

Politik und Praxis in der bilingualen Erziehung gehörloser Kinder: Entwicklung, Herausforderungen und zukünftige Ausrichtung

VON RUTH SWANWICK

104 DZ 87 11

Der Beitrag ist ursprünglich erschienen unter dem Titel „Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions“ in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 13/2 (2010), 147–158. Übersetzung und Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin und von Routledge – Taylor & Francis Group. Alle Rechte vorbehalten. Übersetzung aus dem Englischen: Trixi Bucker.

In Großbritannien wurde der bilinguale¹ Ansatz in der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder erstmals 1990 eingeführt. Der vorliegende Artikel untersucht den Ausbau der bilingualen Erziehung Gehörloser in Großbritannien und dokumentiert bedeutende Meilensteine in der Entwicklung der diesbezüglichen Politik und Praxis seit den 80er-Jahren. Dieser Überblick zeigt auf, welche Schlüsselfragen sich in der bilingualen Erziehung Gehörloser herauskristallisierten und wie sich im Laufe der Zeit die Prioritäten verschoben, und ermöglicht Vergleiche mit Kontexten außerhalb Großbritanniens. Aktuelle Probleme der bilingualen Erziehung Gehörloser werden im Kontext der Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts analysiert, in der der technische Fortschritt wie auch das medizinische Wissen gehörlosen Schülern neue Möglichkeiten bieten und ihre Lern- und Kommunikationsbedürfnisse verändern. Insbesondere befassen wir uns mit der Forschung zur frühen Literalität² sowie der Rolle der Gebärdensprache für gehörlose Kinder mit Cochlea-Implantaten. Aus dieser Analyse ergeben sich neue Richtungen für die bilinguale Erziehung Gehörloser im Hinblick auf Lernen, Unterrichten und ein zukünftiges Forschungsprogramm.

Einleitung

Eine Tätigkeit in der Gehörlosenpädagogik ist immer wieder eine Herausforderung, weil man sich mit komplexen linguistischen, politischen und soziokulturellen Fragen ebenso wie mit der Entwicklung pädagogischen und technischen Fachwissens auseinandersetzen muss. Gehörlosenpädagogen sollten immer auf Ungewissheit gefasst sein, weil es immer noch so viele Probleme und Ideen zu erforschen gibt und die Ausgangsbasis ständigen Veränderungen unterworfen ist. Die Lehrkräfte müssen sich als Agenten der Veränderung begreifen, anstatt zu erwarten, von anderen angeleitet zu werden. Die bilinguale Erziehung Gehörloser umfasst all diese Herausforderungen und Ungewissheiten, besonders dringlich scheinen aber momentan die Fragen „Wo stehen wir jetzt?“ und „Wohin wollen wir?“. Dieser Artikel untersucht den Ausbau der bilingualen Erziehung Gehörloser in Großbritannien und dokumentiert bedeutende Meilensteine in der Entwicklung der diesbezüglichen Politik und Praxis seit den 80er-Jahren. Hierdurch wird deutlich werden, welche Schlüsselfragen sich in der bilingualen Erziehung Gehörloser herauskris-

tallisiert und wie sich im Laufe der Zeit die Prioritäten verschoben haben. Aktuelle Probleme der bilingualen Erziehung Gehörloser werden im Kontext der Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts analysiert, in der der technische Fortschritt wie auch das medizinische Wissen gehörlosen Schülern neue Möglichkeiten bieten und ihr Lern- und Kommunikationspotenzial verändern.

„Die bilinguale Erziehung ist ein Ansatz in der Gehörlosenpädagogik, bei dem in Großbritannien BSL und Englisch eingesetzt werden. Der relative Einsatz der beiden Sprachen (wie z. B. BSL und Englisch) unterscheidet sich von Programm zu Programm, ein wesentliches Merkmal ist aber, dass jede Sprache als eigenständig anerkannt und unterschiedlich eingesetzt wird. Bilinguale Ansätze sind nicht nur auf eine Verbesserung schulischer Leistungen ausgerichtet, sondern auch auf die Förderung des Selbstbewusstseins der Schüler, der Wertschätzung von Gehörlosigkeit und Gebärdensprache und der Anerkennung der einzigartigen und unverwechselbaren Gehörlosenkultur“ (Swanwick & Gregory 2007, 69).

Im Zentrum der Entwicklung der bilingualen Erziehung Gehörloser stand immer unser wachsen-

¹ [Im englischen Originaltext wird durchgehend die Bezeichnung „sign bilingual“ statt einfach „bilingual“ verwendet, um den Unterschied zur Zweisprachigkeit Hörender in zwei Lautsprachen herauszustrichen. Dies wurde in der Übersetzung größtenteils übergangen, da „bilingual“ in Bezug auf Gehörlose im Kontext dieses Artikels immer eine Zweisprachigkeit in Laut- und Gebärdensprache meint; Anm. d. Übers.]

² [Das englische Wort „literacy“ wird in der vorliegenden Übersetzung mit „Literalität“ wiedergegeben. Siehe hierzu Annemarie von der Groeben: „Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe?“. In: *Pädagogik* 6(2001), 6: „Der Begriff Literalität war vor wenigen Jahren in der breiten Öffentlichkeit noch weitgehend unbekannt. Über das englische ‚literacy‘, als dessen deutsche Entsprechung, beginnt er sich langsam zu verbreiten. ‚Literacy‘ bezeichnet im engeren Sinn die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. Im weiteren Sinn fällt darunter alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt. ‚Literalität‘ meint in diesem Sinn die Fähigkeit, Tabellen und Fahrpläne zu lesen, ein Lexikon zu benutzen, einen Brief zu schreiben, Gedichte zu lesen – allgemein jegliche schriftsprachliche Kompetenz“; Anm. d. Übers.]

des Verständnis von Gebärdensprache. Im Laufe der 70er-Jahre rückte die Britische Gebärdensprache (BSL) allmählich ins allgemeine Bewusstsein. Ihr Status als eigenständige Sprache wurde von Linguisten erforscht und anerkannt und sie verlor immer mehr ihr Image als Basis-Kommunikationsform (das Hauptargument für den weitverbreiteten Widerstand gegen den Einsatz dieser Sprache in Bildungskontexten). Aber erst in den 80er-Jahren began-

licherweise als Sign Supported English (SSE) oder Simultaneous Communication bezeichnet wurde (Lynas 1994). Diese letztere Sichtweise schien die Erziehung Gehörloser wieder auf die monolinguale Schiene zurückzubringen, bei der Gebärdensprache bestenfalls als Hilfsmittel eingesetzt worden wäre, um den Schülern das Verständnis der englischen Lautsprache zu erleichtern. In Reaktion auf diese Situation betonten die frühen Diskussionen zur bi-

