



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Untersuchung zum Einsatz der Gebärdensprache
und ihrer Anwendung im Bereich sprachlicher Bildung
in einem mehrsprachigen Schulsystem, am Beispiel
der Problemlage im Großherzogtum Luxemburg“

verfasst von / submitted by

Anne-Marie Origer, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

Ich möchte mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Biewer, der meine Arbeit betreut hat. Er stand mir mit wertvollen Ratschlägen zur Seite. Durch kritisches Hinterfragen und konstruktive Kritik gab er mir wichtige Hinweise beim Verfassen meiner Arbeit.

Ich bedanke mich bei allen InterviewpartnerInnen, die sich Zeit genommen und mir ihre Erfahrungen und ihr Wissen mitgeteilt haben. Ein Dankeschön geht auch an die Gebärdensprachdolmetscherin, die mir das Interview mit der gehörlosen Lehrkraft ermöglicht hat.

Daneben möchte ich mich auch bei meiner Mutter bedanken, die meine Arbeit mehrmals korrigierte. Sie machte mich auf Schwachstellen aufmerksam und konnte als Fachfremde immer wieder zeigen, wo noch Erklärungsbedarf bestand.

Zuletzt möchte ich mich aber auch bei meinem Freund, meinen Freundinnen, Freunden und meiner Familie bedanken für die moralische Unterstützung, die Ratschläge und Denkanstöße.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Ich habe mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gemäß der APA-Norm gekennzeichnet. Die vorliegende Masterarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am.....

Anne-Marie Origer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Hörbeeinträchtigung	13
2.1. Sicht auf Hörbeeinträchtigung	13
2.1.1. Medizinische Sichtweise	13
2.1.2. Kulturell-linguistische Sichtweise	15
2.2. Die Gebärdensprache	16
2.2.1. Technische Hörhilfen/ Schwerhörigkeit und Gebärdensprache.....	17
2.2.2. Der Erwerbskontext der Gebärdensprache	19
2.2.3. Die Anerkennung der Gebärdensprache	20
3. Bildung hörbeeinträchtigter Menschen.....	22
3.1. Inklusion und Integration.....	22
3.1.1. Inklusion/ Integration und Schule.....	23
3.1.2. Inklusion/ Integration hörbeeinträchtigter Kinder	23
3.2. Organisationsformen der Beschulung	24
3.2.1. Modelle sprachlicher Erziehung.....	25
3.2.2. Schulische Situation hörbeeinträchtigter Kinder in Österreich und Luxemburg	29
3.2.3. Zusammenfassung	30
4. Mehrsprachigkeit.....	31
4.1. Mehrsprachigkeit in Luxemburg	33
4.1.1. Die mehrsprachige Bevölkerung.....	33
4.1.2. Der Sprachgebrauch.....	34
4.1.3. Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem	36
4.2. Mehrsprachigkeit und Auswirkungen für hörbeeinträchtigte Menschen	38
4.2.1. Die Dreisprachigkeit im alltäglichen Umfeld.....	38
4.2.2. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.....	39
4.2.3. Der Sprachunterricht.....	40
4.2.4. Das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache	42
5. Forschungsvorhaben.....	47

5.1. Fragestellung	47
5.2. Erhebungsmethode und Interviewteilnehmer	48
5.2.1. Das Experteninterview	48
5.2.2. Erstellung des Experteninterviews	48
5.2.3. Auswahl der Interviewteilnehmer	50
5.2.4. Durchführung der Interviews	52
5.3. Forschungsethische Aspekte	52
5.4. Auswertungsmethode	54
5.5. Themenschwerpunkte und Kategorien.....	59
6. Analyse und Auswertung der empirischen Daten	62
6.1. Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich sprachlicher Bildung.....	62
6.2. Herausforderungen im mehrsprachigen Schulsystem in Luxemburg .	67
6.2.1. Mehrsprachigkeit.....	67
6.2.2. Uneinigkeit beim Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht	69
6.3. Neue Sprachen lernen	72
6.3.1. Förderliche Faktoren	72
6.3.2. Bedeutung der Fremdsprachen.....	77
6.3.3. Wahl der Gebärdensprache im Fremdsprachenunterricht	78
6.4. Einfluss der Migrationssprache	79
6.5. Form der Beschulung.....	81
7. Ergebnisse.....	84
8. Fazit und Ausblick	93
Quellenverzeichnis.....	95
Literaturverzeichnis.....	95
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	108
Anhang	109
Interviewleitfaden Luxemburg	109
Interviewleitfaden Österreich.....	111
Transkriptionsrichtlinien	113
Abkürzungsverzeichnis.....	115
Kurzfassung	116
Abstract	117

