



PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA NARODOWEGO DLA GŁUCHYCH  
INFORMACJE DLA NAUCZYCIELI

CORSI DI LINGUA NAZIONALE PER PERSONE SORDE  
INFORMAZIONI PER GLI INSEGNANTI

SPRACHLERNPROGRAMM FÜR GEHÖRLOSE  
INFORMATIONEN FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

NACIONALINĒS KALBOS MOKYMO PROGRAMA KURTIESIEMS  
INFORMACIJA MOKYTOJAMS

NATIONAL LANGUAGE TEACHING PROGRAMME FOR THE DEAF  
INFORMATION FOR THE TEACHERS



Erasmus+



Publikacja w ramach projektu "Deaf learning" została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

Der Publikation im Projekt „Deaf learning“ wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Le pubblicazioni del progetto "Deaf Learning" sono state realizzate con il contributo della Commissione Europea. I contenuti rappresentano il punto di vista degli autori e la Commissione non può dunque essere ritenuta responsabile dell'uso che viene fatto delle informazioni lì contenute.

Europos Komisija remia „Deaf learning“ projekto produkto išleidimą, bet neatsako už turinį, kuris atspindi tik autorių požiūrį, ir Europos Komisija neatsako už bet kokį jame esančios informacijos panaudojimą.

The European Commission support for the production of publications in the "Deaf learning" project does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Ten dokument jest efektem współpracy wszystkich partnerów  
Dieses Handbuch ist eine Zusammenarbeit aller Projektpartner  
Il documento è frutto della collaborazione di tutti i partneri del progetto  
Visų partnerių jungtinis dokumentas  
This is a joint document from all partners



**Kauno kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų  
ugdymo centras**



**Doncaster Deaf Trust**  
A National Centre of Excellence

<b>1. DAS PROJEKT</b> .....	4
1.1 Projektziele .....	4
1.2 Projektpartner .....	4
1.3 Projektdauer .....	4
1.4 Warum brauchen wir ein solches Projekt? .....	5
<b>2. BEFRAGUNG GEHÖRLOSER</b> .....	6
2.1 Durchführung der Befragung und Ergebnisse .....	6
2.1.1 Österreich .....	6
2.1.2 Italien .....	7
2.1.3 Litauen .....	8
2.1.4. Polen .....	9
2.1.5 Großbritannien .....	9
<b>3. MOTIVATION</b> .....	10
3.1 Was ist Motivation? .....	10
3.2 Was bedeutet das: Ein(e)n SchülerIn zu motivieren? .....	11
3.3 Warum ist Motivation so wichtig? .....	12
<b>4. GEHÖRLOSENBILDUNG IN DEN LÄNDERN DER PARTNER</b> .....	13
4.1 Österreich .....	13
4.1.1 Gehörlosenbildung in Österreich .....	13
4.1.2 Methoden des Schriftsprachunterrichts .....	15
4.1.3 Schriftsprachkompetenz .....	15
4.1.4 Forschung zur Schriftsprachkompetenz Gehörloser .....	16
4.1.5 Besondere Bedürfnisse von Gehörlosen beim Erwerb der Schriftsprache .....	16
4.2 Italien .....	18
4.2.1 Gehörlosenbildung in Italien .....	18
4.2.2 Daten gehörloser SchülerInnen in weiterführenden Schulen und Universitäten .....	20
4.2.3 Methoden des Schriftsprachunterrichts in Italien .....	22
4.2.4 Schriftsprachkompetenz Gehörloser und neue Entwicklungen im Unterricht Gehörloser .....	23
4.2.5 Forschung zur Schriftsprachkompetenz in Italien .....	24
4.2.7 Schlussfolgerung .....	25
4.3 Litauen .....	25
4.3.1 Gehörlosenbildung in Litauen .....	25
4.3.2 Schriftsprachunterricht in Litauen .....	26
4.3.3 Schriftsprachkompetenz Gehörloser und Forschung .....	27
4.3.4 Besondere Bedürfnisse Gehörloser im Schriftsprachunterricht .....	28

4.4 Polen.....	28
4.4.1 Gehörlosenbildung in Polen .....	28
4.4.2 Methoden im Schriftsprachunterricht .....	29
4.4.3 Schriftsprachkompetenz und Forschung.....	29
4.4.4 Besondere Bedürfnisse Gehörloser beim Schriftspracherwerb.....	31
4.5 Großbritannien .....	32
4.5.1 Überblick .....	32
4.5.2 Geschichte der Englischen Gebärdensprache .....	32
4.5.3 Die aktuelle Situation .....	33
<b>5. BILINGUALER ANSATZ.....</b>	<b>36</b>
5.1 Gebärdensprach-bilinguale Methoden .....	37
5.2 Bilinguale Strategien.....	39
<b>6. DER KURS.....</b>	<b>39</b>
6.1 Kursziele .....	39
6.2 Mit Texten arbeiten.....	40
6.2.1 Allgemeine Informationen .....	40
6.2.2 Warum soll man mit Texten arbeiten?.....	41
6.3 Schwerpunkte des Kurses.....	44
6.4 Voraussetzungen für die TeilnehmerInnen .....	44
6.5 Voraussetzungen für die LehrerInnen.....	44
6.6 Kursthemen .....	45
6.7 Lektionen .....	45
6.8 Lektionszirkel.....	45
6.8.1 Herausforderungen .....	45
6.8.2 Lösungen .....	46
6.9 Konzept des Lektionsschemas.....	47
6.9.1 Aufgabenorientiertes Lernen .....	48
6.9.2 Lektionsschema und Aufgabenorientierter Ansatz kombiniert .....	49
6.10 Lektionsschema .....	50
6.11 Beurteilung .....	53
6.11.1 Einstufung zu Kursbeginn .....	53
6.11.2 Beurteilung während des Kurses.....	56
6.11.3 Beurteilung am Ende des Kurses .....	57

<b>7. EMPFEHLUNGEN FÜR DIE LEHRKRÄFTE</b> .....	58
7.1 Reihenfolge der Themen .....	58
7.2 Stundenbilder .....	59
<b>8. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GERS)</b> .....	62
8.1 Ziele des GERS .....	62
8.2 Der GERS als Richtlinie für den "Deaf Learning" Sprachkurs.....	63
8.3 Warum das kein GERS-Sprachkurs ist .....	63
<b>9. Literatur</b> .....	64
9.1 Österreich.....	64
9.2 Italien.....	66
9.3 Litauen.....	69
9.4 Polen.....	69
9.5 Großbritannien .....	70
<b>10. Anhang</b> .....	70
10.1 Fragebogen.....	70
10.2 Unterrichtserfahrung: Italien .....	74
10.3 Unterrichtserfahrung: Österreich.....	75

# 1. DAS PROJEKT

Das Projekt *Deaf Learning* fand im Rahmen des Erasmus+-Programms statt (Key Action 2; Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices; Strategic Partnerships for Adult Education).

## 1.1 Projektziele

In der Projektlaufzeit wurden Lernprogramme für die nationale Schriftsprache für gehörlose Menschen zwischen 16 und 25 Jahren ausgearbeitet (selbstverständlich können diese Lernprogramme auch für ältere InteressentInnen verwendet werden). Diese Lernprogramme sollen Gehörlosen helfen, ihre Schriftsprachkompetenz in der jeweiligen nationalen Schriftsprache zu verbessern (Partner in dem Projekt sind Großbritannien, Italien, Litauen, Polen und Österreich). Für die Entwicklung der Programme wurde der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) als Richtlinie verwendet, unter Berücksichtigung der besonderen Lernbedürfnisse von Gehörlosen.

Die Lernprogramme beinhalten:

- Ausgearbeitete Stundenbilder für Präsenzkurse
- Moodle-Kurs als Ergänzung und Unterstützung
- E-Handbuch für die Lehrkräfte.

## 1.2 Projektpartner

Alle im Projekt involvierten Partner verfügen entweder als LehrerInnen und/oder WissenschaftlerInnen über langjährige Erfahrung im Bereich der Gehörlosenbildung.

Das Konsortium besteht aus fünf europäischen Organisationen:

- Polen (Polnischer Gehörlosenverband, Łódź; der Projektkoordinator);
- Großbritannien (Doncaster Deaf Trust; eine Schule für Gehörlose);
- Italien (Universität Ca' Foscari in Venedig);
- Litauen (Kaunas Bildungszentrum für Gehörlose und Schwerhörige)
- Österreich (Fakultätszentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt).

## 1.3 Projektdauer

*Deaf Learning* begann am 1. September 2015 und endete am 31. August 2018.

## 1.4 Warum brauchen wir ein solches Projekt?

Viele Gehörlose verfügen über eine geringe Schriftsprachkompetenz. Die Schreib- und Lesefähigkeiten gehörloser Kinder korrelieren nicht mit ihrem Alter und ihrer Intelligenz. Ein kurzer Einblick in die Schriftsprachkompetenz von Gehörlosen in den Partnerländern zeigt, dass die Situation für Gehörlose in allen fünf Ländern beunruhigend ist.

Eine italienische Studie zum linguistischen Verständnis von Gehörlosen, die Gebärdensprache (GS) als Erstsprache verwenden, kam zum Ergebnis, dass die Kenntnisse der StudienteilnehmerInnen (Jugendliche zwischen 15,5 und 17,6 Jahren), denen hörender Kinder im Alter von 5 bis 7;6 Jahren entsprachen.

In Österreich ist die Situation ähnlich: Ein Großteil der Gehörlosen ist sich bewusst, dass ihre Deutschkenntnisse schlecht sind und dass sie Probleme beim Lesen und Schreiben haben. In einer Studie (Krammer 2008) gab die Mehrheit der Frauen an, dass sie sehr wenig lesen. Wenn sie lesen, dann leichte, kurze Texte in Zeitungen, Magazinen oder Illustrierten. Diese schlechten Deutschkenntnisse betreffen nicht nur Frauen, sondern auch viele gehörlose Männer.

Auch in Großbritannien ist die Lese- und Schreibkompetenz von elfjährigen gehörlosen Kindern erheblich geringer als die von gleichaltrigen hörenden Kindern. Die schlechten Sprachkenntnisse werden vor allem dann ersichtlich, wenn diese Kinder eine weiterführende Schule besuchen möchten.

In Litauen wurde festgestellt, dass die Sprachkompetenz unter Gehörlosen abnimmt.

In Polen ist die Situation nicht viel anders: Die meisten gehörlosen Erwachsenen haben eine geringe Sprachkompetenz (Lesen und Schreiben). Nach Abschluss der Sekundarstufe verfügen sie über eine Sprachkompetenz, die A2 entspricht. Sie ist somit geringer als bei AusländerInnen, die einen Polnischkurs im Ausmaß von 400 Stunden belegt haben.

Das Projekt *Deaf Learning* setzte sich daher zum Ziel, gehörlosen Menschen Unterricht in ihrer nationalen Schriftsprache anzubieten. Der Fokus des Lernprogramms und des Unterrichts liegt auf der Lese- und Schreibkompetenz. Die Materialien zielen darauf ab, Gehörlosen eine Möglichkeit zu bieten, ihre Schriftsprachkenntnisse unter Berücksichtigung ihrer Lernbedürfnisse zu verbessern.

Das Programm richtet sich an gehörlose GebärdensprachbenutzerInnen, die mindestens über eine Gebärdensprachkompetenz verfügen, die mit A2 des GERS vergleichbar ist.

## 2. BEFRAGUNG GEHÖRLOSER

Während des Projekts wurde ein Fragebogen entwickelt. Mit diesem wurden die Wünsche und Bedürfnisse der Zielgruppe ermittelt. Die Antworten bildeten die Basis für die Struktur und die Inhalte eines Kursprogramms, das an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst ist.

Der Fragebogen wurde in Englisch entworfen und von den Partnern in die jeweiligen nationalen Schrift- und Gebärdensprachen sowie in International Sign übersetzt. Die jeweiligen Fragebögen (mit gebärdeten und schriftlichen Fragen) waren die Voraussetzung für einen barrierefreien Zugang zu diesem Online-Fragebogen. Im Anhang (10.1) findet sich die deutsche Übersetzung des Fragebogens. Online existiert eine deutsche Version des Fragebogens mit Gebärdenvideos in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS): <https://mdunaj.typeform.com/to/Xlve8m>.

Auf der Homepage von *Deaf Learning* wurde die englische Version mit der Übersetzung in International Sign veröffentlicht: <http://www.pzg.lodz.pl/deaflearning/>

### 2.1 Durchführung der Befragung und Ergebnisse

#### 2.1.1 Österreich

Der Link zum Fragebogen wurde zweimal an alle Organisationen/Institutionen, die mit Gehörlosen im Zusammenhang stehen, geschickt. Gehörlose und hörende MitarbeiterInnen des Fakultätszentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation (ZGH) verbreiteten den Fragebogen im Familien- und Freundeskreis. Außerdem wurde er auf die ZGH-Homepage und die Homepage von "equalizent" (<https://www.equalizent.com/>; ein Kooperationspartner des ZGH) gestellt. Insgesamt wurde der Fragebogen von 25 Personen beantwortet. Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse:

- 16 % der Befragten entsprachen der Zielgruppe; die meisten Befragten waren älter als 35 Jahre; mehr Frauen (60 %) als Männer (40 %) beantworteten den Fragebogen.
- Die meisten Befragten gaben an, nicht so gute schulische Erfahrungen gemacht zu haben. Für sie war das größte Hindernis, dass die Gebärdensprache nicht bzw. nur sehr wenig im Unterricht eingesetzt wird.
- Der Großteil der Befragten hatte einen hochgradigen Hörverlust; fünf dieser Personen trugen Hörgeräte; eine Person hatte eine Hörgerät und eine *Soundbridge* (Erklärung siehe <http://www.medel.com/at/vibrant-soundbridge/>)
- Die meisten der Befragten lernten die Gebärdensprache zwischen 3 und 8 Jahren und waren der Meinung, über sehr gute Gebärdensprachkenntnisse zu verfügen.
- Der Großteil der Befragten arbeitete.
- Weniger als die Hälfte der Befragten besuchten Weiterbildungskurse.

- 52 % der Befragten lasen gerne, um sich z. B. zu informieren, etwas Neues zu lernen oder um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Lesen war ihnen lieber als das Schreiben von Texten.
- Laut Eigenangaben hatten die meisten der Befragten die größten Probleme mit der Grammatik, gefolgt vom Vokabular (Lesen und Schreiben). Das waren auch die beiden Bereiche, in denen sie sich verbessern wollten.
- 68 % der Befragten waren entweder sehr interessiert oder interessiert an einem Sprachkurs "Deutsch". Am meisten interessierte sie das Thema "Beziehungen".
- Wenn sie eine andere Fremdsprache (schriftlich) lernen könnten, würden sie Englisch wählen.

### 2.1.2 Italien

Der Fragebogen wurde an die ProfessorInnen und LehrerInnen der Ca' Foscari University (Universität Venedig) geschickt, die in die Gehörlosenbildung und/oder -forschung involviert sind. Diese verbreiteten den Fragebogen unter gehörlosen FreundInnen und KollegInnen. Er wurde direkt an Gehörlosenschulen (I.S.I.S.S. Magarotto, Padova, Region Veneto) geschickt und auf Facebook mit Gruppen, die im Zusammenhang mit Gehörlosen und Gehörlosenkultur stehen, geteilt. Die für das Projekt zuständige Person stellte den Fragebogen auch auf ihre eigene Facebookseite. Der Fragebogen wurde von 66 Personen beantwortet. Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse:

- Die meisten Befragten waren älter als 35 oder jünger als 16 Jahre; 18 % der Befragten waren VertreterInnen der Zielgruppe. Es antworteten mehr Frauen als Männer.
- Die meisten der Befragten hatten mittelmäßige bis schlechte Schulerfahrungen. Als Grund dafür gaben einige an, dass es keine Erklärungen/keinen Unterricht in Gebärdensprache gab bzw. dass Inhalte (für Gehörlose) zu wenig erklärt wurden. Das soziale Leben war für einige kein Problem, sofern sie mit anderen Gehörlosen in einer Klasse waren.
- Die meisten der Befragten hatten einen hochgradigen Hörverlust; 33 % trugen digitale Hörgeräte; 30 % verwendeten keine Hörgeräte.
- Der Großteil verwendete seit der Geburt Gebärdensprache und war auch der Meinung, über eine sehr gute Gebärdensprachkompetenz zu verfügen.
- Ebenfalls ein Großteil der Befragten arbeitete; die Hälfte besuchte Weiterbildungskurse.
- 50 % gaben an, sich beim Lesen und Schreiben von italienischen Texten "halbwegs wohl zu fühlen". "Wohl fühlen" sich 35 % und sie gaben an, sehr gerne zu lesen. 15 % "fühlen sich nicht wohl" und gaben an, dass sie mehr Übung beim Schreiben benötigen würden.

- Beim Lesen und Schreiben war das Hauptproblem laut Eigenangaben das Vokabular, gefolgt von der
- Grammatik (Lesen und Schreiben).
- Eine Verbesserung war im Bereich des Vokabulars und der Grammatik erwünscht.
- 45 % waren sehr interessiert, einen Sprachkurs für Italienisch zu besuchen; das Thema "Beziehungen" interessierte sie am meisten.
- Wenn sie eine andere Fremdsprache (schriftlich) lernen könnten, würden sie Englisch wählen.

### 2.1.3 Litauen

Der Fragebogen wurde an die Gehörlosengemeinschaft in Litauen geschickt und auch auf Facebook geteilt. 77 Personen beantworteten den Fragebogen:

- 29,9 % der Befragten entsprachen der Zielgruppe; der Großteil der Befragten war älter als 25 Jahre; es antworteten mehr Frauen (74 %) als Männer (26 %).
- Die meisten der Befragten hatten eine weiterführende Schule (58,4 %) oder eine Berufsschule (32,5 %) abgeschlossen.
- Die meisten Befragten hatten eine gute oder mittelmäßige Schulerfahrung. Für den Großteil von ihnen war das Erlernen der litauischen Grammatik sehr schwierig. Sie hatten Probleme beim Lesen und Verstehen von Texten sowie beim Schreiben.
- Der Großteil der Befragten hatte einen starken oder mittleren Hörverlust; 42,9 % von ihnen trugen eine digitale Hörhilfe; 57,1 % verwendeten keine Hörhilfe.
- Die meisten erwarben die Gebärdensprache bereits ab der Geburt (39 %) oder nach dem 8. Lebensjahr (31,2 %). Der Großteil war der Ansicht, über gute Gebärdensprachkenntnisse zu verfügen.
- Der Großteil der Befragten arbeitete und besuchte keine privaten Weiterbildungskurse.
- 49,4 % der Befragten lasen gerne; 48,1 % gaben an, mittelmäßiges Interesse am Lesen zu haben.
- Die größten Probleme gab es für die Befragten beim Schreiben von Texten, gefolgt vom Wortschatz und der Grammatik.
- Um besser schreiben zu können, wünschten sich viele eine Verbesserung ihres Vokabelschatzes und der Grammatik.
- Wenn sie einen Kurs zur Verbesserung ihrer Schriftsprachkenntnisse besuchen könnten, würde sie das Thema "Karriere und Beruf" am meisten interessieren.
- Wenn sie eine andere Fremdsprache lernen könnten, würden sie am liebsten Englisch lernen.

#### 2.1.4. Polen

Der Fragebogen wurde vom Polnischen Gehörlosenverein (Łodz) auf Facebook gestellt. Gehörlose wurden gebeten, an der Umfrage teilzunehmen. 30 Personen beantworteten den Fragebogen:

- Der Großteil der Befragten war zwischen 26 und 35 Jahre; 27 % der Befragten entsprachen der Zielgruppe; mehr Frauen als Männer beantworteten den Fragebogen.
- Die meisten der Befragten hatten gute schulische Erfahrungen gemacht. Allerdings war auch für sie das größte Hindernis, dass der Unterricht nicht an die Bedürfnisse Gehörloser angepasst ist (Einige Antworten waren aufgrund schlechter Grammatikstrukturen nicht verständlich).
- Die meisten Befragten hatten einen schwerwiegenden Hörverlust; die Hälfte verwendete Hörgeräte; eine Person hatte ein CI.
- Die Hälfte der Befragten lernte die Gebärdensprache zwischen 3 und 8 Jahren; 27 % verwendeten die Gebärdensprache seit ihrer Geburt; die Mehrheit war der Meinung, über sehr gute Gebärdensprachkenntnisse zu verfügen.
- Der Großteil der Befragten hatte eine Arbeit.
- Weniger als ein Drittel besuchte Weiterbildungskurse.
- 40 % waren der Meinung, über ein gutes Polnisch zu verfügen; weitere 40 % stuften es als mittelmäßig ein. Die Befragten gaben dem Lesen den Vorzug vor dem Schreiben.
- Die Hauptprobleme für die Befragten waren die Grammatik und das Vokabular beim Schreiben. Diese beiden Bereiche würden sie daher gerne verbessern.
- 86 % waren entweder sehr interessiert oder interessiert an einem Sprachkurs "Polnisch" teilzunehmen; bevorzugte Themen waren "Beziehungen" und "Beruf und Karriere".
- Wenn sie eine andere Fremdsprache (schriftlich) lernen könnten, würden sie Englisch wählen.

#### 2.1.5 Großbritannien

Der Fragebogen wurde an die gehörlosen SchülerInnen des Colleges in Doncaster weitergegeben. Insgesamt beantworteten 13 SchülerInnen den Fragebogen.

- Alle Befragten waren zwischen 16 und 25 Jahren.
- 31 % waren Frauen und 69 % Männer; alle waren britische StaatsbürgerInnen.
- Mehr als 50 % gaben an, bereits schlechte Schulerfahrungen gemacht zu haben.
- Die meisten der Befragten (insgesamt 77 %) waren gehörlos oder wiesen einen hohen Grad an Hörbeeinträchtigung auf.
- 62 % der Befragten verwendeten eine Hörhilfe, entweder Oticon oder Phonak.

- Ungefähr 50 % lernten mit 8 Jahren die Gebärdensprache.
- Keiner der Befragten arbeitete.
- Keiner der Befragten besuchte Weiterbildungskurse.
- Die Hälfte der Befragten las und schrieb gerne, die andere Hälfte nicht.
- Die meisten der Befragten wollten ihre Grammatikkenntnisse verbessern, damit sie besser schreiben und lesen können.
- Die meisten Befragten (62 %) möchten eine geschriebene Fremdsprache lernen.
- Die Angaben, welche Fremdsprache sie gerne lernen würden, variierten.

### 3. MOTIVATION

#### 3.1 Was ist Motivation?

Motivation kann man als kurzfristige Ermutigung bezeichnen, welche SchülerInnen dabei unterstützt, ein Ziel zu erreichen. So kann beispielsweise ein attraktives/ansprechendes Layout einer Übung dazu beitragen, dass ein(e) SchülerIn motiviert wird, eine Übung zu machen. Allerdings bedeutet das nicht, dass diese(r) SchülerIn ausreichend motiviert wäre, um einen umfassenden Sprachlernprozess zu durchlaufen und verschiedene Kompetenzen in dieser Sprache zu erwerben. Wie Anna Michońska-Stadnik feststellt, bedarf es dafür verschiedener Arten der Motivation:

*Wirkliche Motivation ist das Verständnis für die Notwendigkeit einer langfristigen Anstrengung, eines langfristigen Engagements, ohne einen sofortigen Nutzen zu erwarten<sup>1</sup>.*

Zur und über die Motivation gibt es jede Menge wissenschaftlicher Theorien. Heutige Theorien, die auf der Hirnforschung basieren, betonen die Wichtigkeit einer ganzen Gruppe von Faktoren – und nicht nur von einem Faktor –, die den Motivationsprozess beeinflussen.

Ein in einem Gehirn eintreffender Stimulus wird nach John H. Schumann nach 5 Kriterien (*dimensions*) evaluiert:

- Neuheit (weniger bekannte Stimuli sind anregender);
- Attraktivität (je mehr Freude/Vergnügen ein Stimulus in uns auslöst, umso anregender ist er).

---

<sup>1</sup> Originalzitat: Michońska-Stadnik, *Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro*, w: red. Zdzisław Wąsik, *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom 1, Wrocław 2008, S. 107.

- Bedeutung/Notwendigkeit (je größer die Nützlichkeit eines Stimulus' für uns ist, umso anregender ist er).
- Die Fähigkeit, die Aufgabe zu meistern (je mehr ein Individuum das Gefühl hat, sie/er kann diese Aufgabe meistern, umso anregender ist der Stimulus).
- Selbstbild und soziales Bild (je mehr ein Stimulus mit den sozialen Normen und dem Selbstbild übereinstimmt, umso anregender ist er).

Wenn ein Stimulus diese fünf Punkte vereint, kann damit das höchste Motivationslevel von SchülerInnen erreicht werden. Schumann zufolge hängt das mit der Erstellung neuer neuronaler Verbindungen zusammen, die das "Wertegedächtnis" (was ist uns wichtig) ausmachen. Anders ausgedrückt: Lernsituationen (z. B. Lektionen) sollten neu, attraktiv, für die LernerInnen von Nutzen, machbar und mit den Normen der LernerInnen vereinbar sein.