Veränderte Einstellungen gegenüber Zweisprachigkeit im Allgemeinen

In den 80er-Jahren gab es in Großbritannien eine zunehmende Anerkennung der unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Umfeldern von Schulkindern, und es wuchs die Erkenntnis, dass Zweisprachigkeit im Bildungskontext keine Hinderung, sondern eine Stärke darstellte. Damit entwickelte sich auch das Verständnis, dass beide Sprachen vollständig anerkannt sein müssen, damit das Kind von seiner zweisprachigen Erfahrung profitieren kann. Reid (1988) bemerkt einen terminologischen Wechsel innerhalb der Rahmenrichtlinien von „Immigrantenkindern“ oder „Nicht-Englisch-Sprechenden“ zu „zweisprachigen Schülern“; und diese letztere positive Anerkennung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Schüler führte zu Veränderungen in den pädagogischen Ansätzen. Zu den bedeutendsten Änderungen in den 80er-Jahren gehörten die Anerkennung der Bedeutung von Sprachenvielfalt und die Notwendigkeit einer entsprechenden Berücksichtigung durch Lehrkräfte und Schulen, die eine engere Zusammenarbeit mit den beteiligten Minderheitsgruppen bedingte (Bourne 1989). Der Bericht von Swann (1985) zur Erziehung und Bildung von Kindern aus ethnischen Minderheiten gab zu dieser Zeit, auch wenn er sich hauptsächlich mit sozialem Zusammenhalt befasste, auch spezifische Empfehlungen dazu, die sprachlichen Bedürfnisse zweisprachiger Schüler innerhalb des Regelschulsystems anzugehen. Dabei lehnte er eine separate Beschulung von Schülern aus ethnischen Minderheiten ab

DZ 87 11

105

„Zu den bedeutendsten Änderungen in den 80er-Jahren gehörten die Anerkennung der Bedeutung von Sprachenvielfalt und die Notwendigkeit einer entsprechenden Berücksichtigung durch Lehrkräfte und Schulen, die eine engere Zusammenarbeit mit den beteiligten Minderheitsgruppen bedingte.“

nen die Fachleute von einer Erziehung gehörloser Kinder zu sprechen, in der Gebärdensprache neben geschriebenem und gesprochenem Englisch verwendet werden sollte. Der Trend zur bilingualen Erziehung wurde zunächst von einer allgemeinen Unzufriedenheit mit der Totalen Kommunikation (TC) und deren widersprüchlichen Umsetzungen angestoßen. Einige interpretierten TC als eine kindzentrierte Philosophie, die den Einsatz des gesamten Spektrums an Kommunikationsmodi erlaubte (Evans 1982). Andere sahen darin einen Kommunikationsansatz, bei dem gleichzeitig gesprochenes Englisch und aus der BSL entlehnte Gebärden verwendet wurden: Eine Kommunikationsform, die üb-

lingualen Erziehung die getrennte Natur beider Sprachen und monierten die Rolle von SSE als einziger Unterrichtsmethode (Pickersgill & Gregory 1998).

Hinter der Entwicklung des bilingualen Ansatzes in Großbritannien stand daher die Notwendigkeit, die wachsende Anwendung von Lautsprache, Gebärdensprache und visualisierter Lautsprache in Reaktion auf die individuellen Bedürfnisse gehörloser Kinder zu formalisieren und den Nutzen von Gebärdensprache in Erziehung und Bildung klarer herauszustellen. Neben dieser zentralen Problemstellung trugen noch weitere kontextuelle Faktoren zu der Bewegung bei und gaben ihr neue Impulse.

und plädierte für einen temporären Einsatz der Muttersprache während der ersten Jahre.

Das führte an Schulen allgemein zu einer stärkeren Konzentration auf den Einsatz der Familiensprachen und an britischen Schulen zur Einstellung entsprechend ausgebildeter Sprecher anderer Sprachen. Die daraus resultierende Entwicklung der Ausbildung zweisprachiger Lehrkräfte und Untersuchung unterschiedlicher Modelle der Verwendung zweier Sprachen im Unterricht (s. bspw. Fitzpatrick 1987) gab der Einführung eines bilingualen Unterrichts für gehörlose Kinder neuen Antrieb und Unterstützung.

Die nachgewiesene Legitimität von Gebärdensprachen als natürliche Sprachen

Zu dieser Zeit gab es auch einen Zuwachs an weltweiter Forschung zu Gebärdensprachen, die aufzeigte, dass es sich dabei um natürlich entstandene, regelbestimmte Sprachen handelt, die Ähnlichkeiten miteinander ebenso wie mit anderen Lautsprachen aufweisen und eine identifizierbare Entwicklungsabfolge besitzen (Brennan, Colville & Lawson 1980; Klima & Bellugi 1979; Stokoe 1960). Diese Forschungsarbeiten wiesen nach, dass Gebärdensprachen nicht von Lautsprachen abgeleitet sind und dass es sich nicht um Zeichensysteme handelt, bei denen jede Gebärde einem Wort einer Lautsprache entspräche. Untersuchungen zum Gebärdenspracherwerb deuteten auch darauf hin, dass die Stadien des Gebärdenspracherwerbs bei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern den Entwicklungsstufen entsprechen, die hörende Kinder beim Laut-

spracherwerb durchlaufen (Kyle & Woll 1985). Diese Gleichstellung von Gebärdensprachen mit Lautsprachen leitete die Anerkennung einer potenziellen Zweisprachigkeit und Sprachenvielfalt bei gehörlosen Kindern ein, wie auch die Anerkennung der Notwendigkeit, diesem Umstand im Bildungskontext Rechnung zu tragen.

Die anhaltende Unzufriedenheit mit den schulischen Leistungen gehörloser Kinder

Einen weiteren Anstoß für die Einführung von Gebärdensprache in der Erziehung Gehörloser lieferten die schlechten Fortschritte gehörloser Kinder in den oral-auditiven Unter-

ausschließlich lautsprachlich ausgerichteten Erziehung im Hinblick auf das Erreichen fließender Lautsprachbeherrschung und altersgemäßer Literalität (die in Studien aus anderen Ländern ebenso nachzulesen waren) warfen neue Fragen zur Sprachpolitik auf und trugen zu einem Klima bei, das für Veränderungen reif war.