1. Einleitung

„Nicht sehen trennt uns von den Dingen. Nicht hören von den Menschen“. Dieses Zitat soll die gehörlose und blinde Schriftstellerin Helene Keller (1880-1968) gesagt haben. Sprache gilt als wichtiges Medium zwischenmenschlicher Kommunikation (Roßkopf, 2004). Ihr kommt laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) eine besondere Bedeutung für alle Aspekte des Lernens und der sozialen sowie kognitiven Entwicklung zu. Sprache beeinflusst wirksames Lernen und ermöglicht funktionierende zwischenmenschliche Beziehungen. Für hörbeeinträchtigte Menschen ist der Lautspracherwerb oft eine große Herausforderung, da sie Laute nicht gut hören können (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Über das Lippenlesen können nur etwa 35% der Lautsprache verstanden werden, während die Gebärdensprache für hörbeeinträchtigte Menschen barrierefrei aufgenommen werden kann (Drolsbaugh 1999). Die Gebärdensprache ist eine visuell-manuelle Sprache und ist so wie die Lautsprache eine natürliche Sprache, die sich im Laufe der Jahre entwickelt hat (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). In vielen Ländern haben sich hörbeeinträchtigte Menschen in Gehörlosengemeinschaften zusammengefunden, um ihre Interessen zu vereinen (Ladd, 2008). Da die Gehörlosengemeinschaft sich über ihre Sprache definiert, sehen sie sich als sprachliche Minderheit und fordern Rechte ein, wie zum Beispiel die Anerkennung der Gebärdensprache als Amtssprache oder die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht.

In Luxemburg wurde die deutsche Gebärdensprache im Sommer 2018 als vollwertige Sprache anerkannt. Dadurch erhalten hörbeeinträchtigte SchülerInnen das Recht „auf Gebärdensprachunterricht sowie das Recht, die Grundschule und die Sekundarstufe in der Gebärdensprache zu absolvieren“ (gouvernement, 2017, 1). Zuvor war vor allem das Erlernen der gesprochenen Sprache für hörbeeinträchtigte SchülerInnen vorrangig. Durch die Anerkennung der Gebärdensprache soll der Fokus auf die Potenziale hörbeeinträchtigter Menschen gelegt werden. Die Entscheidung für die deutsche Gebärdensprache (DGS) hängt der Regierung zufolge damit zusammen, dass dies die Sprache ist,

die vom Großteil der Gehörlosengemeinschaft im Land verwendet wird (gouvernement, 2107).

Luxemburg zeichnet sich durch seine besondere sprachliche Zusammensetzung aus, da es sich zum einen um ein historisch mehrsprachiges Land handelt und neben den offiziellen drei Landessprachen (Luxemburgisch, Französisch und Deutsch) auch zahlreiche Migrationssprachen, wie Portugiesisch, Italienisch oder Englisch vertreten sind. In Luxemburg leben rund 602.005 Einwohner, von denen 47,9% eine ausländische Staatsangehörigkeit haben (Stand 01.01.2018) (statec, 2018a). Der Gebrauch der Sprachen ist nicht regional abgegrenzt, wie in der Schweiz oder in Belgien, sondern ist kontextabhängig. Luxemburgisch wird oft als Umgangssprache verwendet, Französisch als Gesetzgebungssprache. Zusammen mit Deutsch werden alle Sprachen als Verwaltungs- und Gerichtssprachen benutzt. Die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit zeigen sich deutlich im luxemburgischen Bildungssystem. Schülerinnen und Schüler treffen mit ihren herkunftssprachlichen Kompetenzen auf die etablierte Dreisprachigkeit, der sie sich nach und nach erschließen müssen (MEN, 2016).

Da die Mehrsprachigkeit ein wichtiger Bestandteil des luxemburgischen Schulsystems ist, muss überlegt werden, wie die sprachliche Bildung für hörbeeinträchtigte Kinder zugänglich gemacht werden kann und welche Anpassungen und Strategien erfolgen müssen. Dies ist nicht ausschließlich relevant für Luxemburg. Im Zuge von globaler Vernetzungen, Migrationsbewegungen und wirtschaftlichen und politischen Interdependenzen nimmt die sprachliche Vielfalt an vielen Orten der Welt kontinuierlich zu (MEN, 2016). Fremdsprachkenntnisse sind eine Voraussetzung für Mobilität, gute Jobaussichten und Teilhabe am öffentlichen Leben (Hausen, 2013). Hörbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche haben laut Dotter (2008) oft schon Schwierigkeiten beim Erwerb der nationalen Lautsprache. Daher wird dem Erwerb einer zusätzlichen Sprache kaum Bedeutung zugesprochen und es gibt kaum Forschungen zu diesem Thema. Da hörbeeinträchtigte Kinder die Lautsprache nicht oder nicht gut akustisch wahrnehmen können, muss der Sprachunterricht an ihre Bedürfnisse und Kommunikationsmodalität angepasst werden. In dieser Arbeit soll ausgearbeitet werden, wie hörbeeinträchtigte

SchülerInnen im Bereich sprachlicher Bildung in einem mehrsprachigen Schulsystem unterrichtet und gefördert werden können und wie der Sprachunterricht aussehen kann. Lehrkräfte sollen berichten, wie sie Sprachen für hörbeeinträchtigte Kinder unterrichten, wie die Gebärdensprache eingesetzt wird, was förderlich ist, um eine neue Sprache zu erlernen und wie die Sprachkenntnisse der Kinder einbezogen werden.

Es ergibt sich somit folgende Forschungsfrage:

Wie können hörbeeinträchtigte Grundschulkinder im Bereich sprachlicher Bildung aus Sicht der Lehrkräfte durch den Einsatz der Gebärdensprache in einem mehrsprachigen Schulsystem unterrichtet werden?

