wie ist das weitere Vorgehen, wenn ich an der Studie teilnehmen möchte?

Bitte füllen Sie die anliegende Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie sowie die datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung aus, unterschreiben Sie sie und geben Sie diese an Irina Monnée (Kontaktdaten, s. Seite 1) zurück.

Verpflichtungserklärung der Antragstellerin

Ich verpflichte mich zur Einhaltung der rechtlichen Bestimmungen des Datenschutzes. Dazu gehört meine Schweigepflicht über die persönlichen Daten und eventuellen Befunde der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie, dass eine Weitergabe und Veröffentlichung der im Rahmen des Forschungszwecks erhobenen Daten nur in anonymisierter Form erfolgen darf. Mir ist bekannt, dass Teilnehmerinnen/ Teilnehmer über personenbezogene Daten und Ergebnisse der Studie Auskunft sowie deren Berichtigung und Löschung verlangen können. Spätestens nach Ablauf von 10 Jahren nach Aufzeichnung bzw. Speicherung der Daten werde ich die in meinem Besitz befindlichen anonymisierten Originaldaten bzw. die Codeliste löschen.

Zudem verpflichte ich mich, die Hochschule Fresenius von jeglicher Inanspruchnahme durch Dritte freizustellen, die durch eine Verletzung datenschutzrechtlicher Vorschriften meinerseits entstehen.

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift der studierendurchführenden Person

Dieser Teil des Dokuments ist für Sie bestimmt.

II. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG IN DIE TEILNAHME AN DER STUDIE

**Irina Monnée
Gebärdensprachdolmetschen M.A.
Hochschule Fresenius
FB Gesundheit & Soziales Idstein
Prof. Dr. Carla Wegener**



**„Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und
Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern
Status Quo und neue Impulse“**

Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie

.....
Vorname und Name der/des Studienteilnehmer*in in Druckbuchstaben

Irina Monnée

.....
Vorname und Name der aufklärenden Person in Druckbuchstaben

Ich wurde von Irina Monnée vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der oben genannten Studie aufgeklärt. Ich habe das Informationsmaterial gelesen und verstanden. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten. Ich bin über den möglichen Nutzen der Studie informiert.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an dieser Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist. Ich weiß, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen mein Einverständnis widerrufen kann, ohne dass sich dieser Entschluss nachteilig auf mich auswirken wird.

Mir ist bekannt, dass meine Daten in pseudonymisierter Form mit einer Codeliste gespeichert werden bzw. die personenbezogenen Daten direkt im Anschluss an die Erhebung anonymisiert werden und dass die Studienergebnisse ausschließlich in anonymisierter Form für eine Abschluss-/Qualifikationsarbeit und ggf. für wissenschaftliche Zwecke (z.B. Fachzeitschrift, Konferenzbeiträge) verwendet werden. Aus meiner Beteiligung an der Studie entstehen mir weder Kosten, noch werde ich dafür finanziell entschädigt.

Ich habe eine Kopie des schriftlichen Informationsmaterials sowie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Inhalte des Aufklärungsgespräches:

.....
.....

Hiermit erkläre ich meine freiwillige Teilnahme an der Studie „Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern; Status Quo und neue Impulse“

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift Betroffene(r)

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift der studierendurchführenden Person

Dieser Teil des Dokuments ist für Sie bestimmt.

III. DATENSCHUTZRECHTLICHE EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

Irina Monnée
Gebärdensprachdolmetschen M.A.
Hochschule Fresenius
FB Gesundheit & Soziales Idstein
Prof. Dr. Carla Wegener

**„Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und
 Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern
 Status Quo und neue Impulse“**

Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Im Folgenden informieren wir Sie über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit Ihren personenbezogenen Daten.