Wie Studien über Motivation im Marketing (Verkauf) zeigen, kann Motivation auf drei verschiedene Arten erreicht werden: *Pflicht*, *Notwendigkeit* und *Vergnügen*. Ersteres, *Pflicht*, wird im Lernzusammenhang eher auf Widerstand stoßen, da es die emotionalen Barrieren der LernerInnen aktiviert. Diese hindern sie in der Folge daran, Fehler zu machen und Neues zu lernen. *Notwendigkeit* ist eine rationale Art, die Motivation zu forcieren; allerdings hört sie auf, sobald das geforderte Ziel erreicht ist. *Vergnügen* garantiert eine anhaltende Motivation und kann durch die zuvor erwähnten 5 Dimensionen erreicht werden<sup>2</sup>.

### 3.2 Was bedeutet das: Ein(e)n SchülerIn zu motivieren?

Um SchülerInnen zu motivieren, eine Sprache zu lernen, muss man alle 5 erwähnten Dimensionen berücksichtigen.

Wenn man Gehörlose unterrichtet, sollte man ihre Lerngeschichte kennen. Nicht nur die anfängliche Sprachevaluation ist wichtig, sondern begleitende Beobachtung und Beurteilungen. Man kann die SchülerInnen nach ihren bisherigen Lernerfahrungen mit der nationalen Schriftsprache fragen und dabei folgende Fragen verwenden<sup>3</sup>:

- War das Lernen der nationalen Schriftsprache eine angenehme oder unangenehme Erfahrung?
- Hattest du das Gefühl, du konntest die Lernsituation meistern?
- War die Lernsituation förderlich oder hinderlich?
- Hat die Lernsituation dein Selbstwertgefühl gesteigert oder verringert?
- War es eine interessante Lernsituation?

---

<sup>2</sup> Quelle: Balboni, Paolo Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, UTET University

<sup>3</sup>Aus: John H. Schuman, *The neurobiology of affect in language*, [https://archive.org/details/ilhem\\_20150323\\_1223/02.08.2017](https://archive.org/details/ilhem_20150323_1223/02.08.2017)

- War die Lernsituation klar/verständlich; hast du verstanden, worum es ging und was die Konsequenzen sind?
- Hast du gewusst, wie die Lernsituation enden wird?
- Hast du deine Position innerhalb dieser Lernsituation gekannt und was das für dich bedeutet?
- War es eine bereits seit längerer Zeit bestehende Lernsituation oder eine, die plötzlich entstand?
- War es eine erwartete oder unerwartete Lernsituation?
- Wurden deine Erwartungen erfüllt?
- Hattest du das Gefühl, du musst dich anstrengen, oder eher nicht?
- Hat dich diese Situation persönlich betroffen?
- War diese Lernsituation für dich wichtig oder unwichtig?
- War die Lernsituation nicht zu ändern, oder konntest du etwas ändern?
- Könntest du diese Lernsituation noch irgendwie ändern?
- Warst du dafür verantwortlich, was passierte?
- War jemand anderes dafür verantwortlich, was passierte?
- War es eine bekannte oder eine unbekannte Lernsituation?
- Wurden deine Emotionen durch ein Geschehen aus der Vergangenheit, der Gegenwart oder etwas Zukünftiges ausgelöst?

Nach dieser ersten Einschätzung ergibt sich ein Bild der zu stärkenden Bereiche und daraus die Notwendigkeit, hier die Motivation zu erhöhen. Ein Beispiel: Ein(e) SchülerIn ist durch ihr(e) Schulerfahrung zu der Erkenntnis gekommen, dass die nationale Schriftsprache für sie/ihn nicht zu bewältigen ist. Für solche SchülerInnen muss ein Lernumfeld geschaffen werden, das schrittweise diese Ansicht/Erfahrung widerlegt.

### 3.3 Warum ist Motivation so wichtig?

Eine Sprache zu lernen ist ein langer und mühsamer Lernprozess. Daher spielt die Motivation auf jedem Sprachlevel (und besonders im Anfangsstadium) eine wichtige Rolle. Gehörlose haben sehr oft keine Ahnung davon, wieviel Energie und Anstrengung sie in diesen Lernprozess investieren müssen. Falsche und/oder schlechte Lernerfahrungen und unbewusste soziale Normen der Gebärdensprachgemeinschaft machen gehörlose SchülerInnen besonders anfällig für einen raschen Motivationsverlust.

Selbstbewusste SchülerInnen sind eher in der Lage, Herausforderungen anzunehmen und diese zu bewältigen. Das Selbstbewusstsein kann durch soziales und emotionales Lernen gestärkt werden. Daher ist soziales und emotionales Lernen für akademische Leistungen sehr wichtig. Aber gerade das soziale und emotionale Lernen ist bei gehörlosen SchülerInnen gefährdet.

Gründe dafür sind ihre eingeschränkten sozial-emotionalen Erfahrungen, die soziale Kompetenz und die emotionale Reife. All das kann negative Auswirkungen auf die akademischen Leistungen haben<sup>4</sup>. Als Lehrkraft muss man daher den Motivations- und Lernprozess im Auge behalten. Dafür sind folgende Punkte wichtig:

1. Die SchülerInnen brauchen Zeit, um sich auf die neue Lernsituation einzustellen (manchmal dauert es 2-3 Monate, bevor SchülerInnen bereit sind zu lernen);
2. Das Ansprechen und Erklären bisheriger schlechter Lernerfahrungen;
3. Als Lehrkraft über ein Gebärdensprachbewusstsein verfügen;
4. Immer wieder fragen, warum sie/er die nationale Schriftsprache lernen möchte;
5. Gehörlose Vorbilder, die die nationale Schriftsprache erlernt haben, zeigen;
6. Niemals annehmen, ein(e) SchülerIn verfügt über ein bestimmtes Wissen, bevor man nicht sichergestellt hat, dass dies wirklich der Fall ist;
7. Jedes unbekannte Wort und jede Phrase in Gebärdensprache erklären;
8. Es ist wichtig, sich Zeit zu nehmen! Eine neue Sprache zu lernen beinhaltet auch, eine neue Realität zu lernen, und einige Aspekte dieser neuen Realität können in der Gebärdensprache oder auch der/dem SchülerIn unbekannt sein.

## **4. GEHÖRLOSENBILDUNG IN DEN LÄNDERN DER PARTNER**

### **4.1 Österreich**

#### **4.1.1 Gehörlosenbildung in Österreich**

Seit dem Schuljahr 1997/98 bestehen für die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in Pflichtschulen gesetzliche Grundlagen. Die Eltern oder der gesetzliche Vormund eines Kindes können entscheiden, ob ihr Kind in eine Gehörlosenschule oder eine Regelpflichtschule geht. Spezielle Gehörlosenschulen gibt es in Österreich nur mehr wenige. In diesen Schulen wird die Lautsprache und nicht die Gebärdensprache als Unterrichtssprache verwendet. In Österreich gibt es keine gesetzliche Verpflichtung, Gebärdensprache als Unterrichtssprache einzusetzen. Eine Ausnahme ist die "Josef Rehrl-Schule" in Salzburg; hier liegt der Fokus auf Gebärdensprache als Unterrichtssprache. Auch in den Regelschulklassen mit integrierten gehörlosen Kindern ist die Lautsprache die Unterrichtssprache (Kramreiter 2011:67; Für Details zur "Josef Rehrl-Schule" vgl. Krausneker und Schalber 2007:57ff., 215; siehe auch die Homepage: <http://www.josef-rehrl-schule.salzburg.at>).

Bilinguale Klassen, in denen Deutsch eine geschriebene Fremdsprache und Österreichische Gebärdensprache die Unterrichtssprache ist, gibt es in Österreich nicht. Es hat diesbezüglich nur einige Pilotprojekte gegeben (vgl. z. B. Krausneker 2004 und Kramreiter 2011). Eines davon

---

<sup>4</sup> Aus: Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations / Harry Knoors, Marc Marschark, 2014.

wurde in Klagenfurt durchgeführt. Der Unterricht wurde von einer hörenden Lehrerin und einer gehörlosen Unterstützungslehrerin abgehalten. In Österreich war es zu dieser Zeit Gehörlosen nicht möglich, die LehrerInnenausbildung zu absolvieren bzw. als LehrerIn zu arbeiten. Es stand ihnen nur ein nationaler Lehrgang für gehörlose LehrerInnen offen, nicht jedoch die pädagogische Akademie (vgl. Kramreiter 42f.).

In gebärdensprachlich orientierten Klassen sind zwei LehrerInnen anwesend: eine (hörend), die den Unterricht in Lautsprache vorträgt und eine zweite (ebenfalls hörend), die über (mehr oder weniger gute) Gebärdensprachkenntnisse verfügt. Im Jahr 2011 gab es in Österreich<sup>5</sup> nur wenige gehörlose PädagogInnen, und das hat sich bis jetzt nicht signifikant geändert (Kramreiter 2011:27f.). Grund dafür ist der § 121 des Österreichischen Schulorganisationsgesetzes, welcher die "körperliche Eignung" einer/s zukünftigen LehrerIn spezifiziert; diese wird von Gehörlosen nicht erfüllt (Kramreiter 2011:70). Es gibt einige wenige Ausnahmen: Eine Lehrerin kämpfte für ihr Zertifikat und erhielt es mit Hilfe einer Sondergenehmigung (Kramreiter 2011:76). In der Ausbildung zur SonderpädagogIn bekommen zukünftige LehrerInnen nur einige Grundkenntnisse der ÖGS vermittelt. Wenn jemand eine sehr gute ÖGS-Kompetenz erreichen will, muss sie/er diese Kenntnisse durch Eigeninitiative erwerben (vgl. Kramreiter 2011:69).

Eine bilinguale Ausbildung ermöglicht es gehörlosen Kindern, dasselbe Bildungsniveau zu erreichen wie gleichaltrige hörende Kinder (Krausneker 2004, vgl. auch Kramreiter 2011). Trotzdem existiert allgemein kein bilingualer Unterricht für gehörlose Kinder in Österreich.

Aufgrund der für Gehörlose falschen Unterrichtsmethode (keine ÖGS als Unterrichtssprache) haben Gehörlose weniger Bildungsmöglichkeiten als Hörende. Eine Studie zeigt, dass 51 % der Gehörlosen in Österreich (641 Personen wurden interviewt) als höchste Ausbildung einen Lehrabschluss besitzen; 19 % können einen Pflichtschulabschluss vorweisen und 14 % verfügen über einen Sekundarabschluss. 3 % schlossen mit Matura ab. Nur 1 % der Gehörlosen besuchte eine Universität. 12 % machten keine Angaben (Braun & Burghofer 1995; vgl. weiters zur österreichischen Bildungssituation von Gehörlosen Ortner 1994 und Treffkorn 2000).

Gehörlose oder schwerhörige Studierende sind demnach in der Minderzahl. Für gewöhnlich findet man sie nur dort, wo es zusätzliche Unterstützungsangebote gibt, z. B. GESTU (<http://teachingsupport.tuwien.ac.at/gestu/>) und der Verein Österreichischer Gehörloser Studierender (VÖGS; <http://www.voegs.at/voegs/englisch>).

---

<sup>5</sup> Kramreiter (2011:63) erwähnt fünf gehörlose Pädagoginnen, allerdings haben nur drei das Lehramtszeugnis. Sie führt auch die Tatsache an, dass Gehörlosenschulen gehörlose LehrerInnen missbilligen und sie nicht (gerne) anstellen. In zwei Pilotprojekten haben zwei Pädagoginnen ihren Abschluss in anderen Ländern gemacht, nämlich in Deutschland bzw. Finnland (Kramreiter 2011:44, 75).

#### 4.1.2 Methoden des Schriftsprachunterrichts

Laut einer pensionierten Lehrerin entscheidet jede Lehrkraft individuell, wie sie den schriftlichen Deutschunterricht gestaltet. Die Grundlage ist das reguläre Schulbuch, jedoch kann Deutsch nicht als Fremdsprache unterrichtet werden, da die meisten SchülerInnen über keine Muttersprache verfügen. Daher kann die kontrastive Methode zur Vermittlung von Sprachkenntnissen nicht angewendet werden. An erster Stelle wird die Deutschkompetenz gefördert. Laut Kramreiter (2011:43f.) wurden die SchülerInnen in der bilingualen Klasse entsprechend dem normalen Lehrplan unterrichtet. Nur der Deutschunterricht erfolgte in einer eigenen Gruppe.

#### 4.1.3 Schriftsprachkompetenz

Generell kann gesagt werden, dass die Schriftsprachkompetenz österreichischer Gehörloser in den meisten Fällen geringer ist als jene von gleichaltrigen Hörenden. Die CHEERS-Studie (Holzinger 2006) zeigt, dass gehörlose Kinder u.a. Probleme beim Lesen haben. Einer Untersuchung von Kramreiter (2011:51f.) zufolge, können 75 % der Schulabgänger keine Zeitung sinnerfassend lesen, geschweige denn andere Texte. Das Verstehen und die Produktion von komplexen Sätzen bzw. Texten stellt für gehörlose Männer und Frauen ein Problem dar (Krammer 2001:46).

Breiter hat in ihrer Studie <sup>6</sup> 2002 herausgefunden, dass gehörlose Frauen in Wien und Umgebung einen großen Bedarf an Lese- und Schreibkursen haben. 60 % der Interviewten gaben an, dass ihre Deutschkenntnisse schlecht sind und dass sie Probleme beim Lesen und Schreiben deutscher Texte haben (Breiter 2002:51). 90 % der Studienteilnehmerinnen waren der Meinung, spezielle Deutschkurse (Lesen und Schreiben) für gehörlose Kinder und Erwachsenen wären wichtig. Dabei sollte der Schwerpunkt auf der Grammatik, Syntax und Wortverständnis liegen (Breiter 2002:55f.).

Ähnliche Studienergebnisse sind auch aus Deutschland bekannt, z. B. Prillwitz 1984 (siehe auch Kramreiter 2011:51). 80% der gehörlosen SchülerInnen verlassen das Schulsystem mit einer geringeren Schreibkompetenz als hörende Kinder der 3. oder 4. Schulstufe. Was das Lesen betrifft, kann man sie praktisch als Analphabeten bezeichnen <sup>7</sup> (siehe Hänel-Faulhaber, Kleyboldt und Hagemann 2012). Diese schlechte deutsche Sprachkompetenz gehörloser Kinder kann als "Gehörlosenproblem" bezeichnet werden (Kramreiter 2011:304).

In Breiters (2002) Studie bemängelten die Interviewten die Tatsache, dass sie die lautsprachlichen Anleitungen in der Schule nicht verstehen konnten und sich daher langweilten. Oft mussten sie Inhalte auswendig lernen, ohne sie verstanden zu haben; sie waren auch stark auf die Unterstützung Hörender angewiesen. In vielen Fällen waren das die Eltern, speziell die Mutter, die nach der Schule Sachverhalte erklären mussten. Konnte eine Lehrkraft Gebärdensprache,

---

<sup>6</sup> Die Studie wurde von Dr. Marion Breiter im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland durchgeführt.

<sup>7</sup> <http://www.einfach-fuer-alle.de/artikel/ gehoerlos/> (30.01.2014)

war das für die SchülerInnen immer etwas ganz Besonderes (siehe auch Breiter 2005, Kramreiter 2011:42; vgl. auch Kramreiter 2011:293).

Wie wichtig gehörlose schriftsprachkompetente Vorbilder sind, beschreibt Guggenberger (2000). Gehörlose sind teilweise überrascht, dass es Gehörlose gibt, die über eine sehr gute Schriftsprachkompetenz verfügen (siehe auch Breiter 2002:17).

Vollmann, Eisenwort und Holzinger (2000:2) stellen fest, dass die Zahl der Fehler in Texten Gehörloser üblicherweise sehr hoch ist. Das ist selbst dann der Fall, wenn eine Person schon seit Jahren mit der Sprache vertraut ist. Des Weiteren behindern die schlechten Schriftsprachkenntnisse den Wissenserwerb Gehörloser und die Möglichkeit, mit Hörenden, die noch nie Kontakt mit Gehörlosen hatten, zu kommunizieren.<sup>8</sup>

#### 4.1.4 Forschung zur Schriftsprachkompetenz Gehörloser

Zum Thema *Schriftsprachkompetenz Gehörloser* gibt es in Österreich Forschung. Allerdings kann man auch die Forschungsergebnisse aus Deutschland heranziehen, da die meisten Ergebnisse auf Österreich übertragen werden können (siehe die vorher erwähnten Studien und AutorInnen sowie die Literaturliste).

Die Rechtschreibfehler Gehörloser unterscheiden sich nicht von jenen der Hörenden. Einige der Fehler können darauf zurückgeführt werden, dass ein(e) Gehörlose(r) etwas nicht korrekt von den Lippen lesen konnte (wenn z. B. ein geschriebenes Wort eine andere Aussprache erwarten lässt) (Vollmann, Eisenwort und Holzinger 2000: 4).

Hinsichtlich der Grammatik existieren viele interlinguale Fehler und Übergeneralisierungen (Krausmann 1998). Vollhaber, Eisenwort und Holzinger (2000:16) zeigen, dass die meisten Fehler die Morphologie von Nomen und Verben betreffen sowie in der Syntax auftreten (für Einzelheiten, siehe 4.1.5). Auch Krausmann (1998) gibt eine Übersicht über die Grammatikprobleme. Sie führt das Auslassen von Funktionswörtern an (Artikel, Pronomen, Konjunktionen usw.), des Weiteren falsche Genuszuweisungen, inkorrekte Interpunktion und die Verwendung von "Deafisms" (z. B. eine zusätzliche Bejahung, Verwendung einer informellen Anrede, Auslassen bereits erwähnter Subjekte und Objekte). Für einen Überblick über die in Texten vorkommenden Fehler von Gehörlosen siehe auch Krammer (2001:87ff.).

#### 4.1.5 Besondere Bedürfnisse von Gehörlosen beim Erwerb der Schriftsprache

Gebärdensprache als Unterrichtssprache entspricht der visuellen Ausrichtung der Gehörlosen. In der CHEERS-Studie (2006:68) wird empfohlen, im Unterricht authentische Texte zur Stärkung der Lesekompetenz zu verwenden. Die Lesekompetenz korreliert mit dem Verstehen der deutschen Grammatik (Holzinger 2011).

---

<sup>8</sup> Hörende, die mehr Kontakt mit Gehörlosen haben, sind an die ungewöhnlichen oder von der Gebärdensprache beeinflussten Strukturen gewöhnt und können diese korrekt interpretieren.

Wie für Hörende ist es auch für Gehörlose wichtig, beim Spracherwerb auf ihrer ersten oder bevorzugten Sprache aufbauen zu können. Daher sollten die Grammatikerklärungen mit jener der ÖGS verglichen werden (kontrastive Grammatik) (siehe Gericke 1998)<sup>9</sup>. Durch die vielen Ausnahmen in der deutschen Grammatik (z. B. regelmäßige und unregelmäßige Deklination des Plurals) ist es für Gehörlose oft verwirrend, wenn sie einmal gelernte Regeln nicht anwenden können.

Typische Fehler von Gehörlosen sind u.a. das Auslassen des Artikels, die falsche Verwendung der bestimmten und unbestimmten Artikel, Pronomen und Konjugationen. Sehr oft wird auch die falsche Genusendung verwendet, z. B. bei Nomen oder Adjektiven. Zusätzlich stellt die Syntax viele Gehörlose vor ein Problem. Auch die Verwendung der formellen und informellen Anrede (*Sie* vs. *du*) wird oft falsch gemacht.

Eine Liste der typischen Fehler findet sich in Vollmann, Eisenwort und Holzinger (2000); hier einige Beispiele (zu finden auf den Seiten 4 bis 14):

- Probleme, zwischen Ort und Richtung zu unterscheiden;
- Fehler im Zusammenhang mit den Verben *denken* und *sagen*;
- Subjekt: Das Hauptproblem sind Pronomen wie das neutrale *es*;
- Hilfszeitverben (*sein, haben, werden*);
- Infinitivkonstruktionen;
- Partikelverben
- Fehlender bestimmter Artikel;
- Präpositionen (34,13% der Präpositionen im analysierten Korpus waren falsch);
- Plural (73,77% der Pluralformen im analysierten Korpus waren falsch);
- Fehler betreffend Adjektive und Adverbien; speziell die Kongruenz zwischen Nomen und Adjektiven.

Breiter (2002:53ff) fragte in ihrer Studie die Teilnehmerinnen nach Verbesserungsvorschlägen in Bezug auf die Bildung Gehörloser. Die Wünsche der Befragten sind: bilinguale Bildung (durch gebärdensprachkompetente Lehrkräfte), dieselben Inhalte wie hörende SchülerInnen, unterschiedliche Leistungsgruppen und die Akzeptanz der Gehörlosenkultur. Kramreiter (2011:305f.) empfiehlt, dass SchülerInnen immer wieder Texte lesen und schreiben sollen. Dabei ist es laut Kramreiter wichtig, die SchülerInnen diese Texte schreiben zu lassen, ohne sie dabei ständig zu korrigieren. Allerdings sind auch gezielte Grammatikübungen notwendig.

Texte, die für die Berufslaufbahn nützlich sind, haben sich entsprechend der Erfahrungen am Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation (ZGH) als sinnvolle Arbeitstexte erwiesen (z. B. einen Lebenslauf schreiben). Aber auch Texte wie z. B. Beipackzettel

---

<sup>9</sup> Wie (fast) alle Gebärdensprachen, ist die ÖGS eine eigenständige Sprache, mit einer eigenen Grammatik, die sich von der des Deutschen unterscheidet.

von Medikamenten und gehörlosenbezogene Themen sind bei Gehörlosen auf Interesse gestoßen. Wichtig ist es auch, Informationen über die Interaktion mit Hörenden zu vermitteln (z. B. Korrespondenz, hier speziell die formelle Anrede).

## 4.2 Italien

### 4.2.1 Gehörlosenbildung in Italien

Die erste Gehörlosenschule in Italien wurde 1784 von Abt Tommaso Silvestri gegründet. Seine Erfahrungen mit dem französischen Abt de l'Épée waren ihm bei der Gründung seiner eigenen Schule in Rom hilfreich. Die Verwendung der Gebärdensprache war, zusammen mit Lippenlesen und der Lautbildung, wesentlich. In den Folgejahren wurden zahlreiche neue Schulen für Gehörlose in Italien gegründet. Im Zeitraum von 1784 bis 1961 entstanden in ganz Italien insgesamt 20 Schulen. In diesen Schulen konnten die Kinder und Jugendlichen ihre Kompetenz in der italienischen Gebärdensprache (LIS) entwickeln, andere Gehörlose treffen und entsprechend ihren Bedürfnissen Bildung erwerben.

Nach 1862 versuchte man in Italien, eine geografische und linguistische Einheit zu schaffen. In diesem historischen Kontext heraus wurde beim Mailänder Kongress (1880) eine folgenschwere Entscheidung für die Gehörlosenbildung getroffen: Auf diesem bekannte man sich zur Verwendung der Lautsprachmethode, die daraufhin die Gebärdensprachmethode ablöste. Trotz dieses radikalen Wechsels in der Gehörlosenbildung überlebte die Gebärdensprache und entwickelte sich innerhalb der Gehörlosengemeinschaft weiter. Auch in den Schulen verwendeten die SchülerInnen in den Pausen – mehr oder weniger heimlich – die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel. Einer der Effekte des Beschlusses vom Mailänder Kongress war die Stigmatisierung der Gebärdensprache. Gehörlose SchülerInnen hatten bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts sogar in Gehörlosenschulen große Probleme, die Gebärdensprache sowie die italienische Schriftsprache zu erwerben.

Ein zweites für die Gehörlosenbildung einschneidendes Ereignis stellte 1977 die Verabschiedung des Gesetzes 517 dar. Dieses bezieht sich auf das Recht beeinträchtigter SchülerInnen auf die Integration in Regelklassen. Artikel 10 dieses Gesetzes bezieht sich auf gehörlose SchülerInnen, die dadurch die Möglichkeit erhalten zu wählen, ob sie die Pflichtschule in einer Regelklasse oder in einer Gehörlosenschule absolvieren möchten. Eine Integration in eine Regelklasse ist jedoch nur möglich, wenn "spezielle Integrations- und Unterstützungsangebote von Seiten der Schule zugesichert werden". Die meisten hörenden Eltern gehörloser Kinder entscheiden sich für die Integration in eine Regelklasse, in der Hoffnung, dass ihr gehörloses Kind die gleichen Möglichkeiten wie hörende Kinder erhält (Di Tullio 2002). Allerdings wurde dadurch nicht das Problem der Ungleichheit in der Bildung gehörloser Kinder gelöst.

1992 trat das Gesetz 104 (*Legge Quadro*) in Kraft, das bis heute die letzte gesetzliche Neuerung bezüglich sozialer Assistenz und Integration ist. Seit diesem Zeitpunkt können gehörlose SchülerInnen zwischen drei Möglichkeiten wählen: Privatschule, Regelschule oder Gehörlosenschule:

**Privatschulen** wurden von der Kirche gegründet und waren vorwiegend auf die Bildung Gehörloser spezialisiert. Heutzutage gibt es nur mehr wenige davon.