Der Gegenstand der Arbeit hat sich als sehr komplex erweisen, daher wird nur die Sicht der Lehrkräfte beleuchtet, da sie den Unterricht planen und umsetzen. Neben den luxemburgischen Lehrkräften werden auch Lehrkräfte aus Österreich befragt, die in einem bimodal-bilingualen Setting arbeiten und die Gebärdensprache im Unterricht einsetzen. Somit sollen die Ergebnisse vielfältiger sein und es können Vergleiche erstellt werden. Die Arbeit beschränkt sich auf die 1.-6. Schulstufe, da dies der luxemburgischen Grundschule entspricht. Außerdem wird in diesen Schulstufen in beiden befragten Schulen Deutsch, sowie eine Fremdsprache erlernt.

Zur Erhebung der Daten werden Experteninterviews durchgeführt. Experten verfügen über Spezialwissen über den zu erforschenden Sachverhalt und „Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser & Laudel, 2010, 12). Die Perspektiven und Handlungsweisen der befragten Personen stehen im Mittelpunkt, nicht die Person an sich (Flick, 2016). Mit dem theorie-generierenden Auswertungsmodell nach Meuser und Nagel (1991) werden die Aussagen anschließend induktiv ausgewertet, um generalisierende Aussagen über den Umgang mit der Gebärdensprache in einem mehrsprachigen Schulsystem zu machen.

Zuerst werden im Kapitel 2 zentrale Begriffe und Themen (Hörbeeinträchtigung, Gebärdensprache) erläutert. Im Kapitel 3 erfolgt eine Auseinandersetzung mit der

schulischen Situation hörbeeinträchtigter Menschen und der aktuelle Diskurs über Inklusion und Integration wird aufgegriffen. Die verschiedenen sprachlichen Erziehungsmethoden werden kurz erklärt und diskutiert. Im Kapitel 4 wird die mehrsprachige Lebens- und Schulsituation in Luxemburg vorgestellt und die Problemlage für gehörlose und schwerhörige Menschen wird dargelegt. Im fünften Kapitel werden das Forschungsvorhaben, die methodische Vorgehensweise, sowie forschungsethische Aspekte ausgeführt. Im Kapitel 6 wird die Auswertung der empirischen Daten dargestellt und im Kapitel 7 werden die Ergebnisse beschrieben und in Zusammenhang mit theoretischen Erkenntnissen diskutiert. Im Kapitel 8 erfolgt ein Fazit und Ausblick.

Anmerkungen zur Arbeit

- In dieser Arbeit geht es um hörbeeinträchtigte Kinder, für die der Zugang zum natürlichen Erwerb der gesprochenen Sprache beeinträchtigt ist (Kaul, 2016).
- Die Gebärdensprache wird nicht ausschließlich von gehörlosen Menschen genutzt. Jede hörbeeinträchtigte Person kann individuell über die bevorzugte Sprache entscheiden. „Die audiologische Klassifikation einer Person auf Grund des Hörstatus oder der verwendeten technischen Hilfsmittel als hörbehindert, gehörlos, hochgradig schwerhörig, oder Cochlea implantiert, ist kein Kriterium und kein Determinator für die Sprachwahl“ (Krausneker, 2006, 18). Es wird daher der Begriff „hörbeeinträchtigt“ benutzt, um auf die heterogene Gruppe der Personen (schwerhörig bis gehörlos) hinzuweisen, die gebärdensprachig sind.
- Für viele hörbeeinträchtigte Menschen ist Gehörlosigkeit nicht nur ein audiologischer Zustand, sondern auch eine Lebensweise (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Durch die Verwendung der Attribute „gehörlos“ und „schwerhörig“ oder „hörbeeinträchtigt“ soll in dieser Arbeit keine defizit-orientierte Sichtweise angewandt werden, die das Nicht-Hören-Können in den Vordergrund stellt. Es soll nicht nur auf den Hörverlust verwiesen werden, sondern auch auf eine bestimmte Gruppe Menschen, die eine gemeinsame Sprache, die Gebärdensprache, und Kultur haben (Padden & Humphries, 1991).
- Wenn es in der Arbeit wichtig ist, auf eine bestimmte Gruppe hinzuweisen, so wird diese dementsprechend bezeichnet: gehörlos, schwerhörig, CI-implantiert.
- In dieser Arbeit wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ verwendet, wenn von mindestens drei Sprachen die Rede ist. Der Terminus „Zweisprachigkeit“ wird verwendet, wenn von zwei Sprachen gesprochen wird. Bei beiden

Begriffen wird als „Kriterium nicht die Erreichung vollständiger Kompetenzen in den beiden bzw. allen Sprachen verstanden, sondern ihre funktionale und regelmäßige Verwendung“ (Datler, de Cillia, Garnitschnig, Sobczak, Studener-Kuras & Zell 2012, 17).

2. Hörbeeinträchtigung

Zu Beginn der Arbeit wird der Begriff der Hörbeeinträchtigung und Gebärdensprache erklärt und mit der Gegenwartsdiskussion über die Sicht auf Behinderung in Verbindung gesetzt.

2.1. Sicht auf Hörbeeinträchtigung

Eine Hörbeeinträchtigung kann man unterschiedlich betrachten. Im medizinischen Paradigma wird es als eine Sinnesbehinderung und ein messbares Defizit des Hörvermögens betrachtet. Im kulturellen und linguistischen Sinn wird dagegen die Identität, die Kultur und die gemeinsame Sprache, die Gebärdensprache, dieser Gruppe hervorgehoben werden.