Im Rahmen der Studie werden folgende Daten erhoben:

- Interviewdaten
- Kontaktdaten (Name, Emailadresse)

Diese Daten möchten wir wie im Folgenden dargelegt verwenden:

Anonymisierung Verwendung anonymisierter Daten:

Die Daten werden anonymisiert in Papierform und/oder auf Datenträger bei der Hochschule Fresenius, Limburger Str. 2, 65510 Idstein aufgezeichnet, indem sämtliche personenbezogenen Daten gelöscht und/oder unkenntlich gemacht oder solche von vornherein nicht erfasst werden. Es verbleibt ein anonymer Datensatz mit erhobenen Studiendaten. Beachten Sie, dass ab diesem Zeitpunkt keine gezielte Löschung Ihres persönlichen Datensatzes mehr möglich ist, da dieser nicht zugeordnet werden kann. Eine Löschung Ihrer personenbezogenen Daten ist ausschließlich direkt nach der Durchführung der Untersuchung möglich. Eine Löschung der anonymisierten Daten ist nach Ablauf der Aufbewahrungsfrist von 10 Jahren vorgesehen.

Eine Weitergabe der erhobenen Daten im Rahmen des Forschungszwecks erfolgt nur in anonymisierter Form ohne die Codeliste. Das heißt, die Daten können keiner spezifischen Person zugeordnet werden. Gleiches gilt für die Veröffentlichung der Studienergebnisse.

Im Folgenden möchten wir Sie über die Betroffenenrechte hinsichtlich der personenbezogenen Daten informieren. Beachten Sie, dass sich diese Rechte lediglich auf die personenbezogenen Daten, also nicht auf die bereits anonymisierten Daten beziehen.

Gemäß Artikel 13 Abs. 2 lit. b der Datenschutzgrundverordnung haben Sie das Recht auf:

- Auskunft (gemäß Artikel 15 DSGVO), einschließlich unentgeltlicher Überlassung einer Kopie;
- Gegebenenfalls auf Berichtigung (gemäß Artikel 16 DSGVO);
- Gegebenenfalls auf Löschung (gemäß Artikel 17 DSGVO), solange keine Aufbewahrungspflicht entgegensteht;
- Einschränkung der Verarbeitung (gemäß Artikel 18 DSGVO);

- Datenübertragung (gemäß Artikel 20 DSGVO);
- Einwendung gegen die Nutzung für über diese Studie hinausgehende Zwecke.

Verantwortung für die sachgemäße Datenverarbeitung trägt die Studienleiterin Irina Monnée. Darüber hinaus weisen wir Sie auf das Beschwerderecht bei einer Datenschutz-Aufsichtsbehörde hin.

Der Hessische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit
 Prof. Dr. Michael Ronellenfitsch
 Postfach 3163
 65021 Wiesbaden

Telefon: +49 6 11 14 08-0
 Telefax: +49 6 11 14 08-611

E-Mail: poststelle@datenschutz.hessen.de

Homepage: <https://datenschutz.hessen.de/>

Kontaktdaten des zuständigen Datenschutzbeauftragten:

COGNOS AG
 Datenschutzbeauftragte: Denise Schleip
 Im MediaPark 4b
 50677 Köln

Telefon: +49 221 921512-782
 E-Mail: datenschutz@cognos-ag.de

Hiermit willige ich freiwillig in die Erhebung und Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten ein. Über die Folgen eines möglichen Widerrufs der datenschutzrechtlichen Einwilligung bin ich aufgeklärt worden. Ich bin darüber informiert worden, dass durch meinen Widerruf der Einwilligung die Rechtmäßigkeit der auf Grundlage der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt wird.

.....
 Ort, Datum

.....
 Unterschrift Betroffene(r)

Dieser Teil des Dokuments ist für Sie bestimmt.

II. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG IN DIE TEILNAHME AN DER STUDIE

**Irina Monnée
Gebärdensprachdolmetschen M.A.
Hochschule Fresenius
FB Gesundheit & Soziales Idstein
Prof. Dr. Carla Wegener**



**„Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und
Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern
Status Quo und neue Impulse“**

Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie

.....
Vorname und Name der/des Studienteilnehmer*in in Druckbuchstaben

Irina Monnée

.....
Vorname und Name der aufklärenden Person in Druckbuchstaben

Ich wurde von Irina Monnée vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der oben genannten Studie aufgeklärt. Ich habe das Informationsmaterial gelesen und verstanden. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten. Ich bin über den möglichen Nutzen der Studie informiert.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an dieser Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist. Ich weiß, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen mein Einverständnis widerrufen kann, ohne dass sich dieser Entschluss nachteilig auf mich auswirken wird.