**Regelschulen** sind üblicherweise nicht darauf ausgerichtet, SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen zu betreuen bzw. unterrichten. Eines der Hauptprobleme besteht darin, alle Regelschulen mit den entsprechend ausgebildeten LehrerInnen, der neuesten Technologie sowie Unterrichtsmaterialien, die Gehörlose benötigen, auszustatten (Di Tullio 2002). Gehörlose SchülerInnen können Unterstützung erhalten von: SonderpädagogInnen, KommunikationsassistentInnen, SprachtherapeutInnen, GebärdensprachdolmetscherInnen und einem/einer TutorIn an der Universität. Welche Unterstützung ein(e) gehörlose(r) SchülerIn erhält, ist von den jeweiligen individuellen Bedürfnissen abhängig.

*In der Grundschule und weiterführenden Schule* ist meistens ein(e) KommunikationsassistentIn anwesend und keine DolmetscherIn. Die Aufgaben eines/einer AssistentIn sind im Gesetz 104 von 1992 nicht klar definiert. Daher wünschen sich die KommunikationsassistentInnen eine bessere Definition ihres Berufsbildes und mehr spezielle Ausbildungen (Mignosi 2012). Auch SonderpädagogInnen benötigen mehr Ausbildung (Gulminelli 2002).

Das hat zur Folge, dass der individuelle Bildungsplan oft eingeschränkt ist und "ein mangelhaftes methodisches Bildungsumfeld" aufweist (Pigliacampo 2002).

An den italienischen Universitäten haben die StudentInnen jährlich max. 150 Stunden Anspruch auf ein sogenanntes *Zugänglichkeitsservice (accessibility service)*. Das Service stellt eine/einen StudentIn zur Verfügung, die während der Vorlesungen mitschreibt (das ist in 92 % der Fall); oder die Vorlesung wird aufgenommen und anschließend transkribiert (das ist in 1,5 % der Fall). Eine zeitgleiche Untertitelung einer Vorlesung erfolgt durch den Einsatz von SchriftdolmetscherInnen (in 2,5 % der Fälle) oder GebärdensprachdolmetscherInnen (4 %), allerdings stehen dafür nur wenige Stunden jährlich zur Verfügung.

**Gehörlosenschulen:** Die Abteilung für "Schule, Ausbildung, Universität" (*Scuola Educazione Università – SEU*) und der Nationale Gehörlosenbund (*Ente Nazionale Sordomuti – ENS*) haben zusammen mit den Provinzen Padua und Turin sowie dem Stadtrat von Rom eine Vereinbarung unterzeichnet, die 2000 zur Gründung des neuen Institutes für Gehörlosenbildung (*Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi - I.S.I.S.S.*) führte. Es gibt derzeit fünf Schulen, die auf Gehörlose spezialisiert sind und unter einem Generaldirektorat agieren. Die Ziele des Instituts sind eine gute Bildung für Gehörlose, eine gute Integration der gehörlosen und hörenden Kultur durch Bilingualismus und die sogenannte umgekehrte Inklusion, d.h. ein Drittel der SchülerInnen in der Klasse sind hörend.

*Das ISISS möchte die Standards in der Gehörlosenbildung, vom Schuleintritt bis zum Verlassen der StudentInnen der Universität, erhöhen, sagt der Generaldirektor des Instituts, Professor Di Tullio (2002). Bilingualismus und Bikulturalität sind Teil unseres Ansatzes, gemeinsam mit einem Unterricht in ihrer Muttersprache (Italienische Gebärdensprache, LIS) und der Verwendung innovativer Unterrichtstechnologien.*

Das Generaldirektorat befindet sich in Rom. Es gibt drei Institutsdepartments: eines ist in Rom (Kindergarten, Grundschule, weiterführende und höhere Schule); eines befindet sich in Turin (technische Hochschule) und eines in Padua (technische Hochschule). Manche vertreten die Meinung, dass die Lehrkräfte in diesen Schulen oft nicht ausreichend für den Unterricht von gehörlosen SchülerInnen ausgebildet sind. Der Großteil beginnt erst während der Lehrverpflichtung, Gebärdensprache zu lernen; manchmal erst 5 oder 6 Monate, nachdem sie ihre Lehrtätigkeit aufgenommen haben. Außerdem variiert die Stundenzahl dieser Gebärdensprachausbildungen zwischen nur 10 oder 20 Stunden. Die Folge davon ist, dass sie nur Grundkenntnisse der Gebärdensprache erwerben, somit über keine funktionelle Unterrichtssprache verfügen und daher nonverbale Kommunikation verwenden (Bertone 2016 – in Druck). Diese LehrerInnen benötigen eine fundierte Allgemein- und Gebärdensprachausbildung, um z. B. über Gefühle sprechen oder Hypothesen formulieren zu können. Ohne ein funktionierendes linguistisches System (in diesem Fall die Gebärdensprache) ist das nicht möglich. Zusätzlich sind in diesen Sonderschulen sehr oft gehörlose SchülerInnen mit unterschiedlicher Gebärdensprach- und Schriftsprachkompetenz in einer Klasse.

#### 4.2.2 Daten gehörloser SchülerInnen in weiterführenden Schulen und Universitäten

Die Daten des MIUR (Statistisches Amt) zeigen die Prozente gehörloser SchülerInnen der letzten sechs Jahre in Italiens Schulen.

	Grundschule (I)			Weiterführende Schule		
	gehörlos	schwerhörig	gesamt	gehörlos	schwerhörig	gesamt
<b>2009-2010</b>	1,8	4,3	<b>6,1</b>	1,3	3,7	<b>5</b>
<b>2010-2011</b>	1,1	3,4	<b>4,5</b>	1,4	3,5	<b>4,9</b>
<b>2011-2012</b>	1,9	3,6	<b>5,5</b>	1,7	3,0	<b>4,7</b>
<b>2012-2013</b>	1,6	3,4	<b>5</b>	1,3	3,4	<b>4,7</b>
<b>2013-2014</b>	1,6	2,9	<b>4,5</b>	1,7	2,7	<b>4,4</b>
<b>2014-2015</b>	2,1	3,1	<b>5,2</b>	1,8	3,5	<b>5,3</b>

*Tabelle 1: Gehörlose und schwerhörige SchülerInnen in Italiens Schulen, 2009 bis 2015*

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, sank bis 2014 die Zahl der gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen; nur 2015 stieg die Zahl leicht an. Entsprechend einem Bericht von 2009 des Nationalen Instituts für Statistik (ISTAT), ist die Zahl der gehörlosen Studierenden an den Universitäten in den letzten Jahren gestiegen<sup>10</sup> (Tabelle 2):

Akademisches Jahr	Inskribierte Studierende
<b>2000/01</b>	314
<b>2001/02</b>	368
<b>2002/03</b>	449
<b>2003/04</b>	470
<b>2004/05</b>	542
<b>2005/06</b>	567
<b>2006/07</b>	630

*Tabelle 2: Zahl der gehörlosen Studierenden an Universitäten von 2000 bis 2007*

Die steigende Zahl gehörloser Studierender an Italiens Universitäten, siehe Abbildung 1<sup>11</sup>, scheint keinerlei Korrelation mit dem Zuwachs an gehörlosen Studierenden und auch keinen mit dem leichten Sinken hörender Studierender zu haben.

---

<sup>10</sup> Quelle MIUR-CINECA (*Ministero dell'Università e della Ricerca – Consorzio Interuniversitario*) Die Statistik über die Studierenden mit einer Beeinträchtigung (mit bzw. ohne Abschluss) stammt von [http://www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/uni01\\_2001-07D.asp](http://www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/uni01_2001-07D.asp) [2014/01/01]. Aktuellere Daten sind laut dem Datenbankadministrator nicht verfügbar (siehe Cardinaletti et al. 2016 – im Druck).

<sup>11</sup> Quelle: CNSV (*Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario*) ([http://www.cnvsu.it/\\_library/downloadfile.asp?id=11778](http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778)) [2016/07/23]; zitiert in Mantovan et al. (2016).

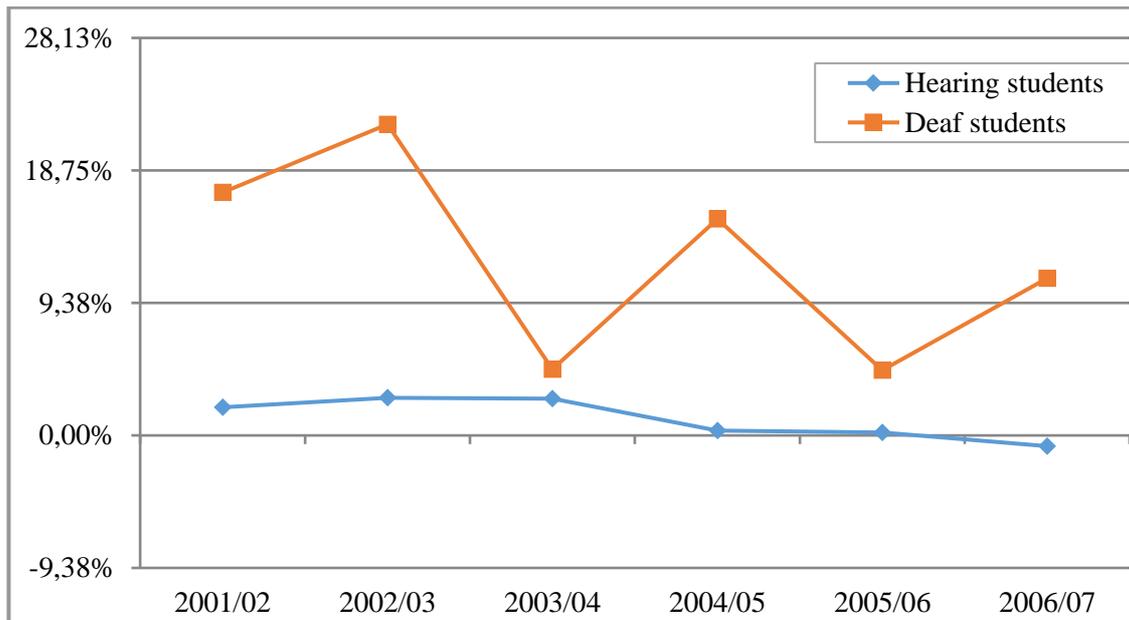


Abbildung 1: Immatrikulationen an Italiens Universitäten – gehörlose bzw. hörende Studierende

Die Immatrikulationen gehörloser und hörender Studierender scheinen keinen Zusammenhang zu haben und folgen unterschiedlichen Einflussfaktoren. Cardinaletti et al. (2016) prognostizieren einen weiteren Anstieg der Immatrikulationen gehörloser Studierender. Der Grund dafür liegt in den besseren Bildungsmöglichkeiten, die Gehörlose nun in Italien vorfinden. Trotz gestiegener Zahlen weisen die AutorInnen darauf hin, dass die Situation für Gehörlose in Italien sowie innerhalb der Europäischen Union im Hochschulbereich noch immer nicht zufriedenstellend ist. So werden beispielsweise Vorlesungen in einer akademischen oder sogar Fremdsprache (z. B. Englisch) gehalten. Solche hohen Anforderungen können nur wenige der gehörlosen Studierenden erfüllen. Außerdem haben Gehörlose oft nur wenig Motivation, sich für eine Sache einzusetzen.

#### 4.2.3 Methoden des Schriftsprachunterrichts in Italien

In den neunziger Jahren wurde ein bimodaler, bilingualer Unterricht als mögliche Lösung für den Unterricht von Gehörlosen in Betracht gezogen. In Gehörlosenschulen werden in allen Schulstufen neben der bilingualen und der lautsprachlichen Methode verschiedene Unterrichtsmethoden verwendet: Cued Speech (Phoneme werden durch Handformen ausgedrückt), Signing Exact Italian (Lautsprachbegleitende Gebärden; Lautsprache, die durch Gebärden und/oder das Fingeralphabet unterstützt wird), Signed Italian (Lautsprachunterstützende Gebärden) und Totale Kommunikation (Lautsprache, Gesten und bildliche Darstellungen).

Bimodaler Bilingualismus, d.h. Unterricht mit Hilfe der nationalen Schrift (gesprochen/geschrieben) und Gebärdensprache, hat sich als effiziente Methode herausgestellt. Trotzdem gibt es für Gehörlose wenige bilinguale Schulen in Italien: Istituto di via Nomentana in Rom; Istituto Comprensivo di Cossato in Biella in der Region Piemonte; Istituto Comprensivo G. Santini in

Noventa Padovana in der Region Veneto. In diesen Schulen wird Sprache oft durch Methoden vermittelt, die explizite Grammatikerklärungen beinhalten. Diese Methoden setzen metalinguistische Fähigkeiten und hervorragende Sprachkenntnisse der Muttersprache voraus. Daher werden diese Methoden eher bei jugendlichen Erwachsenen und Erwachsenen angewendet (Bertone und Volpato 2012) und nicht bei Pflichtschulkindern. So wird beispielsweise bei der *Logogenie* (das ist eine experimentelle Methode zur Sprachvermittlung; Radelli 1998) versucht, die nationale Schriftsprache durch syntaktische Minimalpaare zu vermitteln. Dabei werden diese Strukturen schriftlich, ohne weitere Erklärungen, vorgelegt. Abgesehen von diesen Ausnahmen, besuchen die meisten Gehörlosen eine Regelschule, in welcher der Italienischunterricht so durchgeführt wird, als wäre Italienisch ihre Erstsprache.

#### 4.2.4 Schriftsprachkompetenz Gehörloser und neue Entwicklungen im Unterricht Gehörloser

Es liegen bezüglich der linguistischen Kompetenz gehörloser SchülerInnen (im Alter von 16-25 Jahren) keine eindeutigen Daten vor. Bertone et al. (2011) untersuchten die linguistischen Sprachverständnisfähigkeiten einer Gruppe muttersprachlicher, jugendlicher GebärdensprachverwenderInnen (Alter zwischen 15.5 und 17.6 Jahre). Diese Gruppe machte u.a. einen Test zum Grammatikverständnis von Kindern (TCGB Grammar Understanding Test for Children von Chilosì und Cipriani, 2006) und wurde mit den Ergebnissen viel jüngerer hörender Kinder verglichen. Das Ergebnis dieser Studie zeigte, dass die Kenntnisse der gehörlosen Jugendlichen denen von 5 bis 6-jährigen hörenden Kindern entsprachen. Das Hauptproblem der gehörlosen Jugendlichen war die Verwendung von funktionalen Elementen (Artikel, Präpositionen, Verbmorphologie, Pronomen, Konjugationen usw.); dies bestätigte andere Studien, die eine diesbezügliche nicht dem Standard entsprechende Verwendung bei Gehörlosen aufzeigten (Bertone und Volpato 2012).

Im Laufe der Jahre wurden am ISS Gymnasium Magarotto (Padua) einige linguistische Aktivitäten initiiert, um die Schriftsprachkompetenz gehörloser SchülerInnen zu verbessern: Im Jahr 1988-1989 wurde die Lehrmethode für den Fremdsprachunterricht eingeführt; 1996 wurde von Prof. Radelli die experimentelle Methode *Logogenie* angewendet. Die ersten Versuche hatte sie damit bereits in Mexiko gemacht. Sie sammelte alle Transkripte ihrer Lektionen am Institut Magarotto in einem Buch<sup>12</sup>, das als Basis für weitere linguistische Forschung diente<sup>13</sup>. Bis heute gibt es in Padua und Turin Logogenie-Forschungsstätten.

---

<sup>12</sup> Radelli B. "Nicola vuole le virgole. Dialoghi con i sordi, introduzione alla Logogenia" (1998). Bologna. Zanichelli/Decibel.

<sup>13</sup> 4 Bibliographien über die linguistische Forschung, die auf Logogenie basiert, finden sich unter: [http://www.logogenia.it/uploads/5/4/4/3/54433757/cv\\_logogenia\\_short\\_2014.pdf](http://www.logogenia.it/uploads/5/4/4/3/54433757/cv_logogenia_short_2014.pdf)

In den letzten Jahren haben einige Schulen den Fokus auf die speziellen Bedürfnisse gehörloser SchülerInnen beim Erlernen der nationalen Schriftsprache gelegt. Es wurden auch Schulbücher über dieses Thema publiziert: Epifano (2003); Celo, Vian, Lariccia (in Druck). Bonanno, Delliri, Dolza, Maglione (2012) und Trovato (2013) beschäftigen sich mit dem Italienischunterricht bei ausländischen gehörlosen SchülerInnen.

Im Vergleich mit der Vergangenheit ist der Grad des Analphabetismus unter Gehörlosen gesunken, da heute die meisten die Pflichtschule abschließen und bis zu ihrem 16. Lebensjahr zur Schule gehen. Einige schaffen einen Gymnasiums- oder sogar Universitätsabschluss. Trotzdem leiden viele im Alltag unter ihrer geringeren Schriftsprachkompetenz.

#### 4.2.5 Forschung zur Schriftsprachkompetenz in Italien

Trovato (2014) sammelte die häufigsten nicht normgerechten schriftlichen Produktionen italienischer Gehörloser:

- Funktionswörter,
- Syntax (finite vs. infinite Verben; Übereinstimmung bei Person und Zahl; 3. Person Singular vs. 3. Person Plural; Tempusmorphologie; das Verb *sein* als Kopula; reflexive Verben und Hilfszeitverben; Partizip II; das Verb *haben*,
- Nominalphrasen (Nomen; Übereinstimmung bei Genus und Zahl),
- Determinanten (definite Artikel; Übereinstimmung von Genus und Zahl mit definitivem Artikel; indefinite Artikel; Quantifikatoren),
- Sätze mit Adjektiven (Adjektive; Übereinstimmung von Genus und Zahl; Possessiva),
- Pronomen (direkte und indirekte Pronomen; Subjektpronomen),
- Präpositionalphrasen (Wahl der Präposition; Auslassung einer Präposition),
- Konjunktionen (unterordnende Konjunktionen),
- einfache Sätze (Wortstellung; einfacher Aussagesatz; einfache Verneinungen; Dativsätze; Sätze mit lokalen Ergänzungen und Präpositionen; Flexion – Übereinstimmung bei Genus und Zahl; Passivsätze),
- Relativsätze.

Weitere Ergebnisse sind:

- Buchstabieren und Morphologie,
- geringer Wortschatz,
- Unterschied zwischen Nomen und Verb,
- Probleme beim Wortverständnis,
- Verwendung kurzer und einfacher Sätze,
- Schwierigkeiten, Sätze zu verstehen, die etwas Unmögliches ausdrücken,
- Interpretieren von Sätzen mittels Wortstellung,
- Einfluss der Gebärdensprache beim Lesen und Verstehen geschriebener Sätze,
- Interpunktion.

#### 4.2.7 Schlussfolgerung

In den Jahren von 1784 bis 2016 hat sich die Bildung Gehörloser in Italien wesentlich verändert. Trotzdem ist noch viel zu tun. Der Gedanke, dass die nationale Sprache für Gehörlose eine Zweitsprache ist, muss von den Hörenden und dem Bildungssystem akzeptiert werden. Gebärdensprache muss offiziell anerkannt und als Muttersprache (der meisten) Gehörlosen akzeptiert werden. Die vorliegenden Studien über die nicht normgerechte Verwendung der nationalen Schriftsprache von Gehörlosen sollten als Ausgangspunkt für die Entwicklung spezieller didaktischer Werkzeuge verwendet werden. SchülerInnen müssen uneingeschränkter Zugang zu Informationen und qualitativ hochwertige Unterstützung durch Experten erhalten. Ein visueller, interaktiver und dem Fremdsprachunterricht entsprechender Ansatz ist der Schlüssel, um die Schriftsprachkenntnisse Gehörloser zu verbessern.

### 4.3 Litauen

#### 4.3.1 Gehörlosenbildung in Litauen

In Litauen muss Bildung für alle Kinder zugänglich sein. Das Ziel für Kinder mit einer Beeinträchtigung ist, dass sie entsprechend ihren Fähigkeiten lernen können. Ihre Bildung und Qualifikation sollen es ihnen ermöglichen, ihre eigenen Stärken und Möglichkeiten zu entwickeln ([https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS\\_458774](https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774)).

Gehörlose SchülerInnen können eine der Regelschulen besuchen (Vorschule, Pflicht-, und Berufsschule). Eltern können sich aber auch dafür entscheiden, ihr Kind in eine speziell auf Gehörlose und Schwerhörige ausgerichtete Schule zu schicken. In Litauen gibt es fünf solcher Schulen: in Vilnius (das ist die einzige Schule, die auch eine weiterführende Bildung anbietet); in Kaunas, Klaipėda, Panevėžys und Šiauliai (diese Schulen bieten nur Grundschulen an).

Die Litauische Gebärdensprache wurde im Jahr 1995 von der litauischen Regierung als die Muttersprache Gehörloser anerkannt. Neben der Gebärdensprache wird in den Schulen für Gehörlose, wenn erforderlich, auch die *Totale Kommunikation* (Lautsprache, Gebärdensprache und Fingeralphabet) eingesetzt.

Die SchülerInnen werden entsprechend dem regulären Curriculum unterrichtet, allerdings gibt es in einigen Unterrichtsfächern Adaptierungen, die auf die besonderen Bedürfnisse Gehörloser Rücksicht nehmen. In der Volksschule sind das folgende Unterrichtsfächer:

- Litauische Lautsprache
- Litauische Gebärdensprache
- Mathematik
- Naturwissenschaften

In den allgemein bildenden Schulen sind das:

- Litauische Lautsprache
- Litauische Gebärdensprache
- Englisch

Neben den üblichen Schulfächern haben gehörlose SchülerInnen in den Gehörlosenschulen einige spezielle Unterrichtsstunden: Gebärdensprache, individuelle Stunden für das Sprechen, Aussprache und Hörtraining.

Gehörlose SchülerInnen, die eine Regelschule besuchen, werden ebenfalls dem regulären Curriculum entsprechend unterrichtet. Sehr oft handelt es sich dabei um SchülerInnen, die einen leichten bis mittelmäßigen Hörverlust aufweisen oder ein Cochlea Implantat (CI) tragen. Gebärdensprache ist in den Regelschulen kein Unterrichtsfach. SchülerInnen mit einer Hörbeeinträchtigung können jedoch Unterstützung erhalten. In den zwei größten Städten Litauens (Vilnius und Kaunas) sind Zentren für Integration und Beratung installiert. In diesen Zentren wird für die SchülerInnen ein Sprach- und Hörtraining angeboten. Es kann individueller Unterricht für Sprache, Aussprache und Hören in Anspruch genommen werden.

#### 4.3.2 Schriftsprachunterricht in Litauen

Sprache ist eng verbunden mit der Entwicklung der Denkfähigkeit und der Kommunikationskompetenz. 2008 hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft ein Programm für die litauische Sprache und Literatur verabschiedet, das auch ein spezielles, für Gehörlose und Schwerhörige adaptiertes Programm für Litauisch beinhaltet. Der Grund dafür liegt in der Anerkennung der Gebärdensprache als Muttersprache Gehörloser im Jahr 1995. Das Hauptziel dieses Programmes besteht darin, Gehörlosen eine Basis zur Entwicklung ihrer Lese- und Schreibentwicklung bereitzustellen sowie ihnen die Möglichkeit zu bieten, etwas über die Kultur ihres Landes zu lernen. Litauisch ist im Bereich der linguistischen Bildung für Gehörlose ein eigenes Fach und besteht aus:

- Verstehen geschriebener Texte,
- Produktion geschriebener Texte,
- Erkennen von Sprache, Literatur und Kultur.

#### Ziele des Textverstehens:

- Vergrößerung des Vokabulars durch das Lesen unterschiedlicher Textsorten,
- Sinnerfassendes Lesen und Verstehen von Texten.

Kernkompetenz: Verstehen von Texten und diese bewerten können.

### Ziele der geschriebenen Texte:

- Schreibkompetenz entwickeln,
- verschiedene Textsorten produzieren und verstehen können;

Kernkompetenz: Unterschiedliche Textsorten produzieren können.

### Literatur und Kultur:

- Sprache schätzen können und Literatur als Teil der nationalen Literatur verstehen;
- Diversität von Sprachen und Kulturen schätzen.

Kernkompetenz: Sprache und Literatur als ein soziales und kulturelles Phänomen verstehen.

Das Verstehen lautsprachlicher Texte hängt von verschiedenen Faktoren ab: Grad des Hörverlustes, Verwendung der Lautsprache innerhalb der Familie usw. SchülerInnen lernen durch ihre hörenden MitschülerInnen und LehrerInnen sprechen. SchülerInnen in Gehörlosenschulen erhalten nicht nur Unterricht in Litauisch, sondern absolvieren in individuellen Stunden auch Sprechtraining, Ausspracheübungen und Hörtraining.

#### 4.3.3 Schriftsprachkompetenz Gehörloser und Forschung

Derzeit finden Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz Gehörloser statt; daher ist es im Moment schwierig, Aussagen über ihre Schriftsprachkompetenz zu machen. Frühere Vergleiche der Schriftsprachkompetenz von Gehörlosen mit gleichaltrigen Hörenden haben jedoch gezeigt, dass die gehörlosen SchülerInnen üblicherweise über eine geringere Schriftsprachkompetenz verfügen als die hörenden. Das betrifft Lesen, Schreiben und Textverständnis.