2.1.1. Medizinische Sichtweise

Eine Hörbeeinträchtigung wird im medizinischen Bereich über den Grad des Hörverlusts definiert. Beim Hören gelangen die Schallwellen über die Ohrmuschel in den Gehörgang. Das Trommelfell beginnt zu vibrieren und diese Bewegung überträgt sich auf die Gehörknöchelchen im Mittelohr und wird weitergeleitet bis ins Innenohr. Im Innenohr befindet sich die Hörschnecke (Cochlea) mit Haarsinneszellen, die den Impuls über den Hörnerv ins Gehirn weitergeben (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Zur Veranschaulichung ist das Hörorgan in Abbildung 1 dargestellt. Bei einer Hörschädigung treten laut Hausen (2013) Schäden im Hörorgan, der Hörbahn oder in den Hörzentren auf. Bei einer Schallleitungsschwerhörigkeit können die Schallwellen nicht in vollem Umfang durch das Außen- und Mittelohr ins Innenohr gelangen (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Ein sensorineuraler Hörverlust kommt vor, wenn die Haarzellen in der Cochlea (Hörschnecke) beschädigt sind oder wenn der Hörnerv oder die sensorischen Zentren im Hirnstamm nicht korrekt funktionieren. In diesem Fall werden die Toneindrücke nicht zum Gehirn weitergeleitet, weil eine neurologische Schädigung vorliegt (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014).

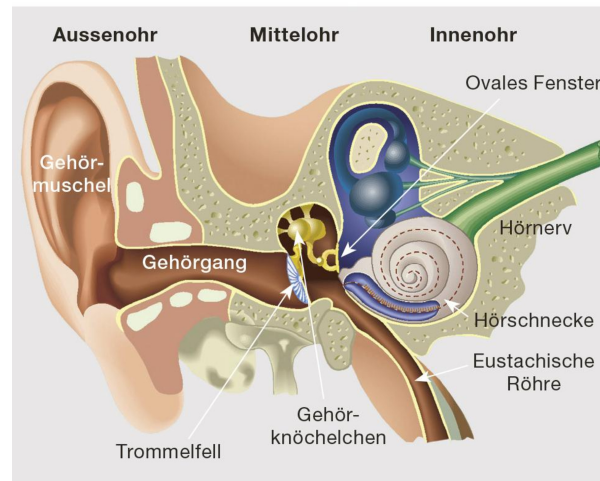


Abbildung 1: Das Hörorgan (Suva, 2017)

Der Grad der Schwerhörigkeit wird in Dezibel (dB) angegeben. Der Hörverlust wird auf dem besseren Ohr gemessen. In Österreich wird ein Hörverlust von 20-40 dB als leichtgradig schwerhörig bezeichnet, ein Hörverlust von 40-60 dB als mittelgradig schwerhörig, ein Hörverlust von 60-80 dB als hochgradig schwerhörig, ein Hörverlust von 80-96 dB als an Taubheit grenzend schwerhörig und ein Hörverlust über 90 dB als gehörlos (BMASGK, 2016). In Luxemburg bezieht man sich oft auf die Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation, die ähnlich aufgebaut ist. Ein Hörverlust von 26-40 dB wird als leichte Schwerhörigkeit bezeichnet, ein Hörverlust von 41-60 dB als mittlere Schwerhörigkeit, ein Hörverlust von 61-80 dB als starke Schwerhörigkeit und ein Hörverlust von über 81 dB als hochgradige Schwerhörigkeit (WHO, o.J.). Ein mittlerer Hörverlust von mehr als 20 dB kann laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) den Lautspracherwerb beeinflussen. Wie gut die gesprochene Sprache verstanden werden kann, hängt aber Leonhardt (2002) zufolge von den individuellen Eigenschaften der Menschen, sowie von den Hörbedingungen der Umgebung ab.

Durch Hörgeräte und Cochlea-Implantate kann die Funktionalität des Hörens teilweise wieder hergestellt werden. Dies ist allerdings bei einem sensorineuralen Hörverlust weniger erfolgreich, da Cochlea, Hörnerv, Hirnstamm oder Hörzentrum irreversibel geschädigt sind (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014).

Vorherrschend ist oft der medizinisch geprägte Blick, der sich auf das defekte Ohr konzentriert und eine Therapie oder Reparatur dieses Defekts anstrebt (Mohos, 2017). Diese defizit-orientierte Sichtweise auf Gehörlosigkeit legt den Fokus auf die Behinderung, also die Abweichung zur Norm oder auch das Nicht-Hören-Können (Mohos, 2017; Bauman & Murray, 2014). Die Fixierung auf den Körper und seinen Defekt „lässt kaum eine alternative Sichtweise auf gehörlose Menschen zu und führt dazu, dass das Nicht-Hören-Können per se als negativ empfunden wird“ (Mohos, 2017, 35).

2.1.2. Kulturell-linguistische Sichtweise

Viele hörbeeinträchtigte Menschen, welche die Gebärdensprache nutzen, fühlen sich der Gehörlosengemeinschaft zugehörig und bezeichnen sich selbst als „gehörlos“ unabhängig von ihrem Hörvermögen (Leonhardt, 2002). Gehörlosigkeit ist für sie weit mehr als nur ein audiologischer Zustand. Laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) ist es eine eigene Lebensform. Gehörlosengemeinschaften und Gehörlosenkulturen existieren in vielen Ländern auf der Welt. Sie haben eine eigene Geschichte, Literatur, Bräuche und Sprache. Krausneker (2006) zufolge kann man gehörlose Menschen somit auch als eine sprachliche Minderheit betrachten, die sprachliche Rechte einfordert.