Erziehung Gehörloser außerhalb Großbritanniens

Die Entwicklung einer bilingualen Politik und Praxis in Großbritannien war auch durch parallele Entwicklungen in anderen Ländern motiviert. Skandinavien galt als Entwicklungsvorbild – und ganz beson-

„Einen weiteren Anstoß für die Einführung von Gebärdensprache in der Erziehung Gehörloser lieferten die schlechten Fortschritte gehörloser Kinder in den oral-auditiven Unterrichtsansätzen.“

ders Schweden, wegen seiner nationalen Lehrplanpolitik, die festlegte, als Unterrichtssprachen an Gehörlosenschulen Schwedische Gebärdensprache und Schwedisch einzusetzen, wobei der Hauptakzent auf geschriebenem Schwedisch liegen sollte (s. Svartholm 2010). Das führte zu spezifischen Beispielen für bilingualen Unterricht nebst einigen weiteren detaillierten Beschreibungen davon, wie Gebärdensprache, gesprochene Sprache und Schriftsprache in Unterrichtskontexten effektiv nebeneinander verwendet werden konnten, wie z. B. in Frankreich

ders Schweden, wegen seiner nationalen Lehrplanpolitik, die festlegte, als Unterrichtssprachen an Gehörlosenschulen Schwedische Gebärdensprache und Schwedisch einzusetzen, wobei der Hauptakzent auf geschriebenem Schwedisch liegen sollte (s. Svartholm 2010). Das führte zu spezifischen Beispielen für bilingualen Unterricht nebst einigen weiteren detaillierten Beschreibungen davon, wie Gebärdensprache, gesprochene Sprache und Schriftsprache in Unterrichtskontexten effektiv nebeneinander verwendet werden konnten, wie z. B. in Frankreich

(Bouvet 1990), den USA (Strong 1988; Neuroth-Gimbrone & Logiodice 1992) und Skandinavien (Mahshie 1995).

Die Entwicklung des bilingualen Angebots

In den 80er-Jahren wurden in der Erziehung Gehörloser lebhaft Debatten geführt. Durch die Anerkennung von BSL als Sprache sahen manche die Pädagogen dazu gezwungen, Stellung zu beziehen, weil dadurch das erklärte Ziel der Erziehung Gehörloser, nämlich die Entwicklung der Englischkompetenz, in Frage gestellt würde. Die Ablehnung von BSL auf der schulpolitischen Ebene war einer der Katalysatoren zu dieser Zeit, der Fachkräfte und Eltern, die sich für das Potenzial der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder interessierten, dazu brachte, sich 1983 in einer Studiengruppe zusammenzufinden, die später unter dem Namen LASER bekannt wurde (Language of Sign as an Educational Ressource³). Von besonderer Bedeutung für diese Gruppe war die andauernde BSL-Forschung an den Universitäten von Bristol und Durham, die die sprachliche Natur von BSL klarstellten und deren Rolle in der Erziehung Gehörloser propagierten.

„Statt BSL als ‚Spielplatzsprache‘ abzutun, erkennen Lehrer [...] sowohl das Potenzial der BSL selbst als auch das sprachliche Potenzial jedes gehörlosen Kindes“ (Brennan 1987, 304).

Das erste Grundgerüst einer bilingualen Politik erschien in *LASER-BEAM 5* (Januar 1986) unter dem Titel: „Why support bilingualism in relation to profoundly deaf children?“⁴

Nach zwölf Jahren Erfahrung hatte sich dieses Modell auf alle Kinder mit Hörschädigungen ausgeweitet.

All diese miteinander verbundenen Entwicklungen führten nicht von sich aus zur bilingualen Erziehung gehörloser Kinder. Tatsächliche Veränderungen gab es nur, weil eine kleine Anzahl von Einzelpersonen

nolingualen Mittelalter heraus- und in die bilingualen 80er-Jahre hineinzuholen“ (Llewellyn-Jones 1987, 27).

Und genau das wurde erreicht. Die Bilingualismus-Bewegung warf die Erziehung Gehörloser in die breitere Diskussion um Menschenrechte und Sprachenrechte, durch die herkömmliche Ansichten und Einstel-

„Tatsächliche Veränderungen gab es nur, weil eine kleine Anzahl von Einzelpersonen den Bedarf für eine alternative schulische Versorgung gehörloser Kinder erkannte und auf diesem Gebiet Basisarbeit leistete.“

DZ 87 11

107

den Bedarf für eine alternative schulische Versorgung gehörloser Kinder erkannte und auf diesem Gebiet Basisarbeit leistete. Miranda Pickersgill (damals noch Llewellyn-Jones) war die Hauptträgerin dieser Bewegung, die Ressourcen, Menschen und Informationen zusammenführte und diese Vision in Worte fasste. In der folgenden Zeit stand sie durch ihre Arbeit in der Entwicklung des Leeds Service und auch auf nationaler Ebene an der Spitze der Bewegung. Mirandas Führung war gleichermaßen visionär wie mutig, aber sie spielte die ungeheure Größe der Aufgabe, die es zu bewältigen galt, nie herunter. Auf der ersten LASER-Tagung im Oktober 1987 war vollkommen klar, dass noch viel Arbeit zu tun blieb.

„Jeder einzelne von Ihnen, die heute hier sind, ist dafür verantwortlich, die Erziehung Gehörloser aus dem mo-

lungen ins Wanken gerieten. „Sign bilingual“ wurde zu dem akzeptierten pädagogischen Begriff, und der bilinguale Ansatz wurde an verschiedenen Orten in Großbritannien eingeführt, zuerst in Leeds und dann, als das Vertrauen in diesen Ansatz wuchs, auch darüber hinaus.

„Dieses Modell definiert nicht, für welche Kinder Bilingualismus als notwendig oder hilfreich anzusehen ist. Es fordert vielmehr die anderen dazu auf, uns zu sagen, welche derjenigen Kinder, deren Sprachentwicklung und Lernfortschritte durch einen Hörverlust beeinträchtigt sind, aus einem bilingualen Programm in einer Stufe oder allen Stufen ihrer Entwicklung vermutlich keinen Nutzen ziehen würden“ (Pickersgill & Gregory 1998, 2).

Es ist auch interessant zu beobachten, wie sich die akademische Diskussion ausweitete. Im Juni 1997 veröffentlichte die Zeitschrift des britischen Gehörlosenlehrer-Verbands

³ Gebärdensprache als pädagogische Ressource.

⁴ „Warum Bilingualismus in Bezug auf gehörlose Kinder unterstützt werden sollte.“

eine Sonderausgabe mit dem Titel „Sign Bilingualism in the Education of Deaf Children“⁵. Eine derart intensive Beschäftigung mit diesem Thema war ein absolutes Novum, was vielleicht zeigt, dass dies eine Zeit der Erneuerung und Veränderung war. Interessanterweise wies man damals der Gebärdensprache offenbar eine klare und eindeutige Rolle in der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder zu, was sich in dieser Ausgabe widerspiegelt. Colin Baker (1997) skizzierte in seinem Gast-Leitartikel Parallelen und Unterschiede zwischen der Zweisprachigkeit Hörender und Gehörloser und platzierte so erstmals Zweisprachigkeit und Gehörlosigkeit in einer breiteren Diskussion zur Zweisprachigkeit. Darauf aufbauend entwarf Mary Pickersgill, damals Leiterin des Leeds Deaf and Hearing Impaired Support Service, eine sehr klare Sicht einer bilingualen Philosophie, Politik und Praxis für die Erziehung Gehörloser. Damit war der Grundstein für die Entwicklung eines bilingualen Angebots für die nächsten zehn Jahre oder mehr gelegt. Die weiteren Artikel dieser Sonderausgabe illustrieren: Wie sich die Praxis entwickelte, um den Bedürfnissen zweisprachiger gehörloser Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter zu entsprechen (Knight 1997); wie sich der Fokus auf die Beurteilung von Gebärdensprachenkenntnissen verschärfte (Jansma, Knoors & Baker 1997) und wie sich unser Verständnis der bilingualen und bikulturellen Identität gehörloser Kinder entwickelte (Gregory, Smith & Wells 1997).