Ališauskas (1996) stellte in einer Untersuchung fest, dass die Texte Gehörloser durch einfache Grammatik und viele Fehler (Auslassen von Satzteilen, inkorrekte Verwendung von Wörtern usw.) gekennzeichnet sind. Generell sind die Leistungen Gehörloser geringer als jene Hörender, und Schreiben und Sprechen sind von der Gehörlosigkeit beeinflusst. Daher ist die "Kommunikation das größte Problem für Gehörlose" (Morkevičienė, 2000).

Auch Stepanova (2000) identifizierte folgende Problembereiche bei Gehörlosen: begrenztes Vokabular; Nichtverstehen abstrakter Konzepte; Schwierigkeiten, Synonyme oder Wörter mit ähnlicher Bedeutung zu verstehen; Probleme, Wortendungen zu hören bzw. zu identifizieren; Rechtschreibfehler; Fehler bei der Flexion usw.

#### 4.3.4 Besondere Bedürfnisse Gehörloser im Schriftsprachunterricht

Eine gute Schriftsprachkompetenz ist für Gehörlose sehr wichtig. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, Texte zu schreiben, zu lesen und zu verstehen. Sie können ihre Gedanken, Wünsche und Gefühle ausdrücken. All das sind wichtige Faktoren für ein erfolgreiches und unabhängiges Leben.

Folgende Bereiche sollten verstärkt ausgebaut werden:

- Vokabular,
- Satzbau,
- Sprachbestandteile (Nomen, Verben, Adjektive, Pronomen usw.),
- Flexion,
- Verbkonjugation,
- Zeiten,
- Arbeit mit Texten.

#### 4.5 Polen

##### 4.5.1 Gehörlosenbildung in Polen

Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung (gehörlos, schwerhörig oder CI) können entweder die Regelschule/Vorschule, eine Sonderschule/Vorschule oder eine Integrationsschule/Vorschule besuchen. Die Eltern oder Aufsichtsberechtigten können wählen, in welche Schule ihr Kind gehen wird. Die Basis für die Bildung von Kindern mit einer Beeinträchtigung ist *die Entscheidung, ob ein Kind einen speziellen Unterricht benötigt*. Das wird auf Verlangen der Eltern festgestellt und beinhaltet folgende Empfehlungen:

- Schultyp (Regelschule, Sonderschule, Integration),
- Art der psychologischen und pädagogischen Unterstützung,
- für die Implementation der im Unterricht erforderlichen Unterstützung.

Schulen/Vorschulen sind verpflichtet, diese Empfehlungen umzusetzen. Dies geschieht durch das Erstellen und Umsetzen individueller Programme für jede(n) SchülerIn. Für gehörlose (aber nicht schwerhörige) SchülerInnen muss dieses Programm Gebärdensprachunterricht beinhalten. Üblicherweise enthalten diese Programme auch Sprachtherapie und zusätzlichen Unterricht in der Schriftsprache. Leider gibt es keinen speziell für Gehörlose adaptierten Unterricht in der Schriftsprache. Die Unterrichtsmethoden sind abhängig von den LehrerInnen, ihrem Wissen, ihrer Erfahrung und ihrer Praxis.

Gehörlose und schwerhörige SchülerInnen werden in allen Unterrichtsfächern nach den regulären Curricula unterrichtet. In Polen ist der Unterricht Gehörloser mehr auf den Regelunterricht mit individuellen Anpassungen fokussiert und nicht auf die Anpassung der Curricula.

Kowal (2011) untersuchte in ihrer Doktorarbeit die Schriftsprachkompetenz gehörloser SchülerInnen in höheren Schulen für Gehörlose. Bei Schuleintritt verfügten mehr als 50 % der SchulanfängerInnen über eine geringe Sprachkompetenz. Diese entsprach bei 16 % dem Niveau von A1 (entsprechend GERS) und bei 35 % von A2 (ebenfalls entsprechend GERS). Beim Schuleintritt in diese höheren Schulen hatten die TestteilnehmerInnen bereits 9 Schuljahre hinter sich, in denen Polnisch als Unterrichtssprache verwendet wurde; nach Abschluss einer höheren Schule waren es bereits 12 Jahre.

Die von Kowal untersuchte Gruppe waren SchülerInnen, die höhere Schulen besuchten. Diese Schulen schlossen mit einer Prüfung ab, die für ein Universitätsstudium Voraussetzung ist. SchülerInnen, die eine Berufsschule besuchen, verfügen nach Schulabschluss über eine Schriftsprachkompetenz von A1-A2 (entsprechend GERS).

GERS	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Bei Schuleintritt in eine weiterführende Schule	16%	35%	27%	13%	9%	keine
Nach Abschluss einer weiterführenden Schule	2%	33%	34%	9%	22%	keine

Tabelle 3: Schriftsprachkompetenz (entsprechend GERS) gehörloser SchülerInnen in weiterführenden Schulen (J. Kowal, 2011)

#### 4.5.2 Methoden im Schriftsprachunterricht

In Polen erfolgt der Schriftsprachunterricht vorwiegend nach der verbotonalen<sup>14</sup> und anderen oralen Methoden der Sprachtherapie. Die Kinder lernen zuerst das Sprechen; aufbauend darauf, lernen sie das Lesen und Schreiben. Kinder, die Probleme mit dem Sprechen haben, haben normalerweise auch Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Vor einigen Jahren hat Kowal (2011) in ihrer Doktorarbeit eine für Polen neue Methode des Schriftsprachunterrichts für Gehörlose präsentiert. Dieser neue Ansatz bedient sich der Methoden, die im Fremdsprachunterricht angewendet werden<sup>15</sup>.

#### 4.5.3 Schriftsprachkompetenz und Forschung

In der Literatur zur Gehörlosenbildung gab es verschiedene Ansätze, bestimmte Probleme quantitativ zu erfassen z. B. Arten der Fehler. Fehler in der Sprachverwendung hängen mit verschiedenen grammatischen Kategorien zusammen:

<sup>14</sup> Dabei handelt es sich um die polnische Adaptierung von Guberina's "Universal Verbotonal Auditory System".

<sup>15</sup> Das ist Teil der angewandten Linguistik.

- Zeit – Schwierigkeiten mit Zeitbestimmungen in Verbindung mit Verben; sie neigen dazu, Zeitbestimmungen lexikalisch zu kodieren, anstatt die im Polnischen vorherrschende morphologische Kodierung zu verwenden
- Person: Verwendung von Personalpronomen ohne morphologische Verbanpassung,
- Aspekt: Probleme, wenn die formalen Aspektmarker Unregelmäßigkeiten im Stamm aufweisen; Hinzufügen von Morphemen innerhalb eines Wortes,
- Modus: z. B. Verwendung des Indikativs anstatt des Imperativs; Probleme bei der Verwendung des Konjunktivs,
- Passiv/Aktiv: falsche Verwendung des Reflexivpronomens *się*; Verständnisprobleme, wann das Passiv verwendet wird,
- Geschlecht: Schwierigkeiten mit der Nennform eines Nomens, was zur falschen Bestimmung des Geschlechts führt; generell Probleme, die formale Verbindung zwischen Nomen und der entsprechenden Form eines Verbs/Adjektivs zu verstehen,
- Zahl: Probleme bei der Übereinstimmung innerhalb der Nominal- und Verbalphrasen,
- Fall: Schwierigkeiten, sich das Deklinationssystem zu merken; Probleme mit den syntaktischen Zusammenhängen in einem Satz; Probleme bei der Verwendung von Lokalpräpositionen.

Die meisten Studien beschäftigen sich mit gehörlosen Kindern (Vorschule, Grundschule und Sekundarschule). Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Wortschatzentwicklung und Grammatik (Grundschule) beschäftigen, zeigen, dass der Wortschatz zum Großteil aus Nomen besteht. In Bezug auf die Verben kennen die Kinder mehr Aktionsverben als Zustandsverben. Bei den Adjektiven sind den Kindern meistens qualitative Adjektive bekannt und nur wenige Adverbien (hauptsächlich Lokaladverbien, weniger Zeitadverbien und Adverbien der Art und Weise), Personalpronomen (*ich*) und Fragepronomen. Die Verwendung von Präpositionen, Konjunktionen und Partikeln ist für die Kinder schwierig.

Die von Kindern anfänglich produzierten schriftlichen Texte entsprechen nicht Sätzen, sondern es handelt sich um einzelne Wörter. Mit fortschreitender Kompetenz beginnen sie, einfache Sätze zu verwenden.

Laut Kołodziejczyk (2015) umfasst die nachstehende Aufzählung die häufigsten Schwierigkeiten junger gehörloser Erwachsener:

- Verwendung des Reflexivpronomens *się*,
- Anpassung der Verbformen entsprechend der Kommunikationssituation,
- geringe Verwendung von Flexion und morphologischen Mustern,
- korrekte Wortwahl.

Gehörlose Erwachsene verwenden verschiedenste Sprachstrategien, um ihre grammatischen Probleme zu bewältigen (Kołodziejczyk 2015: 171-174):

- Meideverhalten: z. B. sie schweigen oder täuschen vor zu sprechen, während sie gleichzeitig eine negative Antwort gebärden ("Ich verstehe nicht", "Ich habe das vergessen"),
- Echolalie: wenn ein Kind nicht weiß, was es sagen soll, und einfach die Frage wiederholt,
- Sprachmodus wechseln,
- Ersatz (einfachere Satzvariante verwenden),
- Redundanz (z. B. Informationen in Laut- und Gebärdensprache geben),
- Entlehnungen aus der Gebärdensprache,
- Sprachanalogien entwickeln (z. B. Neologismen).

#### 4.5.4 Besondere Bedürfnisse Gehörloser beim Schriftspracherwerb

Psycholinguistische Aspekte beim Fremdsprachunterricht sind: Alter, Motivation, Veranlagung, Persönlichkeit und die Einstellung gegenüber der Sprache und der Sprachgruppe. Diese Elemente sind für den Fremdsprachunterricht ausschlaggebend, wobei der wichtigste Aspekt die Motivation ist, eine neue Sprache zu lernen.

K. Ruta & M. Wrześniewska-Pietrzak vermuten, dass Gehörlose ihre Motivation bereits in den Anfängen ihres Bildungsweges verlieren, wofür sie die inadäquaten Unterrichtsmethoden verantwortlich machen. Für die gehörlosen SchülerInnen ist Polnisch nur Mittel zum Zweck und nicht mehr. Ihre Einstellung der Schriftsprache gegenüber ist meistens bedingt durch ihre negativen Lernerfahrungen. Daher ist es beim Schriftsprachunterricht wichtig, die innere Einstellung und den Wunsch, eine neue Sprache zu lernen, zu stärken.

Viele Gehörlose verfügen auch in ihrer Erstsprache, der Gebärdensprache, über kein oder nur ein geringes Sprachbewusstsein. Daher ist es wichtig, dieses Sprachbewusstsein zu wecken bzw. auszubauen. Gute Kenntnisse in ihrer Erstsprache bilden die Basis für den Erwerb einer Fremdsprache.

Folgende methodische Aspekte sollten beim Schriftsprachunterricht Gehörloser berücksichtigt werden:

- Den SchülerInnen die Möglichkeit geben, grammatische Regeln selbst herauszufinden und miteinander zu diskutieren. Das kann dazu führen, Klassen für SchülerInnen attraktiver zu machen und dass diese sich Inhalte leichter merken.
- Auf praktische Grammatikaspekte fokussieren und zeigen, wie unterschiedlich grammatische Strukturen in Texten (Lesen und Schreiben) abgebildet sind.
- Nicht nur die Sprechkenntnisse verbessern, sondern den Schwerpunkt auf das Lesen und Schreiben legen.
- In Kontakt mit anderen LehrerInnen stehen, die über eine sehr gute Gebärdensprachkompetenz verfügen.

## 4.6 Großbritannien

### 4.6.1 Überblick

Die Britische Gebärdensprache wird von Gehörlosen, die eine Minderheit darstellen, als Kommunikationsmittel in Schulen, Universitäten und am Arbeitsplatz verwendet. Gebärdensprache hat eine eigene Grammatik und Struktur und verfügt auch über regionale Varianten. Je nachdem, wo jemand lebt, kann sich auch das Vokabular unterscheiden. In Großbritannien haben mehr als 11 Millionen Menschen eine Hörbeeinträchtigung oder – anders ausgedrückt – jede sechste Person.

- Mehr als 900.000 Menschen weisen eine hochgradige Hörbeeinträchtigung auf oder sind gehörlos.
- Mehr als 45.000 Kinder sind gehörlos, und noch viele mehr haben einen temporären Hörverlust.
- 24.000 Personen verwenden die Gebärdensprache als ihre Erstsprache – obwohl diese Schätzung höchstwahrscheinlich zu niedrig ist.
- Es gibt ungefähr 250.000 Menschen, die einen Hör- und Sehverlust aufweisen; davon sind 220.000 älter als 70.

### 4.6.2. Geschichte der Englischen Gebärdensprache

Die Methode von Thomas Braidwood wurde in der sogenannten Blütezeit der Gehörlosenbildung von 1792 bis 1860 verwendet. Im Jahr 1880 fand der Mailänder Kongress statt, bei dem die orale Methode als alleinige Unterrichtsmethode für Gehörlose in Europa festgelegt und die Gebärdensprache aus den Schulen verbannt wurde. Allerdings verwendeten die gehörlosen Kinder in den Pausen die Gebärdensprache trotzdem als Kommunikationsmittel weiter. In den Achtzigerjahren begannen die Gehörlosen aktiv für ihre Rechte zu kämpfen – für ihre Menschenrechte und für die Anerkennung ihrer Sprache. Heute genießen sie vollen Zugang zur Bildung. Anfang der Neunzigerjahre kam wieder etwas Bewegung in die Bildung Gehörloser. Die Gebärdensprache wurde wieder eingeführt, um die Lautsprache zu unterstützen, da mittlerweile klar war, dass die lautsprachliche Methode versagt hatte.

Bis 2000 gab es insgesamt 75 Schulen für Gehörlose in England, Schottland und Wales. Ab da wurden immer mehr Schulen geschlossen. Letztes Jahr im Dezember wurde die *Royal School for Deaf Children* (Margate in Kent) nach 287 Jahren geschlossen. Derzeit gibt es noch 21 Schulen in England, Schottland und Wales.

#### 4.6.3 Die aktuelle Situation

Im Jahr 2015 wurde vom CRIDE (Consortium for Research into Deaf Education) eine Studie über das speziell für gehörlose Kinder eingerichtete Bildungsangebot 2014/2015 durchgeführt (<http://www.ndcs.org.uk/document.rm?id=9693>). Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse:

- Es gibt mind. 48.932 gehörlose Kinder in Großbritannien; das entspricht einer Steigerung von 2 % in den letzten Jahren.
- 78 % der schulpflichtigen gehörlosen Kinder sind in Regelschulen untergebracht (hier gibt es keine zusätzliche Unterstützung für die Kinder). 7 % besuchen Regelschulen mit zusätzlicher Unterstützung; 3 % sind in Gehörlosenschulen und 12 % besuchen Sonderschulen.
- 21 % der gehörlosen Kinder benötigen zusätzliche Unterstützung.
- 7 % der Kinder haben ein Cochlea-Implantat; 3 % haben Knochenleitungshörsysteme.
- 87 % der gehörlosen Kinder verwenden gesprochenes Englisch oder Walisisch nur in der Schule. 10 % verwenden entweder nur Gebärdensprache oder in Kombination mit einer anderen Sprache.
- 12 % der Kinder verwenden zu Hause eine andere gesprochene Sprache als Englisch.
- Die meisten der jungen Gehörlosen, nämlich 74 %, entscheiden sich nach Abschluss der Pflichtschule für eine weiterführende Schulbildung.
- Es sind mindestens 1.461 Personen als LehrerInnen für Gehörlose in den verschiedensten Einrichtungen angestellt; davon sind 1.019 (85 %) voll qualifizierte LehrerInnen für Gehörlose.
- Die Zahl dieser LehrerInnen ist im letzten Jahr um 1 % gestiegen; es bleibt trotzdem ein Rückgang von 6 % in den letzten fünf Jahren.
- Im Durchschnitt betreut jede(r) diese(r) LehrerInnen 47 gehörlose Kinder.
- Des Weiteren gibt es mindestens 1.653 andere SpezialistInnen, die mit den gehörlosen Kindern arbeiten; das entspricht einem Zuwachs von 11 % seit letztem Jahr.

#### ***Gehörlose Kinder in Regelschulen***

In den Jahren zwischen 1960-2010 haben sich die Maßnahmen für gehörlose SchülerInnen stark verändert. Es gibt verschiedene Möglichkeiten:

- Eine Klasse für gehörlose SchülerInnen in einer Regelschule;
- Eine Schule, die es gehörlosen SchülerInnen, die unterschiedlich viel Zeit in einer Regelklasse (mit sowohl hörenden als auch gehörlosen SchülerInnen) verbringen, ermöglicht, während dieser Zeit eine 1:1 Unterstützung zu erhalten. Diese Unterstützung kann auf verschiedene Art erfolgen: Gebärdensprache in der Klasse oder ein individuell angepasster Lehrplan, der in entsprechend ausgestatteten Räumlichkeiten innerhalb der Schule unterrichtet wird. In diesen Räumlichkeiten kann ein bestimmtes Fach – wie z. B. Englisch – auf verschiedene Art und Weise erlernt werden.

In den Sechzigerjahren wurden nur wenige Gehörlose in Regelschulen unterrichtet. Wenn das doch der Fall war, befanden sich diese SchülerInnen in den sogenannten *Partially Hearing Units*. Das waren Klassen, die von einer Lehrkraft für Gehörlose unterrichtet wurden, die aber einer Regelschule angeschlossen waren. Diese Klassen nahmen 1947 in London und Manchester ihren Anfang; 1962 gab es 74 davon. Zu Beginn wurden diese Klassen *Partially Deaf Units* genannt, da das Bildungsministerium im Jahr 1945<sup>16</sup> zwischen gehörlosen und teilweise gehörlosen SchülerInnen unterschied. Die Bezeichnung "zum Teil gehörlos" wurde erst 1962 in "zum Teil hörend" geändert.

Die Zahl der gehörlosen SchülerInnen in Regelschulen hat über die Jahre stark zugenommen. In dem Bericht von CRIDE (2011) wird angeführt, dass es in England 34.927 gehörlose SchülerInnen gibt und davon 81 % in Regelschulen untergebracht sind. Das inkludiert 8 %, die Schulen besuchen, die mit speziellen Mitteln ausgestattet sind. Es ist schwierig, genaue Vergleiche anzustellen, da die Daten auf unterschiedliche Art gewonnen wurden. Allerdings besuchten 2010/11 über 22.000 gehörlose SchülerInnen Regelschulen; 1962 waren es weniger als 500.

Mittlerweile besuchen gehörlose SchülerInnen überwiegend Regelschulen. Von vielen wird diese Art der Bildung befürwortet; andere haben jedoch Vorbehalte, entweder bezüglich der Art der Inklusion oder deren Implementierung in den Schulalltag. Von Beginn an bis jetzt vertreten einige die Ansicht, dass Inklusion ein kostensparendes Instrument ist. Eine Kostensenkung als solche stellt keine Kritik am Bildungssystem dar; aber es sind die negativen Auswirkungen dieser Kostensenkung, die relevant sind. Die Vorbehalte gegen diese Kostensenkung könnten auch implizieren, dass mehr in die Regelschulbildung für Gehörlose investiert werden sollte, und nicht, dass alle Gehörlose in spezielle Gehörlosenschule gehen sollten. Wie auch immer, es sind weiterhin Fragen offen, wie gehörlose SchülerInnen inkludiert werden können. Für jene SchülerInnen, die die Lautsprache verwenden, gibt es Bedenken, dass, wie gut auch die Unterstützung ist, es immer SchülerInnen geben wird, für die sie nicht ausreicht. Zwischen 1990 und 2000 gab es technische Entwicklungen, die massive Auswirkungen auf die Kommunikationsmöglichkeiten Gehörloser hatten – besonders das CI. In Großbritannien wurde das erste gehörlose Kind (nicht gehörlos geboren) 1987 implantiert. Zu dieser Zeit war die Implantation an gehörlos geborenen Kinder sehr umstritten; die erste derartige Implantation wurde 1993 durchgeführt. Laut CRIDE-Bericht gab es im Jahr 2010/11 insgesamt 2.184 implantierte gehörlose Kinder in England, davon waren 6 % SchülerInnen. Andere technische Entwicklungen sind u.a. digitale Hörgeräte, Knochenleitungshörsysteme, FM-Systeme und sog. *sound field systems*<sup>17</sup>. Diese Entwicklungen tragen zu einer besseren Integration von gehörlosen SchülerInnen in Regelschulklassen bei. Trotzdem darf man nicht vergessen, dass es sich um gehörlose

---

<sup>16</sup> 'New Special School Regulations: Handicapped Pupils and School Health Service Regulations 1945'

<sup>17</sup>Das ist ein Beschallungssystem, das in den Klassenräumen den Klang erheblich verstärkt.

SchülerInnen handelt. Für einige von ihnen ist der Zugang zur Lautsprache trotz technischer Hilfsmittel nicht in ausreichendem Maß möglich und daher auch keine vollständige Inklusion.

Zusätzlich wurden bei der Inklusion verschiedene Fragen aufgeworfen, da Gehörlose eine linguistische und kulturelle Minderheit darstellen. Gehörlose, die Gebärdensprache als Erstsprache verwenden, bewegen sich innerhalb der Gehörlosengemeinschaft, in der Gebärdensprache als Kommunikationsmittel üblich ist. Daher sollte eine Inklusion dieser gehörlosen SchülerInnen so gestaltet sein, dass sie mit anderen gebärdenden SchülerInnen in einer Klasse sind. Man kann nicht von Inklusion sprechen, wenn sie sich in der Schule nicht verständigen können. Diese Ansicht wird von der sog. Salamanca-Erklärung (UNESCO) von 1994 unterstützt: "Entsprechend den speziellen Kommunikationsbedürfnissen von gehörlosen sowie gehörlosen und blinden Menschen, dürfte es von Vorteil sein, ihre Ausbildung/Bildung in Spezialschulen, speziellen Klassen oder Einheiten innerhalb von Regelschulen anzusiedeln. Heutzutage besuchen viele gebärdende gehörlose SchülerInnen Regelschulen, und es ist die Frage, ob ihre speziellen Bedürfnisse erfüllt werden können. Weiters stellt sich die Frage, ob das Ziel der Bildung, nämlich die Teilhabe an einer größeren Gesellschaft, für sie von größerer Bedeutung ist als ihr Bedürfnis nach einer größeren Peergroup mit gemeinsamer Sprache.

Die meisten Studien, die sich mit Inklusion und Integration beschäftigen, haben nur kleinere SchülerInnengruppen untersucht. Sie haben u.a. die Sprachinteraktionen untersucht (Gregory und Bishop, 1987; Hopwood, 2003) oder das soziale und emotionale Wohlbefinden. Andere Studien beschäftigen sich mit der sich ändernden Rolle und Verantwortung der LehrerInnen für Gehörlose in Regelschulen (vgl. Lynas et al., 1997). Ein Frontalunterricht von gehörlosen SchülerInnen ist nicht mehr die Hauptaufgabe der LehrerInnen von Inklusionsklassen. Ihre Arbeit beinhaltet immer mehr organisatorische Tätigkeiten, wie z. B. die Unterstützung und Beratung von LehrerInnen, die in Regelschulen arbeiten. Wie Studien zeigen, variiert das Verständnis in Bezug auf gehörlose SchülerInnen und deren Bedürfnisse unter den LehrerInnen in den Regelschulen stark (vgl. Iantaffi et al., 2003).

Wie aus dieser Zusammenfassung ersichtlich wird, besuchen die meisten gehörlosen Kinder Regelschulen, was zu einer Verringerung der Schulen für Gehörlose führt. Gründe dafür sind die steigende Zahl der Kinder mit Cochlea-Implantat und Kosteneinsparungen.

### ***Cochlea-Implantate (CI): Die Situation in GB***

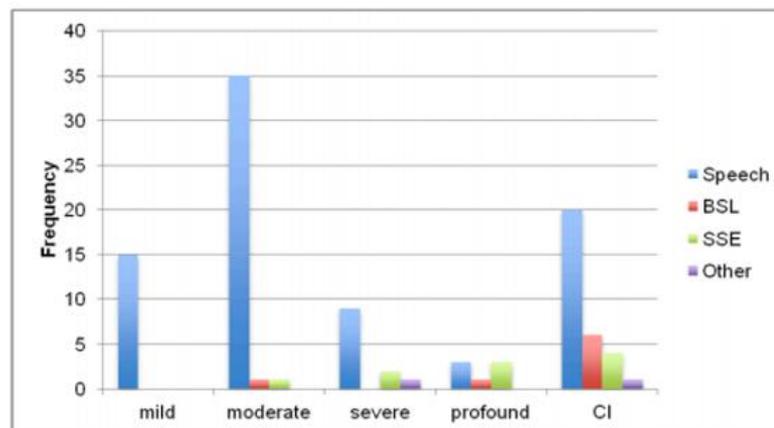
Derzeit gibt es ca. 14.000 Personen mit einem CI; jedes Jahr werden 700 Erwachsene und 550 Kinder implantiert.