In der englischen Sprache wird das Wort „deaf“ für medizinisch gehörlos und „Deaf“ für kulturell gehörlos benutzt (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Im deutschsprachigen Raum gibt es diese begriffliche Unterscheidung nicht. Eine Vielzahl an Begriffen wird nebeneinander benutzt und diese sind nicht immer klar voneinander abgrenzbar (Funk, 2004). Man findet beispielsweise die Begriffe „schwerhörig“, „taub“, „gehörlos“, „hörgeschädigt“ oder „hörbeeinträchtigt“. Die Bezeichnung „taubstumm“ wird hingegen abgelehnt, da die Annahme mitschwingt, dass die Person „stumm“ und nicht sprachfähig ist (Steixner, 2016). Krausneker (2006) deutet auf den Begriff „gebärdensprachig“ hin, da er sich nicht auf den Hörstatus fokussiert, sondern auf die Sprachkompetenz. Dies konnte sich allerdings bis jetzt nicht durchsetzen, Gehörlosengemeinschaften, wie der Österreichische Gehörlosenbund (o.J.), oder der Gehörlosenverband Witaf (2018) verweisen darauf, den Begriff „gehörlos“ oder „taub“ im

deutschsprachigen Raum zu benutzen, um auf die Identität, Sprach- und Kulturzugehörigkeit hinzuweisen.

Je nachdem welche Sichtweise auf Gehörlosigkeit man einnimmt, ändern sich die Einstellungen, Verhaltensweisen und Problemlösestrategien. Dies zeigt sich zum Beispiel beim Einsatz der Gebärdensprache im Schulsystem. Durch den Einsatz der Gebärdensprache soll der Fokus auf die Potenziale hörbeeinträchtigter Menschen gelegt werden. Es sollte nicht darum gehen, hörbeeinträchtigte Kinder in das lautsprachige Schulsystem einzugliedern und sie daran anzupassen, sondern die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und ihre Sprache, Identität und Kultur zu akzeptieren. Durch die Anerkennung als sprachliche Gruppe, soll die Bedeutung der visuellen Wahrnehmung nicht vergessen werden (Ladd, 2008).

2.2. Die Gebärdensprache

Gehörlose Menschen befinden sich oft in zwei Welten. Sie haben im familiären und beruflichen Feld hörende Mitmenschen, mit denen sie sich verständigen müssen. Außerdem spielt die Schriftsprache eine wichtige Rolle im Alltag. In der Gehörlosengemeinschaft wird andererseits die Gebärdensprache benutzt und sie haben Zugang zu Menschen mit ähnlichen Erfahrungshintergründen (Peter, Raith-Kaudelka & Scheithauer, 2010).

Die Gebärdensprache ist genau wie die Lautsprache eine natürliche Sprache, die sich im Laufe der Zeit in Gemeinschaften von Sprachnutzern weitergegeben und – entwickelt hat. Die Gebärdensprache ist keine universelle Sprache (Hintermair, Knoors, Marschark, 2014). Sie ist nicht die Visualisierung der jeweiligen Lautsprache, sondern hat ein eigenes Sprachsystem (Hänel-Faulhaber, 2014). Gebärdensprachen haben ähnlich wie die Lautsprachen unterschiedliche Organisationsebenen, wie Wortschatz, Phonologie, Morphologie, Syntax und Pragmatik (Hintermair, Knoors, Marschark, 2014). Hänel-Faulhaber (2014) zufolge, setzt sich die Gebärdensprache traditionell aus vier Parametern zusammen:

- Handform
- Handstellung
- Ausführungsstelle
- Bewegung

„Primäre Artikulationsorgane in Gebärdensprachen sind die Hände mit ihren Stellungen und Bewegungen“ (Hänel-Faulhaber, 2014, 210). Zur Gebärdensprache gehören aber auch nonmanuelle Komponente, wie Mimik, Blick, Oberkörper, Kopf und Mundbild (Schnattinger & Horsch, 2004). Sie können die Bedeutung einer Gebärde beeinflussen und sind wichtig, um Gefühle darzustellen. Das Fingeralphabet ist ein manuelles Hilfsmittel für Gehörlose (Leonhardt, 2002). Wörter, Namen oder Abkürzungen können so buchstabiert werden.

Menschen, die neben einer Lautsprache auch eine Gebärdensprache gelernt haben, sind nicht nur als bilingual, sondern auch als bimodal zu bezeichnen, da sie in der auditiv-oralen und visuell-räumlichen Sprachmodalität kommunizieren (Hänel-Faulhaber, 2014).

Der Lautspracherwerb ist Hintermair, Knoors und Marschark (2014) zufolge eine große Herausforderung für gehörlose Kinder. Es ist schwer, eine Lautsprache zu erwerben, wenn man sie nicht oder nicht gut hören kann. Über das Lippenlesen können Gehörlose etwa 35% der Lautsprache verstehen, während die Gebärdensprache barrierefrei aufgenommen werden kann (Drolsbaugh 1999).