Diese Veröffentlichung von 1997 kommuniziert eine klare Gewissheit über die Rolle von Gebärdensprache in Erziehung und Leben gehörloser Kinder. Aber als wir weiterforschten

und die Praxis entwickelten, wurden die Fragen zur Gebärdensprache in der Erziehung Gehörloser komplexer und breiter gefächert und reichten über die zunehmend unschärfer gezogenen Grenzen von Kommunikationsansätzen hinaus. Eine Reihe von Entwicklungen innerhalb der Erziehung Gehörloser und des allgemeinen Bildungswesens trug ebenfalls zur Veränderung des Klimas bei, wie z. B. die alle Schüler betreffende In-

lingualen Politik formen. In der Ausgabe von 2007 reflektiert Emerys Artikel diese Bandbreite mit einer Betrachtung darüber, wie ein ganzheitlicher Ansatz in der Erziehung gehörloser Kinder auf die Konzepte „soziale Gerechtigkeit“ und „Rolle als Staatsbürger“ zurückgreift. Rathmann, Mann und Morgan (2007) befassen sich mit der Herausforderung, nach Wegen zu suchen, die Literalität gehörloser Kinder zu verbessern.

„Eine Reihe von Entwicklungen innerhalb der Erziehung Gehörloser und des allgemeinen Bildungswesens trug ebenfalls zur Veränderung des Klimas bei, wie z. B. die alle Schüler betreffende Inklusionsbewegung, die dazu führte, dass die große Mehrheit gehörloser Kinder in Regelschulen beschult wurde, sowie die Entwicklung und Verfügbarkeit von Cochlea-Implantaten und verbesserten Hörhilfen.“

klusionsbewegung, die dazu führte, dass die große Mehrheit gehörloser Kinder in Regelschulen beschult wurde, sowie die Entwicklung und Verfügbarkeit von Cochlea-Implantaten und verbesserten Hörhilfen.

Das spiegelt sich zehn Jahre später in einer weiteren Sonderausgabe derselben Zeitschrift wider. Diese Ausgabe bietet eine ganz andere Mischung hörender und gehörloser Perspektiven zum Thema „Gebärdensprache und Erziehung Gehörloser“ und illustriert die komplexen und vielfältigen Problemstellungen, die die momentane Entwicklung der bi-

Sie beschreiben laufende Forschungsprojekte, die versuchen, auf dem Bewusstsein der Kinder für narrative Strukturen in sowohl Gebärdensprache als auch Lautsprache aufzubauen. Der Artikel von Sutherland und Young (2007) streicht die Bedeutung der Konsumentenperspektive auf das Bildungssystem heraus, wobei die Konsumenten hier die Schüler selbst sind. Sie nutzen verschiedene Ansätze, um authentische und stichhaltige Aussagen von Schülern über ihre Gefühle zu Sprache und Bildung zu erhalten. Swanwick und Tsverik (2007) untersuchen die Rolle von Gebärdenspra-

⁵ „Bilingualismus in der Erziehung Gehörloser“.

che für gehörlose Kinder mit Cochlea-Implantaten, wobei sie Protokolle einer teilnehmenden Beobachtung mit Interviewmaterial kombinieren, um Beispiele der gegenwärtigen Praxis zu beschreiben und Stärken wie Problemfelder herauszuarbeiten. Diese thematische Bandbreite und die

Gregory 1998) – geboten wird eine sehr klare und interessante Diskussion unseres damaligen Denkens und unserer Erfahrungen.

Dieses Dokument von 1998 spricht von einem „-ism“ [„-ismus“]. Der Ausdruck „sign bilingualism“ wird durchgehend ohne eine klare Unterschei-

Die Veröffentlichung stellt ein Modell bilingualer Erziehungspraxis vor, das einen Leitfaden dafür bieten sollte, wie BSL am effektivsten in die Erziehungspolitik und -praxis einbezogen werden könnte. Tatsächlich listet das Dokument eine Reihe personeller und organisatorischer Voraussetzungen für eine erfolgreiche bilinguale Erziehung in der Art von Checklisten auf. In dieser Hinsicht ist das Dokument äußerst ehrgeizig. Einem eindeutig formulierten Missionsziel folgt ein unzweifelhaftes und ideales Praxismodell ohne jede Zweideutigkeit oder Einschränkung.

Ein weiteres Merkmal dieses Werkes ist seine theoretische Perspektive. Es stand nur sehr wenig etablierte Forschung und Praxis zur Unterstützung dieses erst entstehenden Ansatzes zur Verfügung; deshalb basierte ein großer Teil des theoretischen Gerüsts dieses Modells auf optimalen Verfahrensweisen mit zweisprachigen hörenden Kindern. Gehörlose Kinder hatte man vorher nicht auf diese Weise betrachtet, und deshalb fehlten uns das Vokabular und die pädagogischen Konzepte, die eine solch merklich veränderte Sicht von Gehörlosigkeit berücksichtigten. So boten Modelle zur zweisprachigen Erziehung hörender Kinder einen Ausgangspunkt, auch wenn keine direkten Parallelen gezogen werden konnten. Wir mussten zunächst einmal unsere eigene Terminologie schaffen, und das Buch enthält viele esoterische Begriffe, die sich im Laufe unserer Arbeit entwickelten, wie: *live English; a sign bilingual continuum; BSL or English dominant programmes; balanced bilingual programmes und visual cueing*.⁶

Die Veröffentlichung dieses Dokuments, das in Zusammenarbeit

„Das ganze Konzept einer Zweisprachigkeit in Gebärdensprache und Englisch sowie einer Erziehung und Bildung in diesen beiden Sprachen fließt zusammen im Ausdruck ‚sign bilingualism‘, der vielleicht schon in sich die Neuartigkeit dieses Konzeptes andeutet.“

unterschiedlichen Ansätze und Stile der Beiträge stellen zum einen die Fragen zum Bilingualismus in der Erziehung gehörloser Kinder in einen weiter gefassten Kontext, heben aber gleichzeitig einige spezifische Belange hervor, die nur in diesem Bereich vorkommen. Auch die ausgewogene Beteiligung hörender und gehörloser Autoren ist ein Signal für das Heranwachsen einer neuen Generation gehörloser Wissenschaftler an den britischen Universitäten.