Seit mehr als 100 Jahren gibt es kontroversielle Diskussionen bezüglich der Implantation bei Kindern. In den letzten 20 Jahren hat das CI die Möglichkeiten gehörloser Kinder verändert.

Die Implantation wurde eine "Routineversorgung" für gehörlose Kinder, die eine gravierende Auswirkung auf das Bildungsumfeld hat. Das Langzeitmanagement eines CI im Bildungsumfeld liegt bei den LehrerInnen, die meistens nicht in den Entscheidungsprozess der Implantation involviert waren, auch keine Verbindung zu den Implantationszentren haben und über ein geringes Wissen auf diesem Gebiet verfügen. Die Implantationen haben Auswirkungen auf die Bildungssituation, wie folgende Faktoren zeigen:

- häufigere Verwendung der Lautsprache,
- schlecht verständliche Aussprache im Vergleich zu gleichaltrigen hörenden Kindern,
- Verbesserung der Lesefertigkeiten,
- größere Anzahl in den Regelschulen,
- mehr Auswahl bei der Kommunikation und Identität für Kinder und Eltern,
- steigende Zahl junger Erwachsener im Hochschulwesen.

Die Universität von Edinburgh hat im November 2014 ein Projekt bezüglich Leistungen und Möglichkeiten durchgeführt (Abbildung 2):



Diese Ergebnisse stimmen mit jenen anderer Studien überein, vgl. Watson et al. (2008)

Abbildung 2: Auswirkungen der CI-Implantationen in GB

## 5. BILINGUALER ANSATZ

Unter bilingualem Unterricht in der Bildung Gehörloser versteht man den Einsatz der nationalen Gebärdensprache und der nationalen geschriebenen/gesprochenen Sprache. Der Einsatz dieser beiden Sprachen ist im Unterricht klar definiert; jede Sprache wird als eigene Sprache verstanden und auch verwendet.

Dieser bilinguale Ansatz hilft nicht nur dabei, die schulischen Leistungen zu verbessern, sondern auch das Selbstwertgefühl der gehörlosen SchülerInnen zu steigern. Zusätzlich wird die

Wertigkeit der Gebärdensprache, Gehörlosigkeit und Gehörlosenkultur bewusster gemacht und dadurch mehr geschätzt.

Der bilinguale Ansatz entwickelte sich auf Grund verschiedener Faktoren wie z. B. der Anerkennung von Gebärdensprachen als eigenständige Sprachen, der schlechten schulischen Leistungen gehörloser Kinder durch die Lautsprachmethode und dem Wissen über die positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit in zwei oder mehr Sprachen.

Die positiven Auswirkungen der bilingualen Methode in unterschiedlichen schulischen Kontexten präsentierten Swanwick and Gregory (2007)<sup>18</sup> an Beispielen aus Großbritannien, Dänemark, Norwegen und Schweden. Die Studie von Gárate (2012)<sup>19</sup>, Gallaudet University, Washington D.C., USA) gibt eine detaillierte Beschreibung des bilingualen Ansatzes hinsichtlich der Methoden, Strategien und Modelle.

Das Ziel solcher Beschreibungen aus der Praxis ist es, dazu beizutragen, die Verwendung beider Sprachen während des Unterrichts zu erleichtern und sicherzustellen, dass für jede Sprache genug Zeit zur Verfügung steht. Jeder Sprache muss das gleiche Ausmaß an Wertschätzung zugestanden werden. Eine gut geplante Aufteilung ist für die Entwicklung der kommunikativen und akademischen Kompetenz wichtig. Dies kann nur durch eine bewusste Wahl der jeweiligen Sprache und Strategie erreicht werden. Nicht alle Strategien und Methoden sind für unseren Kurs passend. Jene, die in unserem Kurs inkludiert sind, werden nachstehend erklärt.

## 5.1 Gebärdensprach-bilinguale Methoden

Laut Gárate (2012) kann Bilingualismus in zwei Kategorien unterteilt werden: beide Sprachen werden konkurrierend oder getrennt voneinander verwendet. Erstere Verwendung bezieht sich nicht auf eine simultane Verwendung beider Sprachen, sondern auf gezieltes Switchen (Umschalten) zwischen den beiden Sprachen. Um zufälliges Switchen zu verhindern, welches die Verständlichkeit beeinflussen könnte, ist es notwendig, zwischen der getrennten und gleichzeitigen Nutzung beider Sprachen zu wählen. In diesem Kurs geht es um die gleichzeitige Nutzung beider Sprachen.

Methoden des gleichzeitigen Sprachgebrauchs sind u. a. "Gezielte gleichzeitige Verwendung", "Preview-View-Review" und "Übersetzung":

---

<sup>18</sup>Swanwick, R., Gregory, S. (2007) *Sign bilingual education: policy and practice*. Douglas McLean Publishing, Coleford, Gloucestershire

[http://www.bris.ac.uk/Depts/DeafStudiesTeaching/bil/papers/sign\\_bilingual\\_statement.pdf](http://www.bris.ac.uk/Depts/DeafStudiesTeaching/bil/papers/sign_bilingual_statement.pdf)

<sup>19</sup>Gárate, M. (2012) Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2012, June). *ASL/English Bilingual Education* (Research Brief No. 8). Washington, DC

<http://v12.gallaudet.edu/files/3813/9216/6289/research-brief-8-asl-english-bilingual-education.pdf>

- *Gezielte gleichzeitige Verwendung* ist eine Methode zum geplanten Code-Switching. Der Wechsel zwischen Gebärdensprache und der nationalen Schriftsprache während des Unterrichts kann zur Betonung eines Konzeptes dienen, oder dazu, SchülerInnen mit dem Vokabular vertraut zu machen. Er kann auch für die Zusammenfassung eines Themas verwendet werden. Hier ein Beispiel, wie der Unterricht nach dieser Methode gestaltet werden kann: Der Unterricht erfolgt in Gebärdensprache; wichtige Konzepte werden hervorgehoben, indem sie aufgeschrieben werden. Später kann die Lehrkraft eine schriftliche Zusammenfassung dieser Konzepte präsentieren, wodurch die Verbindung zwischen dem Inhalt und den beiden Sprachen verstärkt wird. Wird der Unterricht ausschließlich in Gebärdensprache abgehalten, sollten die SchülerInnen von der Lehrkraft strukturierte Unterlagen erhalten.
  
- *Preview-View-Review (PVR)*  
Bei dieser Methode wird die Lektion in der Erstsprache der SchülerInnen vorbesprochen. Der Hauptteil der Lektion wird in der Zweitsprache der SchülerInnen abgehalten. Eine Nachbesprechung der Lektion erfolgt wiederum in der Erstsprache. Diese Reihenfolge kann auch geändert werden: Vorbesprechung in L2, Hauptteil in L1 und Nachbesprechung in L2.  
Ein Beispiel:  
Die Lektion kann durch eine PPT (Verwendung der nationalen Schriftsprache) und Erklärungen in Gebärdensprache vorbesprochen werden. Neben den schriftlichen Informationen über den Inhalt und Ablauf der Lektion erhalten die SchülerInnen Unterstützung durch die Verwendung der Gebärdensprache. Während des Hauptteils der Lektion kann der Inhalt z. B. auf ein Smartboard geschrieben werden. Die Lektion wird durch eine Zusammenfassung der Hauptpunkte in Gebärdensprache beendet. Dadurch erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit sich durch Fragen, Präsentationen oder in Diskussionen einzubringen. Die Auswahl der Sprache hängt von den Kenntnissen der SchülerInnen und der Schwierigkeit des jeweiligen Themas ab.
  
- *Übersetzung*  
Dabei wird der Inhalt zuerst in einer Sprache präsentiert und dann in die andere Sprache übersetzt. Um diese Methode effizient einzusetzen, muss die Lehrkraft ein bestimmtes Ziel verfolgen. So sind Übersetzungen beispielsweise sinnvoll, um spezielle Merkmale beider Sprachen hervorzuheben, auf implizierte Bedeutungen oder auf mehrere Bedeutungen von Gebärden und Wörtern aufmerksam zu machen. Werden von einer Lehrkraft ständig Übersetzungen ohne speziellen Grund gemacht, kann es sein, dass die SchülerInnen von ihnen abhängig werden und dadurch einen erschwerten Zugang zu L2 finden.

Diese drei Methoden werden in bilingualen Klassen für Gehörlose in den USA angewendet und sind gut dokumentiert.

## 5.2 Bilinguale Strategien

In bilingualen Klassen nimmt die Verwendung von Gebärdensprachvideos als Unterrichtsmaterial zu. Interaktive Videos zeigen Beispiele für die Sprachtrennung und verstärken das Verständnis. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, Strukturen zu analysieren, und sie können den Inhalt in ihrer L1 ansehen. Diese Videos werden auch zum Verständnis und zur Erweiterung des Wortschatzes sowie für den L2-Grammatikunterricht verwendet.

- Vergleiche zwischen L1 und L2 erhöhen das linguistische Bewusstsein in beiden Sprachen. Die Lehrkraft kann während des Lesens die Übersetzungsmethode anwenden, um den SchülerInnen den Zugang zur Bedeutung eines Textes zu erleichtern. Anschließend können durch wörtliche Übersetzungen die Strukturen bestimmter geschriebener Stellen analysiert werden.
- Mit Hilfe von Codeswitching können Wörter und Sätze genauer analysiert werden. Weitere Formen des Codeswitching sind Chaining und *Sandwiching*. Sie dienen dazu, Konzepte in L1 und L2 auf Wortebene hervorzuheben. Dabei wird die Gebärde direkt mit der geschriebenen Information verbunden.
- Das Fingeralphabet wird für die Entwicklung des Wortschatzes in der nationalen Schriftsprache verwendet. Zwischen dem Einsatz dieser Technik, Wortschatzwiederholung und Überprüfung und Leseverständnis wurden positive Korrelationen gefunden.

In bilingualen Klassen für gehörlose SchülerInnen werden weltweit ähnliche Strategien angewendet. In Schweden und Griechenland wird die Übersetzungsmethode verwendet, in Spanien und in Schweden wird die kontrastive Methode eingesetzt.

## 6. DER KURS

### 6.1 Kursziele

Dieser Kurs basiert auf einem handlungsorientierten Ansatz und dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*.

"Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen.

Die Erfahrung, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen."

(aus: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>)

## 6.2 Mit Texten arbeiten

### 6.2.1 Allgemeine Informationen

Für A1 wurden für alle Themen die Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet. Für A2 bis B2 wurden für jeweils die erste Unterrichtseinheit Lesetexte vorbereitet und zusätzlich ein Lesetext für die letzte Lektion von B2. Das ergibt 16 Lesetexte.

Wie bereits mehrfach erwähnt, sind gehörlose SchülerInnen – auch innerhalb eines Lernniveaus – eine heterogene Lerngruppe. Durch die vorhandenen Lesetexte für die jeweils erste Lektion eines Themas haben die Lehrkräfte einen Ausgangspunkt für den Schwierigkeitsgrad der nachfolgenden Lektionstexte. Sie können die Texte für die nächsten Lektionen (2 bis 6) entsprechend den Bedürfnissen und Kenntnissen der SchülerInnen gestalten. Dabei sind folgende Varianten möglich:

#### a) Regelmäßige Steigerung

Der Schwierigkeitsgrad der Grammatik, des Wortschatzes usw. wird kontinuierlich, von einer Lektion zur nächsten, gesteigert (siehe Abbildung 3):

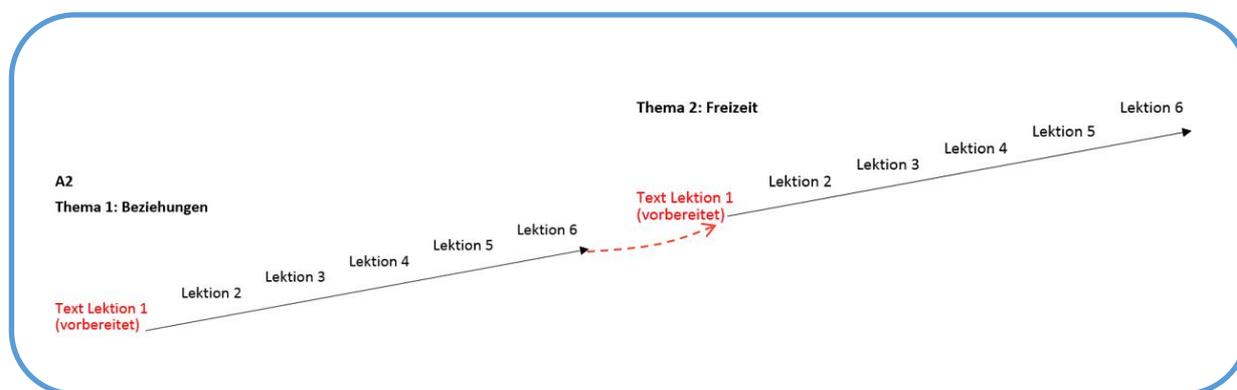


Abbildung 3: Regelmäßige Steigerung des Schwierigkeitsgrades

#### b) Unregelmäßige Steigerung

Bei Bedarf kann der Schwierigkeitsgrad in unregelmäßigen Intervallen erhöht werden: Beispielsweise wird dieser von Lektion 2 auf 3 nur leicht angehoben. Um jedoch das Ziel, den Schwierigkeitsgrad der Lektion 6, zu erreichen, wird er in den Lektionen 3 auf 4 und/oder 4 auf 5 usw. etwas stärker erhöht, sodass ein problemloser Übergang von Text 6 zu Text 1 des nächsten Themas (und Schwierigkeitsgrades) möglich ist (siehe Abbildung 4):

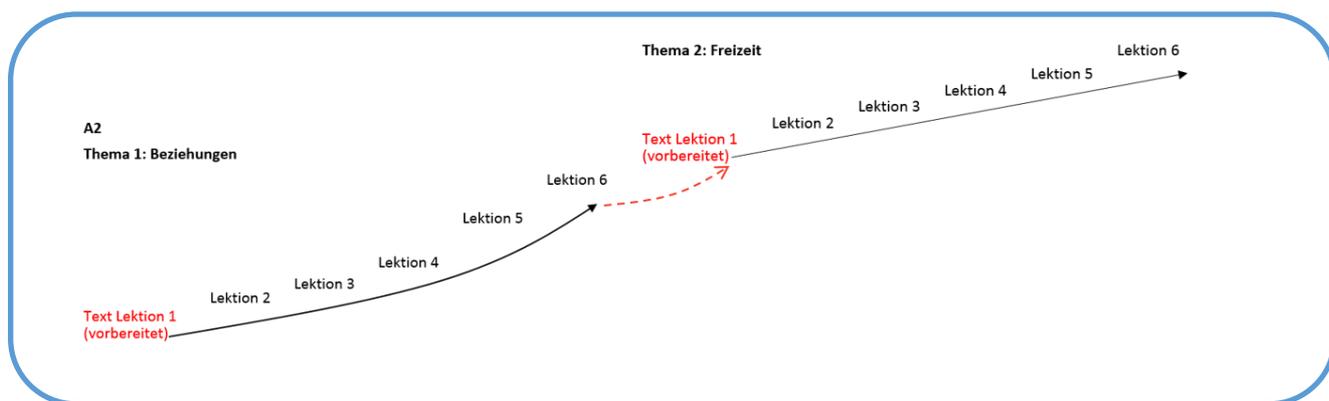


Abbildung 4: Unregelmäßige Steigerung des Schwierigkeitsgrades

Für das letzte Thema (Beruf und Karriere) wurde nicht nur der Lesetext für die Lektion 1 ausgearbeitet, sondern auch jener der Lektion 6 (Abschlusslektion des Kurses). Dieser Text ist ein wichtiger Anhaltspunkt für die Endbeurteilung der SchülerInnen. Die TeilnehmerInnen sollen am Ende des Kurses (A1 - B2) diesen Text auf Basis ihres im Kurs erworbenen Wissens verstehen und bearbeiten können.

### 6.2.2 Warum soll man mit Texten arbeiten?

Mit Texten hat man viele Möglichkeiten, den Unterricht zu gestalten. Allerdings sollte eine

Lehrkraft vor dem Arbeiten mit Texten folgende Punkte beachten:

1. Vorbereitung des Textes
2. Einführung des Textes
3. Arbeiten mit dem Text

#### Ad 1) Vorbereitung des Textes

- Der Text soll für die SchülerInnen interessant, motivierend und nicht zu schwer sein. Wenn Gehörlose das Gefühl haben, sie werden den Text vielleicht nicht verstehen, geben sie schnell auf.
- Die Texte sollen vorhandenes Wissen oder gemachte Erfahrungen beinhalten. Das vermittelt den SchülerInnen ein Gefühl der Sicherheit und steigert ihre Zuversicht, die Aufgabe schaffen zu können.
- Die in den Texten verwendete Sprache sollte aktuell sein und dem heutigen Sprachgebrauch entsprechen. Ein Originaltext von z. B. Shakespeare wird die SchülerInnen mehr frustrieren als motivieren.

- Eine Lehrkraft sollte sich genau überlegen, welche Inhalte/Lernziele mit dem Text unterrichtet werden sollen und welche Aktivitäten dafür erforderlich sind: Grammatik, Texterweiterungen oder Zusammenfassungen, einen neuen Text schreiben usw. Es muss unterschieden werden zwischen<sup>20</sup>:
  - Text als linguistisches Objekt (TALO<sup>21</sup>)

Bei dieser Textsorte ist die Sprache im Fokus, speziell die Grammatik und das Vokabular. Es kann sich dabei um authentische Texte handeln, die unterschiedliche grammatische Strukturen und/oder neues Vokabular beinhalten. Authentische Texte können auch etwas "adaptiert" werden, um bestimmte sprachliche Merkmale hervorzuheben.
  - Texte als Informationsträger (TAVI)

Der Fokus dieser Texte liegt auf der Vermittlung von Information und nicht z. B. grammatischer Strukturen. Ziel dieser Texte ist, dass die SchülerInnen die Gesamtbedeutung eines Textes verstehen. Gründe für die Auswahl dieser Textsorte können z. B. sein, dass der Text von den SchülerInnen als motivierend empfunden wird und sie sich daher mehr engagieren, oder es handelt sich um authentische (gehörlosen-spezifische) Texte.
  - Text als Stimulus für Produktionen (TASP)

Ein Text (authentisch oder andere Textarten) wird als Basis für Lese- oder Schreibaufgaben verwendet.

## Ad 2) Einen Text einführen

- Die Einführung eines neuen Textes ist eine wichtige Phase: Durch diese Einführung sollen das Interesse und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen geweckt werden. Das kann auf unterschiedliche Art erfolgen: Eine Lehrkraft stellt den Text alleine vor, der Text wird in der Gruppe oder von einer einzelnen Person gelesen (und dann in Gebärdensprache zusammengefasst), es können verschiedene Präsentationen gemacht werden usw. Wie ein Text eingeführt wird, hängt vom Thema und den SchülerInnen ab. Wichtig sind die Empathie und Flexibilität einer Lehrkraft, damit er/sie entsprechend auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen kann.
- Das Ziel einer Texteinführung ist, SchülerInnen mit dem Text vertraut zu machen, zu erklären, worum es im Text geht; neues Wissen zu vermitteln usw.

---

<sup>20</sup> Die Informationen über die unterschiedlichen Textsorten wurden von der Homepage des British Council entnommen. Die Texte wurden teilweise leicht geändert oder original zitiert: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/text-language-classrooms-talo-tavi-tasp>.

<sup>21</sup> TALO: Text as a linguistic object; TAVI: Text as a vehicle of information; TASP: Text as stimulus for production

- Ausgehend von der Texteingührung sollte ein Denkprozess über den Text beginnen. Dieser kann durch von der Lehrkraft vorbereitete Fragen initiiert werden wie z. B.: "Was war das Schockierendste, Langweiligste, Auffälligste usw. in diesem Text für dich?"

### Ad 3) Arbeiten mit Texten

- Bei der Vorbereitung eines Textes muss eine Lehrkraft über den Verwendungszweck des Textes nachdenken und den Unterricht dementsprechend strukturieren. Ein wichtiger Aspekt ist, den SchülerInnen das Gefühl zu vermitteln, dass es sinnvoll, unterhaltsam und erfolgreich sein kann, Texte zu "entdecken" und mit ihnen zu "spielen". Um das zu erreichen, muss eine Lehrkraft die Aktivitäten während des Unterrichts sorgfältig planen. Folgender Vorschlag für einen zeitgemäßen Unterricht und der vielfältigen Verwendung von Texten wurde der Homepage des British Council entnommen:
  - Beginn mit TAVI-Aktivitäten, damit die SchülerInnen die Informationen im Text verstehen z. B.:
    - den Inhalt eines Textes erläutern,
    - Fragen oder Aussagen, die sich auf den Text beziehen, diskutieren,
    - bekannte/unbekannte Dinge im Text markieren,
    - Verständnisfragen beantworten,
    - die wichtigsten Punkte zusammenfassen,
    - Geschehnisse in die richtige Reihenfolge bringen.
  - Danach kann man mit Hilfe von TALO-Aktivitäten den Fokus auf sprachliche Details legen:
    - alle X im Text finden (z. B. ein bestimmtes grammatisches Muster, Funktionswörter, eine bestimmte Verbform ...),
    - den Text in einer anderen Zeit, Person usw. schreiben ...
    - alle Wörter im Text finden, die mit X verbunden sind (Wörter die thematisch oder lexikalisch zusammenhängen),
    - warum wurden bestimmte Formen verwendet (z. B. warum wurde das Imperfekt verwendet).
  - Beenden der Lektion mit TASP-Aktivitäten:
    - Rollenspiel, basierend auf dem Text,
    - Diskutieren von Themen, die im Text angesprochen wurden,
    - Diskutieren der im Text vertretenen Ansichten,
    - Schreiben eines ähnlichen Textes über ein den SchülerInnen bekanntes Thema,
    - eine Antwort auf den Text schreiben.

In Abbildung 5 sind die Schritte, die bei einer Textvorbereitung zu beachten sind, zusammengefasst:

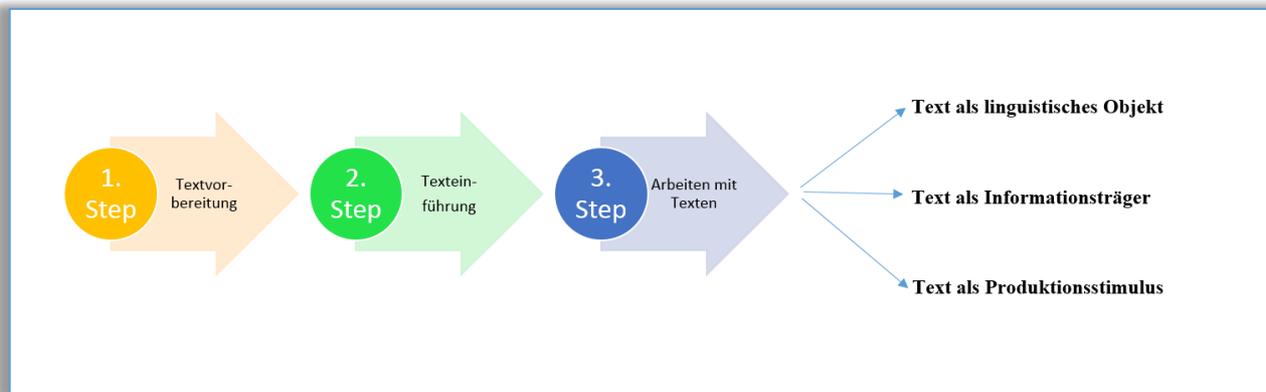


Abbildung 5: Arbeiten mit Texten

### 6.3 Schwerpunkte des Kurses

In diesem Kurs wird der Schwerpunkt auf die Lese- und Schreibkompetenz gelegt, da für einen Großteil der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Personen schriftliche Informationen und Aktivitäten besser zugänglich sind als auditive. Wie bereits ausgeführt, verfügen viele Gehörlose über eine geringe Schriftsprachkompetenz (siehe Kapitel 2). Durch diese im Kurs gesetzten Schwerpunkte sollen viele Gehörlose angesprochen und motiviert werden, ihre Lese- und Schreibkompetenz verbessern zu wollen.

### 6.4 Voraussetzungen für die TeilnehmerInnen

Der Kurs richtet sich hauptsächlich an junge gehörlose Erwachsene im Alter zwischen 16 und 25 Jahren (steht aber selbstverständlich auch anderen Interessierten offen). Vielfach handelt es sich dabei um junge Menschen, die zwar bereits in der Schule Deutschunterricht hatten, deren Deutschkenntnisse aber trotzdem sehr gering sind und die daher noch einmal von Anfang an Deutsch lernen müssen. Das trifft sehr oft auf Gehörlose zu, die Gebärdensprache als Erstsprache (GS = L1) verwenden und Deutsch als Zweitsprache (L2) mit dem Schuleintritt erworben haben.