2.2.1. Technische Hörhilfen/ Schwerhörigkeit und Gebärdensprache

Heutzutage gibt es viele technische Hörhilfen, welche die Hörfähigkeit hörbeeinträchtigter Menschen verbessern (Diller, 2012). Gehörlose Menschen können durch technische Hörhilfen Zugang zu gesprochener Sprache haben. Hörgeräte werden meist hinter dem Ohr getragen und dienen dazu, den Schall zu verstärken und ins Ohr weiterzuleiten (Leonhardt, 2010). Seit den 1980er Jahren werden Cochlea-Implantationen durchgeführt. Das Cochlea-Implantat (CI) ist

eine Innenohrprothese, die den Hörnerv elektrisch reizt und somit einen Höreindruck vermittelt (Kaul, 2016).

Infolge der Entwicklung technischer Hörhilfen wurde die Notwendigkeit der Gebärdensprache in Frage gestellt. Hennies (2014) zufolge zeigen allerdings viele Studien, dass ein großer Anteil hörbeeinträchtigter Kinder trotz guter technischer Ausstattung und lautsprachlicher Förderung keine altersgemäße lautsprachliche Kompetenz entwickelt. CI-Kinder und Kinder mit Hörgeräten können Kaul (2016) zufolge, meist eine umfassende Lautsprache erwerben, trotzdem ist der Höreindruck nicht mit dem Hören eines guthörenden Menschen zu vergleichen. Bei schwerhörigen Kindern kann eine große Varianz hinsichtlich der sprachlichen und kognitiven Entwicklung vorliegen (Kaul, 2016). In diesem Kontext verweist Hennies (2011) darauf, dass durch ein zweisprachiges Angebot mit Gebärden- und Lautsprache hörbeeinträchtigten Menschen alle Wege zur Sprachentwicklung offen bleiben.

Nicht nur gehörlose Menschen nutzen demnach die Gebärdensprache. Krausneker (2006) zufolge ist die audiologische Klassifikation einer Person kein Kriterium für die Sprachwahl.

Es gibt keine genauen Angaben darüber, wie viele Menschen in Österreich oder Luxemburg hörbeeinträchtigt oder gebärdensprachkompetent sind. Es wird angenommen, dass ein Promille der Bevölkerung gehörlos ist (Krausneker, 2004). In Österreich leben rund 8,82 Millionen Menschen (Stand 1.1.2018) (Statistik Austria, 2018a). Der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB, o.J.) geht davon aus, dass in Österreich rund 8 000- 10 000 Menschen gehörlos sind und rund 500 000 Menschen schwerhörig. Der Österreichische Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband (ÖGSDV, o.J.) geht ebenfalls von rund 8000- 10 000 gehörlosen Menschen in Österreich aus. Die Zahl der gebärdenden Menschen wird auf rund 10 000 bis 12 000 geschätzt. In Luxemburg leben rund 602.005 Menschen (Stand 1.1.2018) (SIP, 2018). Schätzungsweise sind somit rund 600 Menschen gehörlos. Dazu kommen rund 12 000 Menschen, die hörbeeinträchtigt sind und ein Hörgerät tragen. Die Anzahl

der Menschen, die gebärdensprachkompetent sind, wird auf 400 geschätzt (Valle Thiele, 2014).

2.2.2. Der Erwerbskontext der Gebärdensprache

Die Spracherwerbsforschung bei Gebärdensprachen ist Hennies, Hänel-Faulhaber und Chilla (2016) zufolge, sehr jung. In den 1960er Jahren beginnt sie in den Vereinigten Staaten und im deutschsprachigen Raum erst in den 1980er Jahren. Die sprachwissenschaftliche Forschung hat bisher belegt, dass Gebärdensprachen „vollständige natürliche und mit Lautsprachen gleichwertige Sprachen sind“ (Hennies, Hänel-Faulhaber & Chilla, 2016, S. 283). Der gebärdensprachliche Erstspracherwerb vollzieht sich prinzipiell in den gleichen universellen Entwicklungsschritten, wie ein lautsprachlicher Erwerb (Hennies, Hänel-Faulhaber & Chilla, 2016).

Im Wesentlichen unterscheidet man laut Hennies, Hänel-Faulhaber und Chilla, (2016) 3 Gruppen von Menschen, welche die Gebärdensprache im Kindesalter erwerben:

- Gehörlose Kinder von gehörlosen Eltern, die von Geburt an die Gebärdensprache lernen. Sie werden auch oft als native signers bezeichnet (Hennies, Hänel-Faulhaber & Chilla, 2016). Mitchell und Karchmer (2004) zufolge, haben nur etwa 8% der gehörlosen Kinder ein gehörloses Elternteil und bei nur circa 4% der gehörlosen Kinder, sind beide Elternteile gehörlos.
- Gehörlose Kinder von hörenden Eltern, welche die Gebärdensprache oder Gebärdensysteme zu verschiedenen Zeitpunkten und im unterschiedlichen Maße in ihrer Entwicklung angeboten bekommen. 92–96 % der gehörlosen Kinder erwerben nicht unbedingt nach der Geburt, sondern erst im Laufe ihrer Kindheit oder erst als Jugendliche oder Erwachsene die Gebärdensprache (Hennies, Hänel-Faulhaber & Chilla, 2016).
- Hörende Kinder von gehörlosen Eltern können die Gebärdensprache erlernen. Sie werden auch noch Cudas genannt (children of deaf adults). Die Spracherwerbsprofile dieser Kinder sind oft sehr heterogen und reichen von einem sukzessiv bilingualen Spracherwerb mit Gebärdensprache als Erstsprache und Lautsprache als Zweitsprache über einen simultanen

Spracherwerb in beiden Sprachen (Gebärden- und Lautsprache), bis zu einer geringen und primär rezeptiven Gebärdensprachkompetenz (Hennies, Hänel-Faulhaber & Chilla, 2016).