Mir ist bekannt, dass meine Daten in pseudonymisierter Form mit einer Codeliste gespeichert werden bzw. die personenbezogenen Daten direkt im Anschluss an die Erhebung anonymisiert werden und dass die Studienergebnisse ausschließlich in anonymisierter Form für eine Abschluss-/Qualifikationsarbeit und ggf. für wissenschaftliche Zwecke (z.B. Fachzeitschrift, Konferenzbeiträge) verwendet werden. Aus meiner Beteiligung an der Studie entstehen mir weder Kosten, noch werde ich dafür finanziell entschädigt.

Ich habe eine Kopie des schriftlichen Informationsmaterials sowie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Inhalte des Aufklärungsgespräches:

.....
.....

Hiermit erkläre ich meine freiwillige Teilnahme an der Studie „Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern; Status Quo und neue Impulse“

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift Betroffene(r)

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift der studierendurchführenden Person

Diese Ausführung des Einverständnis in die Teilnahme an der Studie sowie die datenschutzrechtliche Einwilligung geben Sie bitte an Irina Monnée (Kontaktdaten s. Seite 1).

III. DATENSCHUTZRECHTLICHE EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

Irina Monnée
Gebärdensprachdolmetschen M.A.
Hochschule Fresenius
FB Gesundheit & Soziales Idstein
Prof. Dr. Carla Wegener



**„Evaluierung von Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lese- und
 Schriftsprachkompetenz von tauben Schülerinnen und Schülern
 Status Quo und neue Impulse“**

Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Im Folgenden informieren wir Sie über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit Ihren personenbezogenen Daten.

Im Rahmen der Studie werden folgende Daten erhoben:

- Interviewdaten
- Kontaktdaten (Name, Emailadresse)

Diese Daten möchten wir wie im Folgenden dargelegt verwenden:

Anonymisierung Verwendung anonymisierter Daten:

Die Daten werden anonymisiert in Papierform und/oder auf Datenträger bei der Hochschule Fresenius, Limburger Str. 2, 65510 Idstein aufgezeichnet, indem sämtliche personenbezogenen Daten gelöscht und/oder unkenntlich gemacht oder solche von vornherein nicht erfasst werden. Es verbleibt ein anonymer Datensatz mit erhobenen Studiendaten. Beachten Sie, dass ab diesem Zeitpunkt keine gezielte Löschung Ihres persönlichen Datensatzes mehr möglich ist, da dieser nicht zugeordnet werden kann. Eine Löschung Ihrer personenbezogenen Daten ist ausschließlich direkt nach der Durchführung der Untersuchung möglich. Eine Löschung der anonymisierten Daten ist nach Ablauf der Aufbewahrungsfrist von 10 Jahren vorgesehen.

Eine Weitergabe der erhobenen Daten im Rahmen des Forschungszwecks erfolgt nur in anonymisierter Form ohne die Codeliste. Das heißt, die Daten können keiner spezifischen Person zugeordnet werden. Gleiches gilt für die Veröffentlichung der Studienergebnisse.

Im Folgenden möchten wir Sie über die Betroffenenrechte hinsichtlich der personenbezogenen Daten informieren. Beachten Sie, dass sich diese Rechte lediglich auf die personenbezogenen Daten, also nicht auf die bereits anonymisierten Daten beziehen.

Gemäß Artikel 13 Abs. 2 lit. b der Datenschutzgrundverordnung haben Sie das Recht auf:

- Auskunft (gemäß Artikel 15 DSGVO), einschließlich unentgeltlicher Überlassung einer Kopie;
- Gegebenenfalls auf Berichtigung (gemäß Artikel 16 DSGVO);
- Gegebenenfalls auf Löschung (gemäß Artikel 17 DSGVO), solange keine Aufbewahrungspflicht entgegensteht;
- Einschränkung der Verarbeitung (gemäß Artikel 18 DSGVO);

- Datenübertragung (gemäß Artikel 20 DSGVO);
- Einwendung gegen die Nutzung für über diese Studie hinausgehende Zwecke.