Die einzige Voraussetzung für die Kursteilnehmer sind Gebärdensprachkenntnisse auf mindestens B1-Niveau.

### 6.5 Voraussetzungen für die LehrerInnen

Der Unterricht von Gehörlosen unterscheidet sich von dem von Hörenden. Daher sollten KursleiterInnen über die folgenden Voraussetzungen verfügen:

- Deutsch als Muttersprache (C2 laut GERS); sollte das nicht der Fall sein, muss die Lehrkraft Deutschkenntnisse entsprechend dem C1-Niveau aufweisen;
- Sehr gute Gebärdensprachkenntnisse (idealerweise C1, mindestens aber B2), um linguistische Informationen in Gebärdensprache vermitteln und Diskussionen leiten zu können;
- Erfahrung im Unterricht der nationalen Schriftsprache als Fremd- oder Zweitsprache;
- Vertrautheit mit dem bilingualen Unterricht;
- Kenntnisse über die Gehörlosenkultur und –gemeinschaft;
- Flexibilität sowie die Fähigkeit, die Unterrichtsmaterialien und -strategien den Bedürfnissen der SchülerInnen anzupassen.

Das Fehlen einer dieser Voraussetzungen könnte sich negativ auf den Erfolg des Kurses auswirken.

## 6.6 Kursthemen

Der Kurs hat fünf Hauptthemen, die für die Zielgruppe im Alltag von Bedeutung sind: *Beziehungen, Freizeit und Sport, Geldmanagement, Reisen und Karriere und Beruf*.

In jedem dieser Themen wurde darauf geachtet, dass die Inhalte für die Zielgruppe attraktiv und nützlich sind.

## 6.7 Lektionen

Jedes der fünf Hauptthemen beinhaltet 6 Lektionen zu 80 Minuten. Um zu verhindern, dass die TeilnehmerInnen überfordert werden, sollte nach 40 Minuten eine kurze Pause gemacht werden. Um den Unterricht für die gehörlosen TeilnehmerInnen interessanter zu gestalten, beinhaltet jedes Thema eine Lektion mit einem gehörlosenspezifischen Thema, z. B. die Gallaudet Universität.

## 6.8 Lektionszirkel

Der für diesen Kurs entworfene Lektionszirkel ist als Unterstützung für die Lehrkraft gedacht. Angesichts des speziellen Charakters des Kurses und der Zielgruppe kann sich der Aufbau einer Lektion wesentlich von dem einer traditionellen Lektion unterscheiden. In diesem Abschnitt wird daher erklärt, wie dieses Lektionsschema entstanden ist. Zuerst werden die Herausforderungen, die beim Entwickeln des Lektionsschemas aufgetreten sind, beschrieben und anschließend, wie diese gelöst wurden:

### 6.8.1 Herausforderungen

Es gibt keine(n) typische(n) 16 bis 25-jährige gehörlose(n) A1-SchülerIn, was die Entwicklung eines Schriftsprachkurses entsprechend dem GERS von A1 bis B2 erheblich erschwert. In keinem der Partnerländer existieren für Gehörlose standardisierte Sprachtests für die nationale

Schriftsprache als L2. Die üblichen Tests sind für Hörende konzipiert und beinhalten Hör- und Sprechübungen. Dadurch ist eine Überprüfung der Schriftsprachkenntnisse gehörloser SchülerInnen zu Beginn und am Ende eines Kurses schwierig.

Üblicherweise enthalten Lehrpläne für Sprachen folgende Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Daher war es nicht möglich, diesen Kurs an solche Lehrpläne anzupassen. Ein einheitlicher Lehransatz für diese Zielgruppe fehlt. Zusätzlich war zu bedenken, dass bei der Entwicklung des Lektionsschemas fünf unterschiedliche Kulturen und Lehransätze zu berücksichtigen sind. Aus diesen Gründen musste darauf geachtet werden, dass das Lektionsschema flexibel gehandhabt werden kann.

### 6.8.2 Lösungen

- Zuerst war es wichtig, ein besseres Bild über die Zielgruppe, gehörlose SchülerInnen zwischen 16 und 25 Jahren, zu erhalten.

Durch einschlägige Literatur und die Befragung der Zielgruppe durch Fragebögen konnte ein gutes Bild von ihr gewonnen werden. *Gehörlose oder schwerhörige Studenten und ihre Familien sind hinsichtlich ihres Hörvermögens, Ursache, Alter beim Hörverlust, Verwendung von Hörhilfen und Sprachkompetenz eine heterogene Gruppe (NASP, 2012)<sup>22</sup>*. Obwohl es zahlreiche linguistische Studien zu den von Gehörlosen häufig gemachten Fehlern gibt, ist es immer wieder erstaunlich, wie groß die Schwankungsbreite der Fehler innerhalb eines bestimmten Lernniveaus sein kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen Probleme mit bestimmten morphologischen und syntaktischen Strukturen haben, doch erst während des Unterrichts wird ersichtlich, um welche es sich dabei im Einzelfall handelt (d.h. welche Strukturen genauer analysiert und erlernt werden müssen). Gehörlose oder schwerhörige Kinder/SchülerInnen wachsen oft in einem familiären Umfeld sowie einem Bildungsumfeld auf, in dem sie nur eingeschränkten Zugang zur Kommunikation haben. Das kann signifikante Auswirkungen auf die psychologische Entwicklung der SchülerInnen haben (NASP 2012). Daher muss das psychologische Profil bei der Entwicklung eines Lernprogramms mit berücksichtigt werden.

- Verwendung von standardisierten Tests (siehe 6.9.3 Beurteilung) und Entwicklung von neuen, basierend auf den Erfahrungen dieses Projektes.

Die Ergebnisse werden nicht mit anderen (hörenden) L2-Lernern (zwischen 16 und 25 Jahren) verglichen werden können. Aber sie bieten eine Anfangs- und Endbeurteilung innerhalb der gleichen Zielgruppe.

---

<sup>22</sup> National Association of School Psychologists. (2012). *Students who are deaf or hard of hearing and their families* [Position statement]. Bethesda, MD: Author.  
"Students who are deaf or hard of hearing and their families are a heterogeneous group in terms of hearing levels, cause, age of onset, use of assistive listening devices, and language skills"

- Den Schwerpunkt auf den Ausbau der schriftlichen (anstelle von mündlichen) Fähigkeiten legen.
- Flexibel sein und flexibel verwendbare Arbeitsmittel entwickeln.  
Das Lektionsschema weist eine Struktur auf, die bestimmten Prinzipien folgt. Trotzdem sollte es flexibel verwendet und der jeweiligen Unterrichtssituation angepasst werden.

## 6.9 Konzept des Lektionsschemas

Es gibt zahlreiche, sich widersprechende Theorien, wie eine Zweitsprache unterrichtet werden soll. Allerdings wird in all diesen Theorien betont, wie wichtig es ist, die unterschiedlichen Lerntypen zu respektieren. Diese beiden Punkte nehmen eine zentrale Stelle im vorliegenden Lernprogramm ein und bilden die Basis für das im Kurs entwickelte Lektionsschema. Es soll die Lernenden dazu bringen, Sprachmerkmale durch das Aktivieren der rechten und der linken Hirnhälfte zu entdecken und zu verfestigen. Ausgehend von einer allgemeinen Textanalyse, die dann schrittweise auf bestimmte grammatische Aspekte übergeht, wird den SchülerInnen die Verwendung bestimmter Formen in unterschiedlichen Kontexten vermittelt.

Diese Abfolge, basierend auf der *Gestalttheorie*<sup>23</sup>, spiegelt den Prozess des Spracherwerbs und des Lernens wider. Der Ansatz entspricht der natürlichen Funktionsweise des Gehirns, verschiedene Inputs zu erfassen und zu analysieren. Menschen nehmen Fakten, Bilder, Sprachen und andere Informationen zuerst als Ganzes wahr; erst schrittweise werden immer mehr die Details realisiert. Die beiden Hirnhälften arbeiten beim Erwerbsprozess zusammen, indem der Input zuerst als Ganzes erfasst wird und erst danach im Detail, indem nach sich wiederholenden Mustern analysiert wird. Entsprechend der *Gestalttheorie* und deren Weiterentwicklung im Bereich des Sprachunterrichts (strukturalistischer Ansatz, kommunikative Ansätze, humanistische Ansätze), scheint der Spracherwerbs- und -lernprozess von der rechten zur linken Gehirnhälfte zu erfolgen. Ein(e) Lernende(r) nimmt einen linguistischen Stimulus (z. B. die Seite, das Bild, die Textform, die allgemeine Bedeutung, den Stil einer Erzählung) wahr und danach innerhalb von Sekunden bestimmte sprachliche Merkmale (z. B. Grammatikkategorien, die Bedeutung einzelner Wörter, Morphologie). Die emotionale Sphäre und die globale Perzeption (rechte Hemisphäre) spielen beim Sprachenlernen eine fundamentale Rolle: Sie sind der erste Schritt, der den/die LernerIn näher zu den linguistischen Merkmalen führt (linke Hemisphäre). Ungeachtet dieser Direktionalität kooperieren beide Hirnhälften ständig miteinander, um das Lernen zu erleichtern.

Jede Lektion wurde auf der Basis der von Carrol (1980) vorgeschlagenen Kriterien geplant<sup>24</sup>:

---

<sup>23</sup> Für mehr Informationen zur *Gestalttheorie* siehe z. B. <https://wiki.infowiss.net/Gestalttheorie> oder [http://www.oaegp.at/cms/index.php?page=grundlagen\\_gt\\_gp](http://www.oaegp.at/cms/index.php?page=grundlagen_gt_gp).

<sup>24</sup> RACE: Relevance; Acceptability; Comparability; Economy

- Relevanz: Unterricht entsprechend den geplanten Lehr- und Lernzielen;
- Akzeptanz: Sicherstellen, dass die TeilnehmerInnen den Inhalt und die Bedingungen akzeptieren; es darf keine affektive Barriere geben.
- Vergleichbarkeit: Die Ergebnisse der TeilnehmerInnen müssen sichtbar und mit anderen vergleichbar sein;
- Wirtschaftlichkeit: Darauf achten, dass man während des Unterrichts keine Zeit vergeudet.

Um den Kurs für die Zielgruppe attraktiv und anziehend zu gestalten und so ihr Interesse zu wecken, wurden bei der Planung der Lektionen folgende Punkte berücksichtigt (Balboni 2013):

- Flexibilität: der Unterricht soll flexibel gestaltet sein – für die LehrerInnen und für die SchülerInnen (z. B. Umstellen der Tische; Verwendung von Materialien, die üblicherweise nicht verwendet werden);
- Interaktive Aktivitäten: Zusammenarbeit, aber auch ein gewisses Maß an Konkurrenz sind für den Lernprozess von Vorteil;
- Psychologische Anpassung: Respektieren der unterschiedlichen Lerntypen und Intelligenz der TeilnehmerInnen; entsprechendes Anpassen der Unterrichtsmethoden und Aktivitäten.

Kulturelle Aspekte stehen in diesem Kurs nicht im Vordergrund, da davon ausgegangen werden kann, dass die Zielgruppe über gute Kenntnisse ihrer nationalen Kultur verfügt. Trotzdem sind kulturelle und pragmatische Themen durch Texte und Bilder teilweise in den Lektionen inkludiert, sodass ausländische LernerInnen zumindest Basisinformationen über die Kultur erhalten.

### 6.9.1 Aufgabenorientiertes Lernen

Nachfolgend wird zuerst eine kurze Erklärung gegeben, was man unter *Aufgabenorientiertes Lernen* versteht, und anschließend daran, wie man diesen Ansatz für die Zielgruppe adaptieren kann.

*Aufgabenorientierung bedeutet, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess selbst steuern, auch wenn der Grad dieser Autonomie je nach Kontext und Aufgabe unterschiedlich ausfallen kann* (Tohnhauser 2010<sup>25</sup>).

Eine Aufgabe, die auf die Produktion eines bestimmten Outputs abzielt, kann als zielorientierte, kommunikative Aktivität definiert werden. Dabei liegt der Fokus auf dem kommunikativen Austausch und nicht der Produktion von (korrekten) Sprachformen (Willis J. 1996<sup>26</sup>). Entsprechend dem *Aufgabenorientierten Ansatz* bildet die Aufgabe als solche die zentrale Phase des

---

<sup>25</sup> Artikel: ([http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2010-3/Baby2010\\_3thonhauser2.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf))

<sup>26</sup> Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Unterrichts. Dieser geht eine sogenannte Einführungsphase voraus, der eine Phase folgt, die den Fokus auf Sprache legt.

In der Einführungsphase werden die SchülerInnen mit dem Thema vertraut gemacht und damit zusammenhängende Wörter und Phrasen eingeführt. Während der Aufgabenphase können die SchülerInnen ihr Wissen, das sie bereit in L2 haben, anwenden, um die Aufgabe zu lösen. Vor oder während des Lösen der Aufgabe können die SchülerInnen entsprechende Beispiele aus der L2 im Kontext lesen. Diese Beispiele können sie entweder als Modelle bei der Aufgabenlösung verwenden oder als Sprachinput betrachten. SchülerInnen benötigen das Feedback der Lehrkraft hauptsächlich in der Anfangsphase, während der Planungsphase und/oder in der Endphase, wenn die SchülerInnen die Lösung präsentieren.

Im Anschluss an die Aufgabenlösung folgt eine Analyse linguistischer Merkmale/Formen, mit denen die SchülerInnen bereits während der Lösung der Aufgabe konfrontiert waren (explizites Analysieren von sprachlichen Formen).

### 6.9.2 Lektionsschema und Aufgabenorientierter Ansatz kombiniert

Die drei Phasen des *Aufgabenorientierten Ansatzes* (Einführung, Aufgabe, Sprachanalyse) wurden beibehalten. In der Einführungsphase können, entsprechend des bilingualen Ansatzes, Aktivitäten in Gebärdensprache stattfinden.

Nach der Einführungsphase und vor der eigentlichen Aufgabe wurde eine Zwischenphase eingebaut, in der die SchülerInnen mit den in der Aufgabe verwendeten grammatischen Strukturen vertraut gemacht werden. Die Erklärung dieser Strukturen soll so oft wie möglich kontrastiv erfolgen, d.h. Vergleiche zwischen der Struktur der Gebärdensprache und der nationalen Schriftsprache. Auf diese Art werden die SchülerInnen mit der L2 und ihren Strukturen vertraut gemacht, ohne sie (noch) selber tiefgehend analysieren zu müssen.

Der Fokus wird erst in der Begutachtungsphase (*review phase*) auf die Sprachdetails gelegt: Die Lehrkraft begleitet die SchülerInnen durch ihre verbesserten Arbeiten, damit sie die grammatischen Merkmale bewusster wahrnehmen. Grammatische Merkmale sollen unter anderem auch durch Hausübungen besser erlernt werden.

Durch die Kombination dieser beiden Ansätze ergeben sich folgende Vorteile:

- a) Die Zielgruppe weist sehr unterschiedliche grammatische Kenntnisse auf, daher variieren auch ihre Lernbedürfnisse. ➤ Durch den *Aufgabenorientierten Ansatz* kann die Lehrkraft zuerst das Grammatikthema einführen und gleichzeitig überprüfen, welche Grammatikthemen behandelt werden müssen und in welchem Ausmaß.
- b) Für die Zielgruppe ist es wichtig, am Ende einer Lektion ein Ergebnis/einen Erfolg zu sehen, damit sie motiviert sind. ➤ Egal, was die Aufgabe ist, sie führt immer zu einem Ergebnis (z. B. Lösung eines Problems, ein Poster, eine Liste). Aufgaben können

auch in Form von Spielen (einzeln oder in Gruppen) gestaltet werden; das ist eine zusätzliche Motivation für die SchülerInnen.

- c) Die Lektion bietet die Möglichkeit, viel Input/Informationen zu geben. Wenn das allerdings ständig von einer Lehrkraft gemacht wird, kann es störend sein. ➤ Daher sollen die SchülerInnen während des Lösen von Aufgaben auch miteinander interagieren können und nicht nur mit der Lehrkraft. Bei Fehlern wird dadurch bei den SchülerInnen die Angst verringert. Mit anderen Worten, es gibt keine affektive Barriere (Krashen 1988)<sup>27</sup>.
- d) Es ist möglich, dass SchülerInnen während einer Lektion eine zentralere Stellung einnehmen möchten. ➤ Die Lehrkraft soll unterstützend wirken und den SchülerInnen helfend zu Seite stehen. Sie/er sollte sich etwas zurücknehmen und z. B. auf Nachfrage unterstützen oder korrigieren. Dadurch rücken die SchülerInnen mehr in den Mittelpunkt.

## 6.10 Lektionsschema



Darstellung 6: Lektionsschema

<sup>27</sup> Krashen, S. D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International

Diese Abbildung zeigt das Lektionsschema: Am Beginn einer Lektion stehen die Besprechung der Hausaufgabe aus der letzten Lektion und die Einführung des Themas; am Ende der Lektion werden die Inhalte noch einmal wiederholt. Durch diesen Lernkreislauf ist ein kontinuierlicher Lernfluss gewährleistet. Einerseits werden so bereits gelernte Regeln gefestigt, andererseits neue eingeführt. Dieser Kreislauf besteht aus sechs Phasen:

- 1) Kurze Wiederholung der letzten Lektion; Einführung des neuen Themas;
- 2) Lesen und Analysieren eines einfachen Textes oder von Phrasen in Bezug auf morphologische und syntaktische Merkmale;
- 3) Grammatikübungen und Anwendung neu gelernter Regeln;
- 4) Leseverständnis: ein dem Niveau entsprechender Text, der die gelernten grammatischen Strukturen in einem anderen Kontext enthält;
- 5) Schreiben: Sätze und später Texte, in denen die gelernten grammatischen Strukturen angewendet werden sollen;
- 6) Wiederholung der Inhalte und Hausaufgabe.

Nachstehend finden sich Beispiele für Aktivitäten, die während der verschiedenen Phasen gemacht werden können. Die aufgezählten Aktivitäten sind immer aufsteigend gereiht (von leicht bis schwer):

### **Phase 0: Einführung**

#### Anfangsaktivitäten: Wiederholung und Einführung

Die Lehrkraft sollte zu Beginn des Unterrichts dafür sorgen, dass sich die SchülerInnen wohlfühlen. Durch die Wiederholung der Lerninhalte der letzten Stunde leitet die Lehrkraft zum neuen Thema über. In dieser Phase werden den SchülerInnen auch die Lernziele der Lektion erklärt.

Mögliche Aktivitäten in dieser Phase sind:

- Multiple-Choice (für die Wiederholung),
- Quiz (für die Wiederholung),
- Kurze Gespräche zwischen SchülerInnen und Lehrkraft (für die Wiederholung),
- Bilder (für die Einführung),
- Brainstorming (für die Einführung),
- Spontanproduktionen (z. B. in Gruppen für beides passend).

### **Phase 1: Text 1/Analyse**

#### Textanalyse: Grammatik, Vergleich von Gebärden- und nationaler Schriftsprache

Die Lehrkraft zeigt einen kurzen Text (oder einige Sätze, damit die SchülerInnen nicht sofort das Gefühl der Überforderung haben), der die neuen Strukturen enthält. Die Lehrkraft analysiert

und erklärt die neuen Strukturen und verwendet (wenn möglich) zum leichteren Verständnis Vergleiche zwischen Gebärden- und nationaler Schriftsprache. Dafür können folgende Aktivitäten eingesetzt werden:

- Diskussionen in Gruppen,
- Verbindung von Glossen mit dem Text in der Schriftsprache,
- eine geführte Plenardiskussion.

## **Phase 2: Grammatik**

### Übungen und Anwendung: Analysieren von Strukturen; Vergleich zwischen Gebärden- und Schriftsprache

Die Lehrkraft erklärt die grammatischen Strukturen ausführlicher und gibt verschiedene Aufgaben, um sie zu festigen:

- geführte Plenar- oder Gruppendiskussionen,
- Einüben von Mustern,
- Präsentation und Unterscheidung von gegensätzlichen Mustern,
- Ausfüllen von Grammatiktabellen.

## **Phase 3: Text 2/Lesen**

### Lesen: Verstehen von Strukturen, Vokabeln, Textsorten und Inhalten

Die SchülerInnen erhalten einen neuen, längeren Text, der die gelernten grammatischen Strukturen beinhaltet. Sie sollen den Inhalt des Textes verstehen; zur Überprüfung können folgende Aufgaben gestellt werden:

- Multiple-Choice,
- Richtig/Falsch,
- Zuordnen (*Matching*),
- Ausfüllen von Lücken im Text,
- Offene Fragen.

## **Phase 4: Schreiben**

### Produktion von Phrasen/kurzen Texten: Verwenden der gelernten Strukturen, Vokabeln und Textsorten

Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe; es können folgende Übungen für die Textproduktion verwendet werden:

- Ergänzen von Lücken im Text oder Fertigstellung eines Textes,
- Weiterschreiben eines Textes ausgehend von einer Vorlage,
- Beantwortung von Fragen mit ganzen Sätzen,
- Ausfüllen einer Tabelle.

Die Texte können mit der Hand geschrieben werden, am Computer oder mit anderen technischen Geräten.

## **Phase 5: Wiederholung**

### Feedback und Hausaufgabe: Zusammenfassung und Hausaufgabe

Die Lektion wird kurz zusammengefasst und die SchülerInnen werden gebeten, ihr Feedback zu geben. In dieser Phase können sie noch einmal Fragen stellen. Am Ende dieser Phase wird eine Hausaufgabe gegeben, die immer mit dem Inhalt der aktuellen Lektion verbunden ist.

Folgende Aufgaben können für die Wiederholung und Hausaufgabe u.a. gegeben werden:

Wiederholung:

- Multiple-Choice,
- Zuordnen (*Matching*),
- Checkliste,
- Fragebogen (gefällt mir/gefällt mir nicht),
- Zusammenfassung,
- Diskussion in Gebärdensprache.

Hausaufgabe:

- Grammatikübungen, um gelernte Strukturen zu festigen,
- Schreibaufgaben, um gelernte Strukturen in einem Text anwenden zu können,
- Übersetzungen der selbstgeschriebenen Texte in Gebärdensprache, um auf die unterschiedlichen Strukturen aufmerksam zu machen.

## **6.11 Beurteilung**

In diesem Kurs gibt es unterschiedliche Beurteilungen: die Einstufung zu Beginn; formative Beurteilung während des Kurses und eine abschließende Beurteilung. Für die Beurteilung sollten standardisierten Tests verwendet werden, da sie folgende Vorteile aufweisen:

- Durch die Standardisierung (entsprechend GERS) sind die Rahmenbedingungen für alle gleich.
- Die Ergebnisse können als verlässlich angesehen werden.
- Die Beurteilung ist objektiv und fair.

### **6.11.1 Einstufung zu Kursbeginn**

Da die KursteilnehmerInnen alle über sehr unterschiedliche Kenntnisse in der nationalen Schriftsprache verfügen, ist es wichtig, diese Kenntnisse zu Beginn eines Kurses zu erfassen. Dadurch erhält die Lehrkraft die Möglichkeit, den Unterricht entsprechend den unterschiedlichen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen zu gestalten. Es ist wichtig, dass die Lehrkraft den

TeilnehmerInnen nach dem Einstufungstest erklärt, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, damit sie ein objektives Bild ihrer Kenntnisse bekommen. Für diese Einstufung zu Beginn eines Kurses können verschiedene Onlinetools verwendet werden. Jeder Partner hat eine Liste mit entsprechenden Tests zusammengestellt.