Diese Evolution illustrieren zwei bedeutende Veröffentlichungen, die in Großbritannien von und für bilingual arbeitende Gehörlosenlehrer und Wissenschaftler verfasst wurden. 1998 führte die Bewegung zur Etablierung der bilingualen Erziehung und einer landesweiten Grundsattpolitik zur Veröffentlichung von *Sign bilingualism: A model* (Pickersgill &

Gregory 1998) – geboten wird eine sehr klare und interessante Diskussion unseres damaligen Denkens und unserer Erfahrungen. Dieses Dokument von 1998 spricht von einem „-ism“ [„-ismus“]. Der Ausdruck „sign bilingualism“ wird durchgehend ohne eine klare Unterschei-

„Bilingualismus ist mehr als ein Ansatz für Unterricht oder Sprachentwicklung. Er hinterfragt die Einstellungen und Annahmen, die der Erziehung Gehörloser zugrunde liegen und erfordert bestimmte strukturelle und organisatorische Veränderungen bei Schulen und Diensten“ (Pickersgill & Gregory 1998, 2).

Gregory 1998) – geboten wird eine sehr klare und interessante Diskussion unseres damaligen Denkens und unserer Erfahrungen. Dieses Dokument von 1998 spricht von einem „-ism“ [„-ismus“]. Der Ausdruck „sign bilingualism“ wird durchgehend ohne eine klare Unterschei-

⁶ Etwa: Live-Englisch, bilinguales Kontinuum, BSL- bzw. Englisch-beherrschte Programme, ausgewogene bilinguale Programme und visuelle Signale.

mit den betroffenen Fachkräften entstand, ist schon in sich Ausdruck des damaligen wachsenden Interesses am Bilingualismus Gehörloser und der zunehmenden Anerkennung der zentralen Rolle von BSL in der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder. Es stellte für Großbritannien erstmals eine Definition, eine Philosophie und politische und prakti-

alism“. Im gesamten Text von 2007 wird klar unterschieden, ob jemand bilingual ist oder bilingual erzogen wird, weil diese beiden Phänomene durchaus nicht untrennbar miteinander verbunden sind. Es wird ganz generell auf klare Terminologie geachtet und bestimmte Konzepte der bilingualen Erziehung Gehörloser werden erläutert und problematisiert.

verfügbar. Schulen und Dienste wurden zur Mitwirkung eingeladen, und so stellen diese Studien einen repräsentativen Querschnitt der pädagogischen Praxis in Großbritannien dar.

Zehn Jahre Entwicklung in Forschung und Praxis weiten auch den thematischen Umfang der Überarbeitung auf relevante Ergebnisse aus der Forschung in Großbritannien und anderswo aus: Unter den Zusammenfassungen von Gebärdensprachforschern mit Bezug auf Erziehung und Bildung sind Beiträge aus Kanada, Norwegen, Dänemark und Schweden. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass das Werk nicht präskriptiv ist, sondern reflektierend: Das Material dafür lieferte ein Jahrzehnt an Arbeit. Praxisvertreter wurden gebeten zu kommentieren, was ihre in der Entwicklung befindliche Praxis beeinflusst und wo sie die aktuellen Herausforderungen in der Erziehung Gehörloser sehen. In diesem Sinne ist es stärker kontextualisiert. Es betrachtet Veränderungen in der Erziehung Gehörloser innerhalb des weiteren Kontextes der allgemeinen pädagogischen Praxis. Zu den bedeutenden Entwicklungen seit 1990, die von gehörlosen und hörenden Fachleuten identifiziert wurden, gehörten:

- Der Zuwachs an Forschung in den Bereichen Gebärdensprachlinguistik und Deaf Studies.
- Neue Werkzeuge zur Beurteilung der BSL-Produktion und BSL-Rezeption gehörloser Kinder.
- Die offizielle Anerkennung der BSL im März 2003.
- Die zunehmende Befürwortung des bilingualen Ansatzes in der Erziehung Gehörloser durch Organisationen der Gehörlosen.
- Eine vermehrte Akzeptanz und Anerkennung der Rolle von BSL in den

„Die erste Weiterentwicklung wird bereits im Titel signalisiert: *Sign bilingual education: Policy and Practice*, der sich nun ganz spezifisch auf die Erziehung gehörloser Kinder bezieht anstatt auf das nebulösere Konzept eines ‚sign bilingualism‘. Im gesamten Text von 2007 wird klar unterschieden, ob jemand bilingual ist oder bilingual erzogen wird, weil diese beiden Phänomene durchaus nicht untrennbar miteinander verbunden sind.“

sche Grundsätze zur Verfügung. Diese Analyse zeigt noch einen weiteren Wert dieses Materials auf, nämlich als Chronik der Entwicklung und Formulierung neuer Überzeugungen, Ideen und pädagogischer Ansätze.

Im Jahr 2007 kamen wir erneut auf dieses Dokument zurück, um es angesichts der Veränderungen in der Erziehung Gehörloser über zehn Jahre hinweg zu überarbeiten und auf den neuesten Stand zu bringen (Swanwick & Gregory 2007). Die erste Weiterentwicklung wird bereits im Titel signalisiert: *Sign bilingual education: Policy and Practice*, der sich nun ganz spezifisch auf die Erziehung gehörloser Kinder bezieht anstatt auf das nebulösere Konzept eines ‚sign bilingu-

Es wurde eine sehr andere Veröffentlichung mit einer völlig anderen Grundstimmung, obwohl der kollaborative Schreibprozess genauso ab lief wie 1998 (und mit vielen der damals Beteiligten). Die bilinguale Erziehung Gehörloser besitzt mittlerweile schon eine eigene Geschichte, weshalb diese Veröffentlichung viel eher den Charakter eines Arbeitsdokuments zur augenblicklich praktizierten bilingualen Erziehung Gehörloser besitzt. Dieser deskriptive Aspekt wird hauptsächlich erreicht, indem Fallstudien von Kindern aus Umgebungen eingeschlossen werden, in denen der bilinguale Ansatz verfolgt und weiterentwickelt wird. Derartiges Material war 1998 nicht

Schulen, belegt durch die Anzahl hörender Lehrer, die BSL-Kurse besuchen, und die wachsende Zahl in Erziehung und Bildung tätiger gut qualifizierter gehörloser Fachkräfte.

- Ein größeres Bewusstsein für Gehörlose in der allgemeinen Bildungslandschaft und bessere Möglichkeiten für hörende und gehörlose Schüler, landesweit anerkannte Qualifikationen in Gebärdensprache zu erwerben.
- Wissenschaftliche Nachweise dafür, dass gehörlose Kinder in bilingualen Erziehungsprogrammen ein positives Selbstwertgefühl und eine starke Identität entwickeln.
- Möglichkeiten für Lehrer, die Pflichtqualifikationen als Gehörlosenlehrer mit einem speziellen Schwerpunkt auf bilingualen Fragen ablegen zu können; ein verbesserter Zugang zu BSL durch Kurse für gehörlose Studenten an Colleges und Universitäten (Swanwick & Gregory 2007, 13).