Je nach Erwerbskontext, kann die Gebärdensprache also im Rahmen eines monolingualen Erwerbs oder im Rahmen eines simultan bilingualen Spracherwerbs erlernt werden. Sie kann auch als frühe Zweitsprache sukzessiv erlernt werden. Oft wird die Gebärdensprache aber auch erst als späte Zweitsprache sukzessiv erlernt (Hennies, Hänel-Faulhaber & Chilla, 2016).

2.2.3. Die Anerkennung der Gebärdensprache

Da die Gehörlosengemeinschaft sich über ihre Sprache definiert, sehen sie sich als sprachliche Minderheit und fordern Rechte ein, wie zum Beispiel die Anerkennung der Gebärdensprache als Amtssprache oder die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht. Weltweit zeichnet sich ein recht heterogenes Bild bezüglich der Verwendung und offiziellen Rechte der Gebärdensprache (Krausneker, 2006).

Am 6. Juli 2005 wurde in Österreich die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als eigenständige Sprache anerkannt. Art. 8 Absatz 3 der Bundesverfassung lautet: „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“. Der Österreichische Gehörlosenbund (2018) bedauert, dass vor allem im Bildungsbereich noch immer eine Gesetzesanpassung fehlt. So wird unter anderem das Recht auf Gebärdensprache als Unterrichtssprache gefordert und das Recht auf bilingualen Unterricht.

Am 23. September 2018 trat in Luxemburg das Gesetz zur Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache in Kraft. In das Gesetz vom 24. Februar 1984 über die Sprachenregelung in Luxemburg wurde der Artikel 3bis eingefügt, der unter anderem erläutert, dass hörbeeinträchtigte SchülerInnen in Luxemburg ein Recht haben, die Grundschule und die Sekundarstufe in der Gebärdensprache zu absolvieren. Die Entscheidung für die deutsche Gebärdensprache (DGS) hängt

der Regierung zufolge damit zusammen, dass dies die Sprache ist, die vom Großteil der Gehörlosengemeinschaft im Land verwendet wird (gouvernement, 2107). In einer Stellungnahme zum Gesetzesentwurf weist die Vereinigung und Beratungsstelle „Solidarität mit Hörgeschädigten“ (2017) darauf hin, dass aufgrund der multikulturellen Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung in Luxemburg davon auszugehen ist, dass einige Nutzer anderer Gebärdensprachen in Luxemburg nicht vom Gesetzesentwurf profitieren können. Da es momentan keine statistische Erfassung der Gehörlosengemeinschaft in Luxemburg gibt, weiß man bis heute nicht, wie viele Menschen in Luxemburg die DGS oder eine andere Gebärdensprache verwenden.

3. Bildung hörbeeinträchtigter Menschen

Die schulische Bildung hörbeeinträchtigter Menschen gestaltet sich unterschiedlich. In diesem Kapitel werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt und diskutiert. Im Sinne einer inklusiven Pädagogik soll die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen als Grundvoraussetzung berücksichtigt werden, ohne ihnen aufgrund ihrer sprachlichen Herkunft einen besonderen Status zuzuordnen (Fürstenau, 2011).

3.1. Inklusion und Integration

Das Konzept der Inklusion zielt auf die gleichberechtigte und selbstständige Partizipation aller Menschen an der Gesellschaft ab (Surkamp, 2017). Unter Gleichheit ist allerdings nicht die Angleichung zu verstehen, sondern die Gleichberechtigung, die auf der Grundlage „der fundamentalen Gleichheit im Menschensein“ die Vielfalt unterschiedlicher Lebensentwürfe und deren Verwirklichung meint (Bentele, 2013, 14). Wunder (2010, 22) unterscheidet „zwischen Hineingenommenwerden und Dazugehören“. Ein Hineingenommenwerden geht von der Vorstellung aus, es handele sich um zwei Personengruppen. Ein Dazugehören geht von einer Gemeinschaft aus. Laut Hinz (2002) und Küster (2017) wird mit Integration keine vielfältige Gesellschaft angestrebt, sondern die Anpassung einer Minderheit an eine herrschende Norm und die Überwindung des Anderssein. Überspitzt gesagt, sollen die Menschen „passend“ gemacht werden (Bentele, 2013). In der gebärdenden Gehörlosengemeinschaft wird dieser Vorwurf oft gegen die automatisierte Implantation eines Cochlea-Implantats erhoben (Bentele, 2013).

Inklusion geht davon aus, dass die Gesellschaft als heterogene, vielfältige Gemeinschaft zu denken ist, in die alle einbezogen sind (Bentele, 2013). Sie versucht laut Bentele (2013) die am Integrationskonzept festgemachten Kritikpunkte der Segregation, Assimilierung und Diskriminierung zu überwinden und „wendet sich gegen jegliche gruppenbezogene Kategorisierung“ (Wunder, 2010, 27).