## ÖSTERREICH

Link	Dauer	Ergebnisse	Anmeldepflicht/ Angabe der E-Mailadresse	Anmerkung
<a href="http://www.cornelsen.de/sites/einstufungstest/DaF_Pluspunkt_Deutsch/A1/Banshee.html">http://www.cornelsen.de/sites/einstufungstest/DaF_Pluspunkt_Deutsch/A1/Banshee.html</a>	~ 20 Min. pro Level	CEFR A1, A2, B1,	Nein	Test und Resultate können als PDF ausgedruckt werden.  Guter Test, allerdings mit Hörverständnisübungen
<a href="https://www.hueber.de/seite/pg_einstufung_online_sri">https://www.hueber.de/seite/pg_einstufung_online_sri</a>	~ 20 bis 30 Min. pro Level	CEFR A1, A2, B1, B2	Nein	In Kombination mit dem Buch "Schritte"; der Test kann online gemacht und als PDF heruntergeladen werden.
<a href="http://www.alpha.at/index.php/de/deutsch-lernen/einstufungstest-deutsch.html">http://www.alpha.at/index.php/de/deutsch-lernen/einstufungstest-deutsch.html</a>	10 Min.	CEFR A1, A2, B1, B2	Nein	Wurde beim Testunterricht (vom ZGH) eingesetzt.
<a href="http://www.wifi.at/Kursbuch/Sprachen/Einstufungstests/einstufungstests_x">http://www.wifi.at/Kursbuch/Sprachen/Einstufungstests/einstufungstests_x</a>	~ 20 bis 30 Min. pro Level	CEFR A1, A2, B1, B2, C1	Nein	Enthält einige Hörverständnisübungen, die aber problemlos ausgelassen werden können
<a href="http://www.sprachcaffe.de/sprachtest-deutsch.htm?afp=21202#_">http://www.sprachcaffe.de/sprachtest-deutsch.htm?afp=21202#_</a>	~ 20 bis 30 Min. pro Level		Nein	Ein allgemeiner Test; nicht in GERS-Niveaus aufgeteilt; am Ende erhält man eine Einstufung der Deutschkenntnisse
<a href="http://einstufungstests.klett-sprachen.de/">http://einstufungstests.klett-sprachen.de/</a>				Verschiedene Tests
<a href="http://www.deutsch-im-trend.com/einstufungstest">www.deutsch-im-trend.com/einstufungstest</a>	20 Min.	Erhält man per E-Mail	Ja	Verschiedene Übungstypen – guter Test
<a href="http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/ctest/ctestallg.txt.php3">http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/ctest/ctestallg.txt.php3</a>	20 Minn	Nein	Nein	Nur ein Übungstyp (Ergänze die Lücke)

## ÖSTERREICH

Link	Dauer	Ergebnisse	Anmeldepflicht/ Angabe der E-Mailadresse	Anmerkung
<a href="http://edl.ecml.at/Language-Fun/Selfevaluateyourlanguageskills/tabid/2194/language/de-DE/Default.aspx">http://edl.ecml.at/Language-Fun/Selfevaluateyourlanguageskills/tabid/2194/language/de-DE/Default.aspx</a>				

## ITALIEN

Link	Dauer	Ergebnisse	Anmeldepflicht/ Angabe der E-Mailadresse
<a href="https://www.esl.it/it/viaggio-studio/test-online/test-italiano/index.htm">https://www.esl.it/it/viaggio-studio/test-online/test-italiano/index.htm</a>	20 Min	GERS A1, A2, B1, B2	Nein
<a href="http://www.iluss.it/test/test1_40_online/test1_40.htm">http://www.iluss.it/test/test1_40_online/test1_40.htm</a>	30 Min	GERS <A1, =A1, >A1	Nein
<a href="http://www.torredibabele.com/it/Corsi_di_lingua_italiana/Test_on_line.html">http://www.torredibabele.com/it/Corsi_di_lingua_italiana/Test_on_line.html</a>	10 Min/per Level	GERS A1, A2, B1, B2, C1	Fakultativ E-Mailadresse
<a href="http://www.corsi-italiano-per-stranieri.com/a.pag/test_online_di_lingua_italiana-pzk1213.html">http://www.corsi-italiano-per-stranieri.com/a.pag/test_online_di_lingua_italiana-pzk1213.html</a>	10 Min/per Level	GERS A1, A2, B1, B2	E-Mailadresse
<a href="http://www.ilsonline.it/it/test.html">http://www.ilsonline.it/it/test.html</a>	20 Min/per Level	Anfänger, Mäßig Fortgeschrittene, Fortgeschrittene usw.	E-Mailadresse
<a href="http://www.impariamoitaliano.com/quanto_sei_bravo_in_italiano.htm">http://www.impariamoitaliano.com/quanto_sei_bravo_in_italiano.htm</a>	10 Min	Sehr gut Gut Befriedigend usw.	Nein
<a href="http://www.paginainizio.com/test/quiz.php?id=linguaitaliana">http://www.paginainizio.com/test/quiz.php?id=linguaitaliana</a>	10 Min/per Level	Sehr gut Gut Befriedigend usw.	Nein

## LITAUEN

Link
<a href="https://www.upc.smm.lt/svietimas/vkm/testai/?id=4">https://www.upc.smm.lt/svietimas/vkm/testai/?id=4</a> <a href="http://www.lsk.flf.vu.lt/file/A1_pavyzdys_1_1_1_1.pdf">http://www.lsk.flf.vu.lt/file/A1_pavyzdys_1_1_1_1.pdf</a> <a href="http://www.lsk.flf.vu.lt/file/A2_pavyzdys_1_1_1_1.pdf">http://www.lsk.flf.vu.lt/file/A2_pavyzdys_1_1_1_1.pdf</a> <a href="http://www.lsk.flf.vu.lt/file/B1_pavyzdys_1_1_1_1.pdf">http://www.lsk.flf.vu.lt/file/B1_pavyzdys_1_1_1_1.pdf</a> <a href="http://www.lsk.flf.vu.lt/file/B2_pavyzdys_1_1_1_1.pdf">http://www.lsk.flf.vu.lt/file/B2_pavyzdys_1_1_1_1.pdf</a>

## POLEN

Link	Dauer	Ergebnisse	Anmeldepflicht/ Angabe der E-Mailadresse
<a href="http://www.kurspolskiego.pl/pl/Testy_on-line">http://www.kurspolskiego.pl/pl/Testy_on-line</a>	-	A1, A2, B1, B2	Name, Vorname
<a href="http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/">http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/</a>	-	A1, A2, B1, B2	Nein

## GROSSBRITANNIEN

Link
<a href="https://www.teachitenglish.co.uk/tools">https://www.teachitenglish.co.uk/tools</a> <a href="http://www.learndirect.com/">http://www.learndirect.com/</a> <a href="https://www.bksb.co.uk/">https://www.bksb.co.uk/</a> <a href="https://www.ncfe.org.uk/forms/online-assessment">https://www.ncfe.org.uk/forms/online-assessment</a> <a href="http://www.cambridgeenglish.org">http://www.cambridgeenglish.org</a>

### 6.11.2 Beurteilung während des Kurses

Während des Kurses werden formative Beurteilungen durchgeführt. Durch diese fortlaufenden Beurteilungen erhalten die SchülerInnen immer ein Feedback hinsichtlich ihres Fortschritts und ihrer Problembereiche. Auch die Lehrkraft ist so über den Lernfortschritt der SchülerInnen auf dem Laufenden und kann die Lektionen dementsprechend anpassen.

Es gibt verschiedene Arten der formativen Beurteilung:

➤ *Formative Beurteilung 1*

Diese Art der Beurteilung wird in der Phase 4 (Schreiben) verwendet. Dabei werden die schriftlichen Produktionen der SchülerInnen, als Beurteilungsgrundlage herangezogen.

➤ *Formative Beurteilung 2*

In der Phase 5 (Feedback und Hausaufgabe) gebärden die SchülerInnen ihre während der Lektion verfassten Texte. Da die Gebärdensprache ihre Erstsprache ist, muss diese immer wieder mit in den Unterricht eingebunden werden.

➤ *Formative Beurteilung 3*

Auf der E-Learning-Plattform können die SchülerInnen verschiedene Übungen machen. Dies kann als Hausaufgabe oder während des Unterrichts, in Phase 2 (Grammatik), erfolgen.

### 6.11.3 Beurteilung am Ende des Kurses

Diese Beurteilung soll den gesamten Lernfortschritt der SchülerInnen, der während des Kurses erreicht wurde, wiedergeben. Sie erfolgt mit denselben Online-Test(s), die zu Beginn des Kurses verwendet wurden. Dadurch kann die Lehrkraft die Ergebnisse zu Beginn und am Ende des Kurses vergleichen und erhält so ein besseres Bild darüber, ob und in welchem Ausmaß der Kurs sein Ziel erreicht hat.

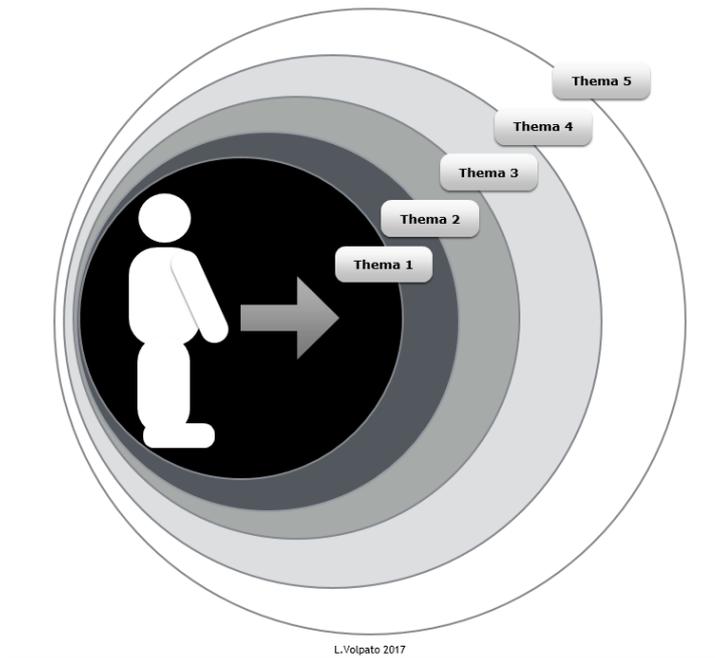
Es ist zu erwähnen, dass diese Online-Tests die Sprachkenntnisse entsprechend dem GERS überprüfen. Der Aufbau und die Inhalte dieses Kurses richten sich nach dem GERS, jedoch kann es bezüglich der Lernziele und dem Zeitpunkt, zu dem diese erreicht sein müssen, zu Abweichungen kommen (Details dazu siehe 8.3).

Zur Beurteilung können Lehrkräfte auch den Text der ersten Lektion jedes Levels als Basis für eine abschließende Beurteilung verwenden. Ausgehend vom Text kann die Lehrkraft verschiedene Übungen (Lesen, Schreiben, Grammatik usw.) zur Überprüfung der Kenntnisse verwenden.

## 7. EMPFEHLUNGEN FÜR DIE LEHRKRÄFTE

### 7.1 Reihenfolge der Themen

Es wird empfohlen, die Reihenfolge der Themen bei der Kursdurchführung beizubehalten. Man kann sich die Themen als 5 konzentrische Kreise um die SchülerInnen vorstellen: Der erste ist ihrem Körper am nächsten und die für sie die angenehmste Umgebung. Je weiter die Kreise (Themen) vom Körper entfernt sind, umso unbekannter und schwieriger wird es (siehe Darstellung 7):



Darstellung 7: Reihenfolge der Themen

#### 1. Beziehungen

Dieses Thema ist den SchülerInnen vertraut, da sie viele Bereiche aus ihrem Alltag kennen: Verwandte, Freunde, Gefühle und Emotionen. Diese Themen können dazu verwendet werden, um langsam zu komplexeren und schwierigeren Kontexten überzugehen.

#### 2. Freizeit und Sport

Hier geht es um Hobbys und Vorlieben. Dabei bewegen sich die SchülerInnen größtenteils in einem vertrauten Bereich, müssen diesen aber hin und wieder verlassen. Aktivitäten, sportliche und in der Freizeit, finden auch in der realen Welt statt, und dafür ist es notwendig, neues Vokabular, Regeln, Interaktionen und andere kleine Herausforderungen zu meistern.

### 3. Geldmanagement

Die SchülerInnen lernen einen guten Umgang mit Geld und wie man Budgetpläne erstellen kann. Dieses Thema stellt einen guten Übergang in die reale Welt dar. Mit den verschiedenen Symbolen vertraut zu sein, zu wissen, wie man Geld sparen kann, und die mit Geld und Bank verbundene Basisterminologie zu kennen, ermöglicht es den SchülerInnen, sicherer und selbstbewusster neue Herausforderungen anzunehmen.

### 4. Reisen

Das Entdecken von neuen Ländern, Menschen und Regeln (z. B. kulturell, religiös) erfordert von den SchülerInnen, sich mit diesen vertraut zu machen. Eine unbekannte Umgebung kann man auch sprachlich erforschen, benötigt dazu aber das Vokabular, die entsprechenden Strukturen usw.

### 5. Beruf und Karriere

Das ist für die SchülerInnen sicher das schwierigste Thema. Für einen guten Beruf und eine Karriere muss man über gute Schriftsprachkenntnisse verfügen. Hier muss man beweisen, dass das auch der Fall ist. Wenn sich jemand selbstständig machen will, muss er/sie u.a. neben guten Schriftsprachkenntnissen auch über ein gutes Selbstvertrauen verfügen.

## 7.2 Stundenbilder

Für die A1-Lektionen sind Stundenbilder ausgearbeitet worden. In diesen wird der Ablauf einer Unterrichtseinheit vorgeschlagen. In manchen dieser Stundenbilder finden sich Querverweise zu einem anderen Thema/Unterrichtseinheit. Durch diese Querverweise wird angezeigt, dass ein inhaltlicher Zusammenhang besteht, z. B. sind formale/informale Begrüßungen in unterschiedlichen Themen (Reisen bzw. Beziehungen) zu finden. Durch den Querverweis weiß die Lehrkraft, wo sie diese Information findet.

Nachfolgend finden sich Erläuterungen zur Verwendung/den Inhalten der Stundenbilder (Darstellung 8 a und b): Im ersten Teil ist der Ablauf der Unterrichtseinheit beschrieben; im zweiten Teil findet die Lehrkraft eine Checkliste.

Generelle Informationen über das Thema	Thema 2: Was ist Freizeit?		A1 Lektion A1.1	Datum:	Zeit:	Informationen über Datum der Einheit, Anwesenheiten usw.
			Dauer: 80 Minuten (Pause nach 40 Minuten)	Anwesend:		
Aktivitäten der Lehrkraft	Lektionsablauf	Aktivitäten: LehrerIn	Aktivitäten: TeilnehmerInnen	Mittel	Beurteilung	Definition der Ziele der gewünschten Ergebnisse
	Einführung des Themas					
Phasen für den Lektionsablauf: 0,1,2,3,4,5,6	Text 1: Analyse					Art der Beurteilung, z.B. formative Beurteilung 1
	Grammatik					
Hier werden die Tätigkeiten der TeilnehmerInnen notiert	Text 2: Leseverständnis					Gleichheitsgrundsatz aller SchülerInnen
	Schreibfähigkeiten					
Notieren der Unterrichtsmittel z.B. PPT, Internet,	Wiederholung und Hausaufgabe					
	<b>Gleichheit:</b> Alle Schüler müssen dieselben Zugangsmöglichkeiten und Chancen haben. <b>Vielfalt:</b> Sicherstellen, dass das Unterrichtsmaterial ethnische Herkunft, Geschlecht, sexuelle Ausrichtung, Behinderung, Alter und Religion/Glaube respektiert. Die Unterschiede der Studenten schätzen. <b>Inklusion:</b> Lernbarrieren entfernen - totale Kommunikation verwenden. Vorhänge und Teppiche tragen dazu bei, dass das Resthörvermögen besser genutzt werden kann. Die Schüler sollen so sitzen, dass sie sich gegenseitig <b>und</b> die Lehrkraft sehen können.					

Darstellung 8a: Stundenbild

### Stundenbild (Darstellung 8a): Ablauf der Lektion

In dieser Vorlage findet die Lehrkraft generelle Informationen über das Thema, den Schwierigkeitsgrad sowie die Nummer der Lektion, zeitliche Informationen (Datum und Dauer), An- und Abwesenheiten. Der Ablauf der Lektion erfolgt nach dem Lektionsschema (Phase 0 bis 6); jede Lehrkraft hat die Möglichkeit, für die Phase die eigenen Aktivitäten, die der SchülerInnen, die Unterrichtsmittel und die Art der Beurteilung einzutragen.

### Checkliste (Darstellung 8b)

Um sich ein Bild von den erreichten Zielen während des Kurses machen zu können, wurde von allen Partnern für jeden GERS-Level (A1 – B2) eine Checkliste entworfen. Dafür wurden verschiedene Prüfungsverfahren für die Erlangung von Sprachzertifikaten als Vorlage verwendet wie z. B. ESOL (English for Speakers of Other Languages) und City and Guilds (das ist eine Weiterbildungseinrichtung), sowie CELI (Certificazione della Conoscenza della Lingua Italiana) und PILDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), das sind in Italien verwendete Zertifikate.

Mit Hilfe der Checkliste kann eine Lehrkraft überprüfen, ob die für die Lektion formulierten Ziele erreicht wurden. Ist das nicht der Fall, kann rasch darauf reagiert werden. In die Liste können auch besondere Vokabeln, Redewendungen und mit dem Thema verbundene grammatikalische Besonderheiten eingetragen werden.

Am Ende der Checkliste sind immer die Beurteilungsarten kurz erklärt.

Überprüfung, welche Fähigkeiten mit der Lektion erworben wurden.	A1 Check-Liste: Lernziele	Lesefähigkeiten	✓ <input type="checkbox"/>	Schreibfähigkeiten	✓ <input type="checkbox"/>
		Kurze Erzählung verstehen		Einen einfachen Text schreiben, um Ideen mitzuteilen	
		Verschiedene Absichten erkennen		Einfache Sätze schreiben	
		Einfache Sätze lesen		Satzzeichen	
		Kennt einfache Satzzeichen		Groß- und Kleinschreibung	
		Versteht einfache Wörter		Buchstaben/Zahlen richtig anordnen	
		Erkennt bekannte Wörter		Bekannte Wörter richtig schreiben	
Vokabeln, Phrasen		Wortsammlung		Grammatik	
Redewendungen, Phrasen im Zusammenhang mit dem Thema		Redemittel			
Beschreibung der Beurteilungsarten	<p><b>B = Beurteilung</b></p> <p><b>B 1</b> – In der Klasse, Überprüfung der Textproduktion (es gibt verschiedene Möglichkeiten, dies zu tun: die Schüler können es selber machen; in Zweiergruppen; in Gruppen; mit Hilfe des Lehrers, als ein Spiel, usw.)</p> <p><b>B 2</b> – Eine gebänderte Übersetzung der Textproduktion (diese kann dem Lehrer geschickt werden; auf eine verbreitete Plattform hochladen; mit einem anderen Schüler per WhatsApp teilen, usw.)</p> <p><b>B 3</b> – Das Üben einer Lektion zu Hause auf der E-Learning Plattform</p>				

Darstellung 9: Checkliste

## 8. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GERS)

### 8.1 Ziele des GERS

Entsprechend dem GERS<sup>28</sup> sind in den vier Kompetenzlevels A1 bis A2 folgende Ziele definiert:



Darstellung 9: Sprachkenntnisse laut GERS für A1 bis B2

Eine Übersichtliche Darstellung des GERS findet man auf der Homepage <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>. Die wichtigsten Informationen des GERS (teilweise angepasst für die Gebärdensprache) finden sich unter <http://www.signlef.aau.at/en/node/39>. Hier wird der GERS auch in italienischer, katalanischer und österreichischer Gebärdensprache erklärt.

<sup>28</sup> Detaillierte Informationen über den GERS: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

## 8.2 Der GERS als Richtlinie für den "Deaf Learning" Sprachkurs

Der im Projekt "Deaf Learning" entwickelte Sprachkurs ist kein Kurs, der den Vorgaben des GERS zu hundert Prozent folgt, der aber den GERS als Richtlinie verwendet. Der Unterschied zwischen einem GERS-Kurs und einem Kurs, der den GERS als Richtlinie verwendet, ist folgender:

- GERS-Sprachkurse erfüllen alle vorgegebenen Standards für die unterschiedlichen Sprachniveaus (A1 – C2).
- Sprachkurse, die den GERS als Richtlinie verwenden, halten sich – soweit es möglich ist – an diese Richtlinien, erfüllen diese aber in einem oder mehreren Bereichen nicht.

## 8.3 Warum das kein GERS-Sprachkurs ist

In den meisten Ländern ist die Laut- und Schriftsprache und nicht die Gebärdensprache die Instruktionssprache in den Schulen für gehörlose Kinder<sup>29</sup> – und das, obwohl für viele gehörlose Kinder die Gebärdensprache ihre Erstsprache ist. Aufgrund der für sie falschen Unterrichtsmethode verlassen die meisten gehörlosen Kinder die Schule und weisen in fast allen Bereichen große Wissenslücken auf. Eine Konsequenz davon ist, dass diese Kinder vielfach wenig bis keine Kenntnisse über die Grammatik ihrer eigenen nationalen Schriftsprache aufweisen. Auf der anderen Seite ist auch ihr Wissen über die Grammatik und Struktur ihrer Gebärdensprache minimal, da es in der Schule kein Unterrichtsfach "Gebärdensprache" gibt. Das ist der Grund dafür, dass viele dieser Kinder nach Beendigung der Pflichtschule sehr wenig Wissen über die Grammatik ihrer nationalen Schriftsprache haben. Ihnen sind wenige grammatikalische Begriffe bekannt, sie wissen nicht, warum ein Verb seine Form ändert, und sie haben auch keine Kenntnisse über die Syntax (weder in der Schrift- noch in der Gebärdensprache). Wenn sie später einen Sprachkurs besuchen, um ihre Kenntnisse in der nationalen Schriftsprache zu verbessern, beginnen sie mit keinem oder nur geringem grammatischen Wissen. Im Gegensatz dazu verfügen Hörende, die sich entschließen, eine andere Lautsprache zu lernen, über zumindest grammatische Grundkenntnisse ihrer Sprache, da in der Schule die nationale Sprache ein Teil des Unterrichts ist. Sie müssen daher nicht wie die Gehörlosen mehr oder weniger bei null anfangen, sondern können auf einem Basiswissen aufbauen.

Bei der Entwicklung dieses Sprachkurses wurden die Bedürfnisse gehörloser LernerInnen berücksichtigt, die sich von denen Hörender unterscheiden. Der GERS wurde als Richtlinie verwendet, da:

---

<sup>29</sup> Ein guter Überblick über die Bildungssituation gehörloser Kinder in Europa findet sich auf der Homepage: <http://www.univie.ac.at/map-designbilingual/>.

- der Kurs sich zwar so weit wie möglich an die GERS-Vorgaben hält, es aber in einigen Bereichen zu Abweichungen kommen kann. So kann es sein, dass nicht alle vom GERS vorgeschlagenen Grammatikthemen für A1 auch in A1 behandelt werden können, sondern dass ein Thema (oder auch mehr) erst in A2 durchgenommen werden kann. Das hat den Vorteil, dass die Lehrkraft mehr Zeit für Erklärungen hat und die TeilnehmerInnen sich besser und ohne Zeitdruck mit der Grammatik und Struktur der Sprache vertraut machen können.
- der Kurs keine Hör- und Sprechübungen beinhaltet, da sie von Gehörlosen nicht durchgeführt werden können. Der Fokus des Kurses liegt auf Lesen und Schreiben bzw. schriftlicher Interaktion.

## 9. Literatur

Die folgenden Literaturangaben beziehen sich auf den Teil "Gehörlosenbildung in den Ländern der Partner".

### 9.1 Österreich

*Braun, J. & Burghofer, B. (1995).* Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und Arbeitssituation (Band 3). Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

*Breiter, M. (2002).* Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung. Projekt Vita. Im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland.

[Onlineversion: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/vita\\_breiteretal2001.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/vita_breiteretal2001.pdf)]

*Gericke, W. (1998).* "Lebensweltliche Zweisprachigkeit" am Beispiel Gehörloser in Schweden (Teil 1). In: Das Zeichen 44, 188-203.

*Grünbichler, S. (2002).* Bildungschancen sind Lebenschancen: Zur Bedeutung von Weiterbildung/Erwachsenenbildung für gehörlose Menschen. Diplomarbeit Universität Graz

*Günther, K.-B. (1982).* Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. Heidelberg: Groos (= Hörgeschädigtenpädagogik: Beiheft; 9).

*Guggenberger E. (2000).* Gehörlose - Außenseiter in einer hörenden Welt? Diplomarbeit am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz.

*Holzinger, D. (2006).* Cheers Studie. Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung.

[Onlineversion: <http://www.bblinz.at/linz/medizin/article.siteswift?so=all&do=all&c=goto-section&d=s%3A26%3A%22Linz%2FMedizin%2FCHEERS-Studie%22%3B>]

Eisenwort, B. und Vollmann, R. & Willinger, U. & Holzinger, D. (2002). Zur Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser. 258-268 in: Folia Phoniatica et Logopaedica 54.