Als diese Fachleute gefragt wurden, welche Veränderungen ihrer Meinung nach wahrscheinlich die Zukunft der bilingualen Erziehung Gehörloser beeinflussen würden, nannten sie vor allem die Veränderungen, die die allgemeine Bildungslandschaft durchlaufen hatte – größtenteils in Reaktion auf seitens der Regierung gesetzte Prioritäten sowie Fortschritte in der medizinischen und audiologischen Praxis. Dabei kristallisierten sich die folgenden vier Kernpunkte heraus:

- Je mehr Vorkehrungen dafür getroffen werden, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in inklusiven Umgebungen zu beschulen, desto stärker sinkt die Anzahl der Gehörlosenschulen und desto

komplexer wird die Schülerschaft an den verbleibenden Schulen.

- Die augenblickliche nationale Konzentration auf die Versorgung in den ersten drei Lebensjahren und die Einführung des landesweiten Neugeborenen Screenings wird die Früherkennung, Frühförderung und audiologische Intervention erleichtern.
- Mehr als die Hälfte der gegenwärtig eingeschulten Kinder mit hochgradigem Hörverlust ist mit Cochlea-Implantaten versorgt, und dieser Prozentsatz steigt weiter. Bei diesen Kindern besteht eine Erwartung, dass in ihrer Erziehung dem Zugang zur Lautsprache Priorität gewährt wird, um die Vorteile des Implantats umzusetzen.
- Die Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur verändern sich durch die rapiden Fortschritte in der Kommunikationstechnologie, einschließlich SMS und Internet (Swanwick & Gregory 2007, 14).

Interessanterweise sind Philosophie und Prinzipien der bilingualen Erziehung Gehörloser in dieser Veröffentlichung von 2007 unverändert dieselben wie 1998. Die Neubearbeitung reflektiert aber den veränderten Kontext der bilingualen Erziehung Gehörloser und zeigt auf, wie die Praxis auf diese Veränderungen zu reagieren versucht. Es bietet eine insgesamt deutlich pragmatischere Sicht der bilingualen Erziehung Gehörloser und wurde auch tatsächlich dafür kritisiert, nicht aufstrebend genug, sondern zu stark erdverbunden zu sein. Die ursprüngliche Veröffentlichung war sicherlich als ehrgeiziges Modell weit stärker, während die spätere Version aufzeigt, welche komplexe Probleme sich in der Praxis er-

geben haben, und auf einige der aktuellen Herausforderungen hinweist.

Herausforderungen bei der Umsetzung des bilingualen Ansatzes

Das soziale und das pathologische Modell von Gehörlosigkeit

Wir haben in Großbritannien nun zwar fürs Erste unsere Definitionen und Termini festgelegt, doch es gibt immer noch offene Fragen und Unklarheiten. Eine davon hängt mit der Spannung zwischen dem sozialen und dem pathologischen Modell von Gehörlosigkeit und deren Auswirkung auf das Bildungssystem zusammen.

Der bilinguale Ansatz ist in einem sozialen Modell von Gehörlosigkeit verankert, das die Wertschätzung von Gehörlosigkeit und Gebärdensprache, Identität und Selbstwertgefühl und die Anerkennung der einzigartigen und unverwechselbaren Merkmale der Gehörlosenkultur betont. Er liegt auch auf einer Linie mit den breiter angelegten humanitären und demokratischen Zielen von Inklusion und Vielfalt. Das soziale Modell von Gehörlosigkeit bestätigt die sprachlichen und kulturellen Präferenzen Gehörloser, feiert die Vielfalt und lässt Andersartigkeit zu.

Innerhalb dieser Philosophie zu arbeiten heißt allerdings nicht, dass wir die potenziellen Auswirkungen von Gehörlosigkeit auf den einzelnen Menschen ignorieren könnten. Wir wissen, dass Gehörlosigkeit einen vollständigen Zugang zur gesprochenen Sprache behindert und dass dies zur Störung der frühen Interaktion führen kann. Infolgedessen können die frühen Erfahrungen gehörloser

Kinder in mehr oder weniger großem Umfang beeinträchtigt sein, weil ihnen Erklärungen oder Verstehen vor-enthalten bleiben. Das alles hat zwingend sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Auswirkungen, die allesamt weit in schulische Teilhabe und Leistung und potenziell in die spätere psychische Gesundheit hineinreichen können.

Das ist eine ausgeprägt pathologische Sichtweise, in scharfem Kontrast zu der Sichtweise, die für Andersartigkeit und Vielfalt eintritt. Doch für Lehrkräfte sind dies nicht einfach zwei theoretische Modelle von Gehörlosigkeit. Es sind ganz alltägliche Spannungsfelder, die unsere Arbeit in der Erziehung Gehörloser prägen und uns dazu herausfordern, die behinderungsbedingten Probleme anzugehen und dabei auf die sozialen Fragen zu reagieren. Der Umgang mit diesem Konflikt und dieser Mehrdeutigkeit ist ein Problem, das es so nur in der Erziehung Gehörloser gibt.

Entwicklung der Literalität

Eine weitere anhaltende Herausforderung ist das Problem der Literalität. Die bilingualen Ansätze in der Erziehung Gehörloser entwickelten sich in einem Bildungsklima, in dem man zunehmend erkannte, dass sich Bildungsvorteile für Schüler ergaben, die bi- bzw. multilingual in zwei oder mehr Lautsprachen waren. Diese Vorteile wurden zumindest teilweise der Möglichkeit des Transfers zwischen den Sprachen zugeschrieben, insofern in einer Sprache erworbene Kenntnisse die Kompetenzen in der anderen Sprache positiv beeinflussen konnten (Cummins 1979). Diese Theorie wurde in Bezug auf Bilingualismus und Literalität Gehörlo-

ser erforscht und beeinflusste Politik und Praxis hinsichtlich der Rolle von BSL in der Entwicklung der Literalität gehörloser Kinder. Allerdings zweifelten mehrere Wissenschaftler (z. B. Mayer & Wells 1996) diese Prämisse mit der Begründung an, dass die Idee eines Transfers zwischen den beiden Sprachen für Lautsprache und Gebärdensprache nicht direkt zutreffen könne, da diese Sprachen unterschiedliche Produktionsmodi besäßen. Dieses gewichtige Argument

system zu haben, sowie über die Rolle von BSL in diesem Prozess. Fließend beherrschte BSL in der Familie bietet frühe Chancen für die Entwicklung der Literalität, die wir im Bildungskontext nur mühsam nachbilden können (Swanwick & Watson 2007), aber wir sollten daraus lernen, anstatt einfach weiter ein Lesemodell Hörender auf alle gehörlosen Kinder zu applizieren. Wir müssen sicherlich auch berücksichtigen, dass mittlerweile viele Kinder mit hoch-

„Es sind ganz alltägliche Spannungsfelder, die unsere Arbeit in der Erziehung Gehörloser prägen und uns dazu herausfordern, die behinderungsbedingten Probleme anzugehen und dabei auf die sozialen Fragen zu reagieren. Der Umgang mit diesem Konflikt und dieser Mehrdeutigkeit ist ein Problem, das es so nur in der Erziehung Gehörloser gibt.“

weist gegenwärtig auf die Bedeutung einer lautsprachlichen Basis für erfolgreiches Lesen und Schreiben lernen hin (Mayer 2007), aber die Debatte um den sprachlichen Transfer ist noch längst nicht abgeschlossen (Plaza Pust & López 2008) und wir haben demgemäß die unterschiedlichen Wege zur Literalität, die gehörlosen Kindern offenstehen, noch nicht erschöpfend untersucht (Menéndez 2010).