Verantwortung für die sachgemäße Datenverarbeitung trägt die Studienleiterin Irina Monnée. Darüber hinaus weisen wir Sie auf das Beschwerderecht bei einer Datenschutz-Aufsichtsbehörde hin.

Der Hessische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit
 Prof. Dr. Michael Ronellenfitsch
 Postfach 3163
 65021 Wiesbaden

Telefon: +49 6 11 14 08-0
 Telefax: +49 6 11 14 08-611

E-Mail: poststelle@datenschutz.hessen.de

Homepage: <https://datenschutz.hessen.de/>

Kontaktdaten des zuständigen Datenschutzbeauftragten:

COGNOS AG
 Datenschutzbeauftragte: Denise Schleip
 Im MediaPark 4b
 50677 Köln

Telefon: +49 221 921512-782
 E-Mail: datenschutz@cognos-ag.de


Hiermit willige ich freiwillig in die Erhebung und Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten ein. Über die Folgen eines möglichen Widerrufs der datenschutzrechtlichen Einwilligung bin ich aufgeklärt worden. Ich bin darüber informiert worden, dass durch meinen Widerruf der Einwilligung die Rechtmäßigkeit der auf Grundlage der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt wird.

.....
 Ort, Datum

.....
 Unterschrift Betroffene(r)

Diese Ausführung des Einverständnis in die Teilnahme an der Studie sowie die datenschutzrechtliche Einwilligung geben Sie bitte Irina Monnée (Kontaktdaten s. Seite 1).