- Fischer, R. & Kollien, S. & Poppendieker, R. & Vaupel, M. & Weinmeister, K. (2000).* Materialien zur kontrastiven Grammatik Deutsch-DGS I: Singular-/Plural-Übereinstimmung bei Verben (mit Begleitvideo). Münster/Hamburg: LIT-Verlag.
- Fischer, R. & Institut für Deutsche Gebärdensprache, Univ. Hamburg - Hg. (2003)* DaZiel: Deutsch als Zielsprache - zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen. Materialien für KursleiterInnen.
- Fischer, R. & Bohl, S. & Weinmeister, K. (2000).* Das ist DaZiel: Deutsch als Zielsprache im bilingualen Sprachunterricht mit erwachsenen Gehörlosen. In: *Das Zeichen* 14, 53. 2000. S. 456-468.
- Hänel-Faulhaber, B. & Kleyboldt, T. & Hagemann, K. (2012).* delegs – Deutsch Lernen mit Gebärdenschrift. In: *Das Zeichen* 91, 388-393.
- Holzinger, D. (2011).* Sprachliche Fertigkeiten "Lautsprache / Schriftsprache". In: Dokumentation der Fachtagung 2011: "Chancen für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen" Präsentation der Studie zur Erhebung des Sprachstandes und der psychosozialen Entwicklung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung in Kärnten (9.6. 2011, Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor-Frankl Hochschule), 11-17.
- Krammer, K. (2001).* Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Veröffentlichungen des Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt: Band 3. [Onlineversion: [http://www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/379\\_472.htm](http://www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/379_472.htm)]
- Krammer, K. (2008).* Gehörlose Frauen in Österreich. In: *Das Zeichen* 79, 198 – 205.
- Kramreiter, S. (2011).* Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Dissertation, Universität Wien. [Onlineversion: [http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02\\_9006995.pdf](http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_9006995.pdf)]
- Krausmann, B. (1998).* "anders, nicht selten sehr eigenwillig": Schriftsprachliche Kommunikation erwachsener Gehörloser zwischen Normverstößen und Selbstbewußtsein (Teil 1). In: *Das Zeichen* 46, 581-591.
- Krausneker, V. (2005).* Viele Blumen schreibt man "Blümer". Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum Verlag.
- Krausneker, V. & Schalber, K. (2007).* Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Auftraggeber: Innovationszentrum der Universität Wien, Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk). Fassung 2: 24. November 2007. [Onlineversion: <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt>]
- Ortner, K. (1994).* Hörbehinderte Lehrlinge in der Berufsschule. Linz: Institut für Hör- und Sehgeschädigte.

- Prillwitz, S. (1984):* Eine Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärdensprache, in: hörgeschädigte Kinder 1. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH.
- Pinter, M. (2004).* Deutsch Lernprogramm. Grundbausteine der deutschen Grammatik 1 & 2.
- Schäpfke, I. (2005).* Untersuchungen zur Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum Verlag (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 4).
- Swanwick, R. (2001).* The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: an observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International* 3:2 pp. 62 – 79.
- Treffkorn, K. (2000):* Gehörlose Lehrlinge in der Steiermark. Ihre Situation in der Berufsschule und am Arbeitsplatz. <http://bidok.uibk.ac.at/library/treffkorn-lehrlinge.html#idp88519232>
- Vollmann, Ralf & Eisenwort, B. & Holzinger, D (2000).* Zweitsprache Muttersprache: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 5(2), 24 pp.  
[Onlineversion:  
[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_05\\_2/beitrag/vollm7.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/vollm7.htm)]

## 9.2 Italien

- Bertone C. “La sordità a scuola: tante figure e poca competenza” (2016) to appear in *LiLiS (Lingue, Linguaggio e Sordità)*. Venezia, Università Ca’ Foscari, pp.2
- Bertone C., Volpato F. “Le conseguenze della sordità nell’accessibilità alla lingua e ai suoi codici” (2012). *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*. Venezia, Università Ca’ Foscari, n.2, pp. 126-128.
- Burgio G. “Minoranze, marginalità, emancipazioni” (2012). In *Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme*, 2012, a cura di Sabina Fontana ed Elena Migliorisi, 78-102. Mimesis edizioni, Milano-Udine.
- Cardinaletti A., Mantovan L., Geraci C., (2016), “Access to Knowledge. The Issue of Deaf Students and More” in *Annali di Ca’ Foscari. Serie Occidentale*, vol. 50, pp. 149
- Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., *Linguaggio e sordità: Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell’educazione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Di Tullio F. “La situazione attuale dei sordi nella scuola superiore” (2002). In *Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione*, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena Di Silvio, 59-91. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.
- Fontana S., Zuccalà G. “Dalla lingua dei sordi alla lingua dei segni” (2012). In *Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme*, 2012, a cura di Sabina Fontana ed Elena Migliorisi, 39. Mimesis edizioni, Milano-Udine.

Franchi E., Musola D., “Percorsi di Logogenia®/1: Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo” (2012). Cafoscarina, Venezia.

Franchi E., Musola D., “Percorsi di Logogenia®/1: Strumenti per guidare la comprensione del testo” (2015). Cafoscarina, Venezia.

Gulminelli C. “L’informatica per l’integrazione scolastica dei sordi” (2002). In *Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione*, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena

Di Silvio, 21-23. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Lane H. “Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini” (1880), in *Atti del Congresso Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli 1880, a cura di Porcari Li Destri G. e Volterra V., 56. Napoli, Gnocchi editore 1995.

Mantovan, Lara; Duarte, Kyle; Geraci, Carlo; Cardinaletti, Anna (2016), Access to Knowledge. The Issue of Deaf Students and More in ANNALI DI CA' FOSCARI. SERIE OCCIDENTALE, vol. 50, pp. 149 Università Ca' Foscari, Venezia, CNRS, Institut Jean-Nicod, Parigi, pp. 1-6

Mignosi E. “Il ruolo dell’assistente alla comunicazione nella scuola” (2012). In *Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme*, 2012, a cura di Sabina Fontana ed Elena Migliorisi, 78-102. Mimesis edizioni, Milano-Udine.

Piazza V. “Verso la qualità dell’integrazione: i vantaggi per l’alunno normodotato in comunità scolastica inclusiva” (2002). In *Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione*, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena Di Silvio, 23. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Pigliacampo R. “Lo studente sordo nella scuola ordinaria. Proposte per potenziare l’integrazione” (2002). In *Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione*, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena Di Silvio, 11-17. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Radelli B. “Nicola vuole le virgole. Dialoghi con i sordi, introduzione alla Logogenia” (1998). Bologna. Zanichelli/Decibel.

Trovato S. “Corso d’italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)” (2013). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Trovato S. “Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli student sordi” (2014). Milano: Raffaello Cortina Editore.

## Websites

Bortolazzo E., Musola D. “Pubblicazioni sulla Logogenia” in *Presentazione della Logogenia® ed Cooperativa Logogenia*.

[http://www.logogenia.it/uploads/5/4/4/3/54433757/cv\\_logogenia\\_short\\_2014.pdf](http://www.logogenia.it/uploads/5/4/4/3/54433757/cv_logogenia_short_2014.pdf) Last access 20 September 2016

Capirci O., Corazza S., Giuliani V., Pennacchi B., Li Destri, Porcari G., Rossini P., Valli C., Veneziani R., Volterra V., Zatini F. Istituto di Psicologia del CNR, dall'Ente Nazionale Sordomuti e dall'Istituto Statale dei Sordomuti di Roma, grazie ai fondi dell'Unità Operativa "Asterlics" del Progetto Finalizzato CNR "Beni Culturali" e del MURST "Diffusione della cultura scientifica". *L'educazione del bambino sordo. I primi educatori, I primi istituti per sordi in Italia*. <http://www.istc.cnr.it/mostralis/index3.htm> Last access 11 September 2016

C.D.I. Centro di Documentazione per l'Integrazione, Associazione Volhand. Il percorsostorico dell'educazione dei sordi.

[http://www.cdila.it/cdila/Index?q=object/detail&p=\\_system\\_cms\\_node/\\_a\\_ID/\\_v\\_21](http://www.cdila.it/cdila/Index?q=object/detail&p=_system_cms_node/_a_ID/_v_21) Last access 11 September 2016

Convitto Statale per Sordi Antonio Magarotto, Padova

[http://www.magarotto.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=95](http://www.magarotto.it/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=95) Last access 11 September 2016

CNVS *The enrollment statistics for the overall undergraduate and graduate students in Italian universities come from the CNSV (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario) 2011 report*

[http://www.cnvsu.it/\\_library/downloadfile.asp?id=11778](http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778) Last access 20 September 2016

Elaborazione su dati MIUR (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) – Ufficio di Statistica. *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.a. 2014/2015*. A cura di Francesca Salvini, 17 September 2015 [https://drive.google.com/file/d/0BX2IxL\\_d2IEaC0zai1qQWRyMHM/view](https://drive.google.com/file/d/0BX2IxL_d2IEaC0zai1qQWRyMHM/view) Last access 11 September 2016

European Shared Treasure, Lifelong Learning Programme. *Counselling Centre for Orientation of Teaching for Sensory Disabled Persons (sensory)*, 2007. Copyright 2011

[http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id\\_project\\_base=2007-1-IT2-GRU06-00002](http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2007-1-IT2-GRU06-00002) Last access 11 September 2016

Eugeni C., Università di Napoli Federico II. *Una panoramica della situazione dei sordi italiani in generale e della lingua dei segni italiana in particolare*. Updated version after comments by the National President of ANIMU, Dino Giglioli, 7 May 2008.

[http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id\\_article=551](http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=551) Last access 11 September 2016

ISTAT, *Anno scolastico 2013-2014. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, 19.12.2014 <http://www.istat.it/it/files/2014/12/Alunni-con-disabilita.pdf?title=Integrazione+degli+alunni+con+disabilita+-+19%2Fdic%2F2014+-+Testo+integrale.pdf> Last access 11 September 2016

### 9.3 Litauen

Barzdonytė-Morkevičienė L. (2000). *Sintaksinis kalbos rišlumas: sakinio formavimas*. Prakalbinu tylą. Kaunas: Šviesa

Ališauskas A. (1996). *Vaikų vystymosi ypatingumų pažinimas ir įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas

Stepanova, J. (2000). *Sutrikusios klausos vaiko kalba* // Prakalbinu tylą. Kaunas: Šviesa

The Law of Education of Lithuania, [https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS\\_458774](https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774)

A programme of Lithuanian language for the deaf and hard of hearing [http://portals.emokykla.lt/bup/Puslapiiai/vidurinis\\_ugdymas\\_kalbos\\_lietuviu\\_kalba\\_kurtiesiems\\_bendrasis\\_kursas\\_bendros\\_nuostatos.aspx](http://portals.emokykla.lt/bup/Puslapiiai/vidurinis_ugdymas_kalbos_lietuviu_kalba_kurtiesiems_bendrasis_kursas_bendros_nuostatos.aspx)

Methodical recommendation for general programmes of basic education [http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pagrindinis/rekomendacijos/failai/MR\\_kurtiesiems.pdf](http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pagrindinis/rekomendacijos/failai/MR_kurtiesiems.pdf)

### 9.4 Polen

M. Jura, Błędy głuchych w polszczyźnie a analiza kontrastywna polskiego języka migowego i języka polskiego – wstęp do badań, [w:] red. M. Sak, Deaf Studies w Polsce, t.1, Łódź 2014, s. 156-170

R. Kołodziejczyk, Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, [w:] red. E. Muzyka-Fortak, *Surdologopedia, Teoria i praktyka*, Gdańsk 2015, s. 156-175

M. Korendo (2009), *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego

Kowal J., „Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących”, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2011.

K. Krakowiak, 2012, *Objawy zaburzeń mowy spowodowane przez uszkodzenia słuchu*, [w:]

K. Krakowiak, *Dar języka*

A. Rakowska, 1995, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP

K. Ruta, M. Wrześniewska-Pietrzak, *Od niemowy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych — uwagi nie tylko glottodydaktyczne*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, 2014 (27), s. 119-133.

## 9.5 Großbritannien

Resources from Internet links and books:

Action on Hearing Loss

CRIDE

<http://www.ndcs.org.uk/document.rm?id=9693>

Deaf Education – Today's Challenges

Sue Archbold, PhD Chief Executive, The Ear Foundation

The British Association of Teachers of the Deaf

The education of deaf pupils in mainstream schools by Susan Gregory

Report from the Achievement and Opportunities for Deaf students in the United Kingdom: from Research to Practise project

Funded by the Nuffield Foundation, University of Edinburgh November 2014.

The National Deaf Children's Society, the first 60 years 1944-2004

Kate Appleton

A Beginner's Introduction to History ISBN 1-902427-18-1

Raymond Lee

A Pictorial History Of Deaf Britain ISBN 0-9532206-4-8

Peter Jackson

## 10. Anhang

Hier die deutsche Version des Fragebogens. Der Fragebogen wurde auch in die ÖGS übersetzt:

<https://mdunaj.typeform.com/to/Xlve8m>

### 10.1 Fragebogen

#### **Herzlich Willkommen bei *Deaf Learning***

Dieser Fragebogen wurde innerhalb des EU-Projektes *Deaf Learning* erstellt. In diesem Projekt wird u.a. ein Deutschkurs für Gehörlose ausgearbeitet, damit sie die Möglichkeit haben, ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern!

Wir würden uns freuen, wenn Sie diesen Fragebogen ausfüllen würden, damit wir den Kurs noch besser an die Bedürfnisse Gehörloser anpassen können!

1) Alter

zwischen 16 und 25 (16,17,18,19,20,21,22,23,24,25)

zwischen 26 und 35 (26,27,28,29,30,31,32,33,34,35)

anderes

2) Geschlecht

weiblich

männlich

anderes

3) Nationalität

Österreich

England

Italien

Litauen

Polen

andere

4) Schulbildung

Wie waren Ihre Erfahrungen in der Schule?

4.a) Pflichtschule (bis 15 Jahre)

1 :( schlecht

2 :| mäßig

3 :) gut

4.b) weiterführende Schule (ab 16 Jahre)

1 :( schlecht

2 :| mäßig

3 :) gut

4.c) Universität

1 :( schlecht

2 :| mäßig

3 :) gut

4.d) Berufsausbildung (z. B. Berufsschule)

1 :( schlecht

2 :| mäßig

3 :) gut

4.e) Andere schulische Erfahrungen

(z. B. Berufspraktikum, Austauschprogramme usw.)

1 :( schlecht

2 :| mäßig

3 :) gut

4.f) Wenn Sie irgendwo :( "schlecht" oder :) "gut" angekreuzt haben, können Sie bitte kurz erklären, was für Sie schlecht oder gut war?

5) Hörverlust

A. keinen

B. geringgradig (zwischen 26 and 40 Decibel)

C. mittelgradig (zwischen 41 and 70 Decibel)

D. hochgradig (zwischen 71 and 90 Decibel)

E. an Taubheit grenzend (mehr als 91 Decibel)

## 6) Hörgeräte/Cochlea Implantat

6.a) Hörgeräte: Haben Sie Hörgeräte/Cochlea-Implantat(e)

Ja

Nein

6.b) Wenn Sie die Frage “Haben Sie Hörgeräte/Cochlea-Implantat(e) mit “Ja” beantwortet haben, können Sie bitte die Art des Hörgeräts/Cochlea-Implantats angeben? (z. B. analoge Hörgeräte, digitale Hörgeräte, 1 Cochlea-Implantat, 1 Cochlea-Implantat und ein Hörgerät usw.)

7) Mit welchem Alter haben Sie die Gebärdensprache erworben?

F. ab der Geburt

G. zwischen 3 und 8 Jahren (3,4,5,6,7,8)

H. anderes

8) Wie schätzen Sie Ihre Gebärdensprachkenntnisse ein?

= Basiskenntnisse

= gute Kenntnisse

= sehr gute Kenntnisse (fließend)

9) Berufliche Daten (1)

9.a) Arbeiten Sie?

Ja

Nein

9.b) Wenn Sie die Frage “Arbeiten Sie?” mit “Ja” beantwortet haben, können Sie bitte schreiben, was Ihr Beruf ist bzw. was Sie arbeiten?

10) Berufliche Daten (2)

10.a) Wenn Sie die Frage “Arbeiten Sie?” mit “Nein” beantwortet haben, können Sie uns sagen, ob Sie jemals gearbeitet haben?

10.b) Wenn Sie die Frage, “Haben Sie jemals gearbeitet” mit “Ja” beantwortet haben, können Sie uns bitte sagen, was Ihre letzte Arbeitserfahrung/Berufserfahrung war?

11) Privatkurse

11.a) Besuchen oder besuchten Sie einen Privatkurs wie z.B: Malkurs, Fremdsprachenkurs, Kochkurs usw.

Ja

Nein

11.b) Wenn Sie die Frage “Besuchen oder besuchten Sie einen Privatkurs” mit “Ja” beantwortet haben, können Sie uns bitte sagen, welchen Kurs Sie besuchen oder besuchten?

12) Lesen und Schreiben (Deutsch)

12.a) Lesen und schreiben Sie gerne deutsche Texte, Bücher usw.?

- 1 :( nicht sehr gerne
- 2 :| mittel
- 3 :) gerne

12.b) Wenn Sie :( "nicht sehr gerne" oder :) "gerne" geantwortet haben, können Sie uns bitte sagen, warum?

13) Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben

13.a) Was sind die Hauptprobleme, die Sie beim Lesen haben?

- A. Wörter = Ich weiß die Bedeutung von einigen Wörtern nicht.
- B. Grammatik = Mir ist manchmal nicht klar, warum man Sätze und Wörter (z. B. Endungen von Verben) so schreibt, wie sie geschrieben sind.
- C. Wörter und Grammatik

13.b) Was sind die Hauptprobleme, wenn Sie etwas in Deutsch schreiben?

- A. Wörter = Ich kenne manchmal nicht das richtige Wort.
- B. Grammatik = Ich weiß nicht, wie manche Wörter (z. B. Endungen von Verben) richtig geschrieben werden und wie ich sie richtig in einem Satz anordnen muss.
- C. Wörter und Grammatik

14) Verbessern meiner Lese- und Schreibkenntnisse

14.a) Wenn Sie die Möglichkeit haben, Ihre Lesekenntnisse in Deutsch zu verbessern, welchen Bereich würden Sie wählen:

- A. neue Wörter lernen
- B. Grammatik = Lernen, wie Sätze richtig angeordnet werden und welche Endungen bei z. B. Verben richtig sind.
- C. neue Wörter lernen + Grammatik

14.b) Wenn Sie die Möglichkeit haben, Ihre Schreibkenntnisse in Deutsch zu verbessern, welchen Bereich würden Sie wählen:

- D. neue Wörter lernen
- E. Grammatik = Lernen, wie man Sätze richtig bildet und welche Endungen z. B. bei Verben richtig sind.
- F. neue Wörter lernen + Grammatik

15) Würden Sie Interesse haben, einen Deutschkurs für Gehörlose zu besuchen?

♥ = nicht interessiert

♥♥ = interessiert

♥♥♥ = sehr interessiert

16) Welche Themen würden Sie am meisten interessieren, wenn Sie einen Deutschkurs besuchen würden, bei dem der Lehrer gebärdensprachkompetent ist?

- A. Beziehungen (Freundschaft, Liebe, Familie, Verhalten, Gesellschaft, Netzwerke usw.)
- B. Sport und Freizeit (Hobbies, verschiedene Sportarten, einen Sportkurs machen usw.)
- C. Geld (Währungen, Bankgeschäfte, Geldbehaltungen, Ausgaben, Kosten, Geld sparen usw.)
- D. Reisen (ein Hotel buchen, verschiedene Länder, Reisedokumente, Kultur und Religion anderer Länder usw.)
- E. Karriere (Welche Möglichkeiten habe ich nach der Schule? Lebenslauf, Austauschmöglichkeiten, z. B. Studienaufenthalt in Gallaudet usw.)
- F. Anderes

17) Fremdsprachen

17.a) Würden Sie gerne eine Fremdsprache (Lesen und Schreiben) lernen?

Ja

Nein

17.b) Wenn Sie die Frage mit "Ja" beantwortet haben, wählen Sie bitte aus, welche Sprache(n) Sie gerne lernen möchten!

- A. Englisch
- B. Deutsch
- C. Italienisch
- D. Litauisch
- E. Polnisch
- F. Andere

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Unterstützung und das Ausfüllen des Fragebogens bedanken! Jetzt müssen Sie nur noch auf "continue" und "submit" klicken, und der Fragebogen trifft bei uns ein.

## 10.2 Unterrichtserfahrung: Italien

Hier die wichtigsten Ergebnisse. Einmal mehr hat sich gezeigt, wie groß der Einfluss der Motivation oder das Fehlen der Motivation auf den Erfolg eines Kurses ist. Daher sind in der unteren Tabelle "Motivationskiller" und "Motivationsturbos" angeführt.

- Eine Einstufung zu Beginn des Kurses ist wichtig, aber ein einziger Test ist möglicherweise nicht ausreichend. Daher sollten zwei oder mehr Online-Tests durchgeführt werden. Eine formative Beurteilung ist während des ganzen Kurses notwendig.
- Sich Zeit für Einzelgespräche zu nehmen, war für die TeilnehmerInnen wichtig – und auch für die Lehrkraft. Es muss darauf geachtet werden, dass ein bestimmter Zeitrahmen dafür eingehalten wird und der Gesamtunterricht nicht darunter leidet.
- Wenn die TeilnehmerInnen um mehr Verantwortung bitten, sollte man sie ihnen geben – auch wenn dadurch für andere Aufgaben weniger Zeit zur Verfügung steht. Sie haben das Recht, etwas falsch zu machen!

- Kurze Aktivitäten sind gut, man sollte zeitlich flexibel bleiben.
- Die selbstständige Verwendung von Grammatikunterlagen ist nicht sehr groß. Eine gebärdete Grammatik könnte der Schlüssel zu mehr selbstständigem Lernen sein.
- Für die SchülerInnen war es schwierig, die Hausaufgaben neben der normalen Arbeit für die Schule zu machen. "Lockere" Grammatikaufgaben und Gebärdensprachvideos könnten für sie vielleicht motivierender sein.

Motivationsurbo	Motivationskiller
Mehr Verantwortung	Zu viele Inhalte
Die Konkurrenz untereinander auf positive Art einsetzen	Zu schwierige Inhalte
Die SchülerInnen loben	Zu viele Hausaufgaben (speziell Gebärdensprachvideos)
Einzelgespräche führen	Grammatik nur in schriftlicher Form (speziell in A1 und A2)

Tabelle 3: Motivationsgründe bzw. -hindernisse

### 10.3 Unterrichtserfahrung: Österreich

Der österreichische *DeafLearning* Partner (Fakultätszentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation/ZGH) hat im September 2017 mit dem Testunterricht begonnen; beendet wurde dieser im Jänner 2018. Drei gehörlose MitarbeiterInnen des ZGH hatten großes Interesse daran, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, und nahmen am Unterricht teil. Unterrichtet wurden sie von einer gebärdensprachkompetenten Projektmitarbeiterin.

Am Beginn des Unterrichts absolvierten alle drei TeilnehmerInnen einen Online-Einstufungstest, der nicht auf ein bestimmtes Niveau hin ausgerichtet war (<http://www.alpha.at/index.php/de/deutsch-lernen/einstufungstest-deutsch.html>). Dieser ergab für alle drei das Niveau B1 (laut GERS).

Folgende Lektionen, die für *DeafLearning* ausgearbeitet wurden, konnten "getestet" werden:

Thema 1: Beziehungen	Lektionen A1.1.-A1.6
Thema 2: Freizeit	Lektionen A1.1.-A1.6
Thema 3: Geldmanagement	Lektionen A1.1.-A1.6

Die Ergebnisse dieses Unterrichts wurden in Zusammenarbeit mit den gehörlosen TeilnehmerInnen erarbeitet; sie verfügen alle über Erfahrungen als ÖGS-LehrerInnen:

- Geringe Fähigkeiten bezüglich grammatischer Terminologie bzw. damit verbundenen Inhalten in ÖGS und in der Schriftsprache. Fehlendes Selbstvertrauen während des Grammatikteils

(siehe Lektionsschema). Allerdings sind sie überzeugt, dass komparative Grammatikerklärungen und –übungen für zukünftige TeilnehmerInnen sehr wichtig sind.

- Die Hausaufgaben waren den TeilnehmerInnen sehr wichtig; fast alle Hausaufgaben wurden auch gemacht. Die Aufgabe, ein Video als Hausaufgabe zu erstellen, wurde sehr gut angenommen, allerdings möchten sie das Video nur der Lehrkraft zeigen und nicht der gesamten Klasse.
- Die Motivation der TeilnehmerInnen stieg signifikant, sobald sie die Aufgaben untereinander vergleichen und verbessern konnten. Das führte zu einer positiven Konkurrenz unter den TeilnehmerInnen.
- Die TeilnehmerInnen wünschen sich eine Tabelle mit der gesamten Grammatikterminologie (Latein – Deutsch), angepasst an ihre Bedürfnisse, die sie jederzeit verwenden können.
- Für einige Grammatikthemen z. B. Artikel, wünschten sie sich mehr Beispiele speziell für neue technische Geräte (z. B: Blog, iPad).
  
- Rollenspiele waren für die TeilnehmerInnen der erste wichtige Schritt vor einer Textproduktion. Den Text zuerst in einem Rollenspiel zu präsentieren, half ihnen dabei, ihn zu verstehen.
- Die beliebteste Aufgabe war, Phrasen/Sätze auszuschneiden und sie in die richtige Reihenfolge zu bringen. Das half ihnen dabei, sich auf das Thema des Textes zu konzentrieren. Das Zurechtschneiden und manuelle Ordnen unterstützt ihre visuelle Wahrnehmung. So können sie Inhalte (Vokabeln, grammatikalische Muster) visuell abgrenzen und sich schneller merken.
- Die Aufgabe "Beantworte Fragen zum Text" war für die TeilnehmerInnen eine große Herausforderung. Sie waren nicht in der Lage, den Text so zu erfassen, dass sie die gewünschten Antworten geben konnten. Daher schlugen sie vor, dass sie ihre visuellen Fähigkeiten zuerst nutzen sollten, z. B. in dem sie den Textinhalt zeichneten. Das würde ihnen dabei helfen, sich den Inhalt zu merken.