Wir brauchen mehr Erkenntnisse über die Strategien gehörloser Kinder aus gehörlosen Familien, die fließend lesen und schreiben lernen, ohne vollständigen Zugang zur gesprochenen Sprache und deren Laut-

gradigem Hörverlust durch den Einsatz von Cochlea-Implantaten einen besseren Zugang zu gesprochener Sprache und deren Lautsystem haben, aber nicht alle gehörlosen Kinder werden diesen Weg zur Literalität verfolgen. Die bilinguale Erziehung Gehörloser sollte dabei vorangehen, die vielfältigen Wege gehörloser Kinder zur Literalität zu verstehen und zu unterstützen.

Die zukünftige Rolle von BSL

Eine dritte Herausforderung für die bilinguale Praxis sind die rapiden Veränderungen in den Sprach- und Kommunikationsbedürfnissen von

Schülern mit hochgradigem Hörverlust, also der Schülerschaft, die man normalerweise in der bilingualen Erziehung Gehörloser antrifft. Über das letzte Jahrzehnt haben wir ungeheuer erfolgreiche Veränderungen in

schulung ein Cochlea-Implantat. Die Technologie verändert das Potenzial dieser Kinder, ihr Gehör zu nutzen, und das verändert wiederum ihre Lernbedürfnisse. Ein deutliches Ergebnis dieser Situation ist die wach-

Stelle stehen. Die frühen Erfahrungen gehörloser Kinder mit gesprochener Sprache und/oder Gebärdensprache (in der Familie) und ihre Möglichkeit, zwischen beiden Sprachen zu wechseln und sie miteinander zu vergleichen, haben zweifelsohne eine Bedeutung für ihren Zugang zur Literalität im Schulalter. Die Forschung muss daher den gesamten sprachlichen Kontext berücksichtigen und so die frühen Spracherfahrungen gehörloser Kinder, ihre familiäre Sprachumgebung sowie ihren individuellen Sprachgebrauch und ihre individuellen Sprachfähigkeiten anerkennen.

DZ 87 11

113

„Diese Chancen und Herausforderungen zeigen auf, dass wir noch einmal überdenken müssen, auf welche Weise BSL und Englisch in der bilingualen Praxis eingesetzt werden. Vor allem müssen wir erneut festlegen, dass das Ziel unserer Sprachverwendung im Unterricht die individuellen Schüler sind, und dass wir verstehen müssen, wie sich diese Zielorientierung im Laufe der Zeit verändern kann.“

der Frühintervention und audiologischen Unterstützung erlebt. Sämtliche Neugeborene in Großbritannien werden jetzt innerhalb der ersten Lebenswochen auf Hörschädigung getestet, was eine Früherkennung und Frühintervention ermöglicht, und der audiologische Aspekt dieser Intervention wurde in den letzten zehn Jahren stetig ausgefeilter. Die Früherkennung des Hörverlusts und die Verbesserungen bei Hörgeräten und Cochlea-Implantaten wecken Erwartungen, dass gehörlose Kinder eine altersgemäße Lautsprachkompetenz und Literalität erwerben könnten. Diese Erwartungen gilt es hinsichtlich klarer Ergebnisse noch zu prüfen, doch es besteht die aktuelle Notwendigkeit, die veränderten Bedürfnisse innerhalb des Kontexts der schulischen Versorgung zu untersuchen. Heutzutage hat über die Hälfte der gehörlosen Kinder bei der Ein-

sende Zahl von Schülern, die in inklusiven Umgebungen statt an speziellen Gehörlosenschulen beschult werden (Swanwick & Gregory 2007). Diese Chancen und Herausforderungen zeigen auf, dass wir noch einmal überdenken müssen, auf welche Weise BSL und Englisch in der bilingualen Praxis eingesetzt werden. Vor allem müssen wir erneut festlegen, dass das Ziel unserer Sprachverwendung im Unterricht die individuellen Schüler sind, und dass wir verstehen müssen, wie sich diese Zielorientierung im Laufe der Zeit verändern kann.

Die zukünftige Ausrichtung von Forschung und Praxis in der bilingualen Erziehung Gehörloser

Die Entwicklung der Literalität gehörloser Kinder muss in Forschung und Praxis weiterhin mit an erster

Auch die Ansätze im Lese- und Schreibunterricht, Sprache und Kommunikation müssen im Lern- und Unterrichtskontext gemeinschaftlich betrachtet werden: Wir müssen unsere Sicht der unterschiedlichen Sprachfähigkeiten und der Literalität junger gehörloser Kinder ausweiten und aufzeigen, wie in der schulischen Umgebung auf diese Fähigkeiten eingegangen wird. Es ist spannend und positiv, dass sich die Sprach- und Kommunikationsbedürfnisse gehörloser Kinder verändern, aber nur so lange, wie wir in der Praxis auch auf diese Veränderungen reagieren. Damit das geschehen kann, müssen die Lehrkräfte dazu in der Lage sein, die unterschiedlichen Sprachbedürfnisse gehörloser Kinder zu verstehen und zu beschreiben und von ihrer Seite aus Kommunikation und Unterrichtsansätze entsprechend anzupassen (Swanwick & Watson 2007). Gehörlosenlehrer müssen unterschiedliche frühe Sprach- und Literalitätserfahrungen bei gehörlosen Kindern erkennen können, wenn sie in den formalen Lese- und Schreibunterricht einsteigen.

Diese beiden ersten Schwerpunkte konzentrieren sich auf die lern- und unterrichtsrelevanten Aspekte der Sprach- und Literalitätsentwicklung gehörloser Kinder, bei denen Gebärdensprache ein Teil dieser frühen Spracherfahrungen war. In Verbindung hiermit müssen wir uns auch intensiver mit der veränderten Rolle der Gebärdensprache in diesem Prozess befassen. Bisher waren es vor allem die Kinder mit hochgradigem Hörverlust, für die die Gebärdensprache besonders wichtig war, doch nun verleihen Cochlea-Implantate eben diesen Kindern im Laufe ihrer Erziehung ein verbessertes potenzielles Hör- und Sprechvermögen, und es gibt deutliche Hinweise darauf, dass sich ihre Sprachmuster tatsächlich verändern (Watson et al. 2008). Diese Veränderungen werfen Fragen auf, z. B. die Frage, wie ein fortgesetzter Zugang zu Gebärdensprache für diese Kinder gewährleistet werden kann, wenn sie im Unterricht voranschreiten und ihre Lautsprachkenntnisse verbessern. Die Fachleute müssen außerdem ihre Ansätze erneut prüfen und weiterentwickeln (Swanwick & Tsvetrik 2007).