Anhang D

 Basisfragebogen zur geplanten Studie		ja (erforderliche Anlage)	nein (erforderliche Anlage)
1. Stichprobe			
Werden an der Studie Personen teilnehmen, die einer besonders verletzlichen Gruppe angehören oder die nicht selbst ihre Zustimmung zur Teilnahme geben können (z. B. Kinder, Schwangere, Menschen mit Lernschwäche, klinische Populationen)?	<input type="checkbox"/> je nach geplantem Vorgehen	<input checked="" type="checkbox"/>	
2. Informierte Zustimmung (Informed Consent) & Audio-/Videoaufzeichnungen			
a) Ist eine Intervention geplant (z.B. Einladung zum Interview/Experiment, Diagnostik und/oder Beratung/Behandlung/Training/Therapie)?	<input checked="" type="checkbox"/> (Informed Consent)	<input type="checkbox"/>	
b) Ist es erforderlich, dass Personen an der Studie teilnehmen, ohne zu diesem Zeitpunkt hierüber informiert zu sein oder ohne ihre Einwilligung gegeben zu haben (z. B. bei verdeckter Beobachtung)?	<input type="checkbox"/> (Begründung & Debriefing)	<input checked="" type="checkbox"/>	
c) Wird in der Studie verdeckte Beobachtung oder eine andere Methode eingesetzt, bei der eine informierte Einwilligung, lückenlose Aufklärung der TeilnehmerInnen und/oder die Möglichkeit einer anschließenden Datenlöschung nicht gewährleistet ist?	<input type="checkbox"/> (Begründung & Debriefing)	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Beinhaltet die Studie eine aktive Täuschung der TeilnehmerInnen oder wird den TeilnehmerInnen gezielt Information vorenthalten? (Anm.: Das Vorenthalten der Hypothese fällt nicht in diese Kategorie.)	<input type="checkbox"/> (Begründung & Debriefing)	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Werden Audio- oder Videoaufzeichnungen von den TeilnehmerInnen gemacht?	<input checked="" type="checkbox"/> (Einwilligung Audio- & Videoaufzeichnung)	<input type="checkbox"/>	
3. Intervention / Treatment			
a) Wird die Studie Fragen zu Themen beinhalten, die für die TeilnehmerInnen von intimer Natur sind oder deren Beantwortung als stigmatisierend wahrgenommen werden kann (z. B. zu illegalem oder devianten Verhalten oder zu sexuellen Präferenzen)?	<input type="checkbox"/> (Informed Consent)	<input checked="" type="checkbox"/>	
b) Ist zu erwarten, dass die Studie bei den TeilnehmerInnen psychischen Stress, Furcht, Erschöpfung oder andere negative Effekte hervorruft, die über das im Alltag zu erwartende Maß hinausgehen?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	
c.1) Ist zu erwarten, dass die Studienteilnahme bei den TeilnehmerInnen Schmerzen oder mehr als nur mildes Unbehagen hervorruft?	<input type="checkbox"/> weiter mit c.2)	<input checked="" type="checkbox"/>	
c.2) Handelt es sich dabei z. B. um Muskelschmerzen („Muskelkater“) als Nachwirkung eines Trainings oder erfolgt eine unangenehme Behandlung, die jedoch anschließend positive Effekte zeigt?	<input type="checkbox"/> (Informed Consent)	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	
d) Besteht ein erhöhtes Gefährdungspotential oder ein erhöhtes Verletzungsrisiko aufgrund der Teilnahme an der Studie?	<input type="checkbox"/> (Informed Consent)	<input type="checkbox"/> ja, leicht erhöht	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input type="checkbox"/> ja, deutlich erhöht bzw. erhöhtes Risiko nicht auszuschließen	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Werden den TeilnehmerInnen Nahrungsmittel, Nahrungsergänzungsmittel oder Getränke verabreicht?	<input type="checkbox"/> (Informed Consent)	<input checked="" type="checkbox"/>	
f) Werden den TeilnehmerInnen der Studie Medikamente, Placebos oder andere Substanzen verabreicht?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	
g) Werden die TeilnehmerInnen invasiven oder potentiell schädlichen Prozeduren unterzogen?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	
h) Werden den TeilnehmerInnen Körpersubstanzen entnommen (Blut, Speichel etc.)?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. Datenschutz			
a.1) Werden personenbezogene Daten von den TeilnehmerInnen erhoben?	<input checked="" type="checkbox"/> weiter mit a.2)	<input type="checkbox"/>	
a.2) Ist bei der Erhebung personenbezogener Daten ausreichend Sorge getragen, dass nach der Auswertung keinerlei Rückschlüsse mehr auf die Identität der TeilnehmerInnen gezogen werden können (z. B. Name, E-Mail-Adresse)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> weiter mit a.3)	
a.3) Wenn nein, liegt eine entsprechende Einwilligungserklärung zur Verwendung der Daten vor?	<input type="checkbox"/> (Einwilligungserklärung)	<input type="checkbox"/>	
5. Vergütung, Interessenskonflikt, Drittmittel			
a) Wird den TeilnehmerInnen eine Vergütung bezahlt, die mehr als 10 EUR pro Stunde beträgt?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	
b) Besteht ein Interessenskonflikt?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	
c) Handelt es sich um ein Drittmittelprojekt oder wird eine Probandenversicherung angestrebt?	<input type="checkbox"/> (Vollantrag)	<input checked="" type="checkbox"/>	

¹⁾ Studien gemäß AMG werden von der Ethikkommission der Hochschule Fresenius nicht begutachtet.
²⁾ Studien gemäß MPG werden von der Ethikkommission der Hochschule Fresenius nicht begutachtet.

10 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Wege zur Zweitsprache Deutsch: Leseanbahnung und Schriftspracherwerb von tauben Kindern - Impulse aus der Praxis“ selbständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Sämtliche Stellen der Arbeit, die verwendeter Literatur wortgetreu oder sinngemäß entnommen sind, habe ich durch Quellen- bzw. Literaturangaben kenntlich gemacht. Dies gilt ebenfalls für Abbildungen, Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet.

Hilpoltstein, den 31.07.23

Ort, Datum



Irina Manneé

Unterschrift