Schluss

Dieser Artikel hat drei mögliche zukünftige Entwicklungsrichtungen für Forschung und Praxis in der bilingualen Erziehung Gehörloser vorgeschlagen. Doch die Praxis der bilingualen Erziehung Gehörloser wird sich nur weiterentwickeln, wenn ihr Forschung zugrunde liegt, die den reflektierten, kritischen und fragenden Praxisvertretern auf angemessene Weise vermittelt wird. Lehrer benötigen keine fein geschliffenen wissenschaftlichen Fähigkeiten, sollten

aber offen für Ideen sein und bedenken können, welche Implikationen die Forschung für ihre Praxis hat oder haben sollte. Um das zu ermöglichen, müssen die Wissenschaftler sicherstellen, dass ihre Forschungsergebnisse schnell in die Hände der Lehrer gelangen, und die Lücke zwischen Forschung und Praxis durch die Förderung gemeinschaftlicher Initiativen überbrücken.

Des Weiteren muss die Vernetzung zwischen den relevanten akademischen und nicht-akademischen Gemeinschaften über Großbritannien hinaus ausgeweitet werden, um stärkere Verbindungen zu relevanten Forschungsaktivitäten vor allem in den USA und Skandinavien aufzubauen. Eine solche Gemeinschaft aus Wissenschaftlern und Lehrern böte Chancen für eine internationale Zusammenarbeit zwischen Fachleuten zu Forschungszielen und -plänen sowie deren Implikationen für Politik und Praxis.

Dieser Artikel beschreibt die Reise der bilingualen Erziehung Gehörloser in Großbritannien: Er zeigt den Ausgangspunkt auf, die Entwicklungen auf dem Wege, wo wir jetzt stehen und wohin die Zukunft uns bringen könnte.

Literatur

- Baker, C. (1997): „Deaf children: Educating for bilingualism“. In: *Deafness and Education* 21/3, 3–9.
- Bourne, J. (1989): *Moving into the mainstream: LEA provision for bilingual pupils*. Windsor, ON: NFER-Nelson, NFER research library.
- Bouvet, D. (1990): *The path to language: Bilingual education for deaf children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Brennan, M. (1987): *Words in hand: A structural analysis of the signs of British Sign Language*. Edinburgh: British Sign Language Research Project.
- Brennan, M.; M.D. Colville & L.K. Lawson (1980): *Words in hand: A structural analysis of the signs of British Sign Language*. Edinburgh: Moray House.
- Conrad, R. (1979): *The deaf school child: Language and cognitive function*. London: Harper & Row.
- Cummins, J. (1979): „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“. In: *Review of Educational Research* 49/2, 222–251.
- Department for Education and Science (DES) (1968): *The education of deaf children: The possible place of finger spelling and signing (The Lewis Report)*. London: HMSO.
- Emery, S.D. (2007): „Citizenship and sign bilingualism: There is nothing wrong with being bilingual . . . it's a positive and fantastic thing!“. In: *Deafness and Education International* 9/4, 173–186.
- Evans, L. (1982): *Total communication: Structure and strategy*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Fitzpatrick, F. (1987): *The open door: The Bradford bilingual project*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gregory, S.; S. Smith, and A. Wells (1997): „Language and identity in sign bilingual deaf children“. In: *Deafness and Education* 21/3, 31–38.
- Jansma, S.; H. Knoors & A. Baker (1997): „Sign language assessment: A Dutch project“. In: *Deafness and Education* 21/3, 39–46.
- Klima, E.S. & U. Bellugi (1979): *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Knight, P. (1997): „Bilingual nursery provision: A challenging start“. In: *Deafness and Education* 21/3, 20–30.
- Kyle, J. & B. Woll (1985): *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llewellyn-Jones, M. (1987): „Bilingualism and the education of deaf children“. Paper presented at the LASER conference proceedings, October, in Derby, UK.
- Lynas, W. (1994): *Communication options in the education of deaf children*. London: Whurr.
- Mahshie, S.N. (1995): *Educating deaf children bilingually: With insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Pre-College Programs, Gallaudet University.
- Mayer, C. (2007): „What really matters in the early literacy development of deaf children“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4/12, 411–431.
- Mayer, C. & G. Wells (1996): „Can the linguistic interdependence theory support a bilingualbicultural model of literacy education for deaf students?“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1/2, 93–107.
- Menéndez, B. (2010): „Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13/2: 201–223.
- Neuroth-Gimbrone, C. & C.M. Logiodice (1992): „A cooperative bilingual language program for deaf adolescents“. In: *Sign Language Studies* 74, 79–91.
- Pickersgill, M. & S. Gregory (1998): *Sign bilingualism: A model*. Wembley, UK: Adept Press.
- Plaza Pust, C. & E.M. López (2008): *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins (Studies in bilingualism; 38).
- Rathmann, C.; W. Mann & G. Morgan (2007): „Narrative structure and narrative development in deaf children“. In: *Deafness and Education International* 4/9, 187–196.
- Reid, E. (1988): „Linguistic minorities and language education – the English experience“. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9/1–2, 181–191.
- Stokoe, W.C. (1960): *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Washington, DC: Gallaudet College Press (Studies in linguistics; 8).
- Strong, M. (1988): *Language learning and deafness*. Cambridge, Cambridgeshire: Cambridge University Press (The Cambridge applied linguistics series).
- Sutherland, H. & A. Young (2007): „Hate English! Why?...Signs and English from deaf children’s perception. Results from a preliminary study of deaf children’s experiences of sign bilingual education“. In: *Deafness & Education International* 4/9, 197–213.
- Svartholm, K. (2010): „Bilingual education for deaf children in Sweden“. In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13/2, 159–174.
- Swann, M. (1985): *Education for all: The report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: HMSO.
- Swanwick, R. & S. Gregory (2007): *Sign bilingual education: Policy and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean.
- Swanwick, R. & I. Tsverik (2007): „The role of sign language for deaf children with cochlear implants: Good practice in sign bilingual settings“. In: *Deafness and Education International* 4/9, 214–231.
- Swanwick, R. & L. Watson (2007): „Parents sharing books with young deaf children in spoken English and in BSL: The common and diverse features of different language settings“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3/12, 385–405.
- Watson, L.M.; T. Hardie; S.M. Archbold & A. Wheeler (2008): „Parents’ views on changing communication after cochlear implantation“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1/13, 104–116.



Dr. Ruth Swanwick, Senior Lecturer in Deaf Education an der School of Education, University of Leeds, Leeds, UK. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Sonderpädagogik und Gehörlosenpädagogik; bilinguale Sprachkompetenz (Gebärdensprache und Englisch) und schulische Leistungen gehörloser Kinder; Entwicklung der Literalität, Zahlenverständnis und Rechenfähigkeit sowie Lernstile gehörloser Kinder.

E-Mail: r.a.swanwick@leeds.ac.uk