3.1.1. Inklusion/ Integration und Schule

Im Hinblick auf die Schule bedeutet Inklusion, das didaktische Handeln auf heterogene Gruppen auszurichten und eine gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller Lernenden an einer Lerngruppe zu ermöglichen (Surkamp, 2017). Es geht laut Küchler und Roters (2014) bei Inklusion nicht allein um die Differenzkategorie „Behinderung“. Surkamp (2017) zufolge spielen auch persönliche Lernvoraussetzungen eine Rolle, wie zum Beispiel unterschiedliche Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Begabungen der Lernenden. Inklusion bezieht jegliche Vielfalt aller Beteiligten mit ein, „ohne in Defizitkategorien zu denken“ (Surkamp, 2017, 314).

Im pädagogischen Sinne geht es bei Inklusion darum, dass Kinder die Möglichkeit haben, aktiv und durch gemeinsame Interaktionen am Leben mit nichtbehinderten Kindern teilhaben können. Bei Integration werden laut Biewer und Schütz (2016) Ressourcen zur Verfügung gestellt, um behinderte Kinder zu fördern, während bei Inklusion die Ressourcen allen Schulen zugewiesen werden, ohne behinderte Kinder zu stigmatisieren. Inklusive Pädagogik möchte sich für die Partizipation von marginalisierten Menschen in allen Lebensbereichen einsetzen und reguläre Institutionen strukturell verändern, um so der Verschiedenheit aller gerecht zu werden (Biewer & Schütz, 2016).

Küster (2017) erklärt, dass zieldifferentes Lernen den Bedingungen eines inklusiven Unterrichts gerecht werden würde. Allerdings befinden sich Schulen in einem Spannungsfeld zwischen Qualifikations- und Selektionsfunktion. Im Zuge der Inklusionsdiskussion muss daher überlegt werden, „inwieweit der Inklusionsgedanke mit dem Prinzip der Kompetenz- und Outputorientierung überhaupt vereinbar ist“ (Küster, 2017, 170). Küster (2017) verweist darauf, dass das Prinzip der landesweit vereinheitlichten Abschlussqualifikationen nur sehr wenig Spielraum für Lernzieldifferenz lässt.

3.1.2. Inklusion/ Integration hörbeeinträchtigter Kinder

Bildungsprogramme für Kinder aus sprachlichen und sozialen Minderheiten sind in der Regel assimilationsorientiert, das heißt, „sie zielen auf eine Anpassung an

die gesellschaftlich dominanten sprachlichen kulturellen Normen“ (Fürstenau, 2011, 34). Eine inklusive Pädagogik berücksichtigt die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen als Grundvoraussetzung. Den SchülerInnen soll aufgrund ihrer sprachlichen Herkunft jedoch kein besonderer Status zugeordnet werden (Fürstenau, 2011).

Die deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2010) macht in ihrem Positionspapier zur Inklusion in der Bildung deutlich, dass eine inklusive Gesellschaft die individuellen Entscheidungen eines Menschen im Umgang mit der eigenen Hörschädigung akzeptiert und unterstützt. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Kommunikationsformen der verschiedenen Menschen mit Hörschädigung ist eine Notwendigkeit und Herausforderung für inklusive Schulformen (Bentele, 2013).

3.2. Organisationsformen der Beschulung

Die Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder kann in unterschiedlichen Organisationsformen stattfinden. In Anlehnung an Wessel (2012) beschreibt Kaul (2016) einige Organisationsformen. Auch Kramreiter (2011) weist in ihrer Dissertation auf Integrationsmodelle für hörbeeinträchtigte SchülerInnen hin.

- Einzelintegration: Das Kind wird als einziges hörbeeinträchtigtes Kind in eine Klasse eingeschult, in der sich keine weiteren hörbeeinträchtigten Kinder befinden. Die Einzelintegration erfolgt meist bei der Einschulung in die nächstgelegene Regelschule im Wohnort (Kaul, 2016). Zeitweise kann eine Stützlehrkraft das Kind unterstützen (Kramreiter, 2011).
- Integrationsklassen: In der Integrationsklasse werden hörbeeinträchtigte SchülerInnen mit anderen behinderten Kindern und nicht-behinderten Kindern unterrichtet. Diese Klassen befinden sich meist an Regelschulen und die Kinder werden oft von einer zusätzlichen Lehrkraft unterstützt (Kramreiter, 2011).
- Schwerpunktschulen: Es handelt sich um Schulen, die ihr Angebot (personell, sachlich, inhaltlich) an einem spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ausgerichtet haben

(Fortmüller, Hennies, Hintermair, Nedden, 2016). An einer Schwerpunktschule für gehörlose und schwerhörige Kinder werden hörbeeinträchtigte und hörende Kinder beschult. Normalerweise befindet sich eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse (Kramreiter, 2011). Kaul (2016) spricht auch noch von einer umgekehrten Integration, wenn gut hörende SchülerInnen ein Förderzentrum für hörgeschädigte Kinder besuchen.

- **Kooperative Klassen:** In kooperativen Klassen werden hörbeeinträchtigte Kinder in einer Klasse beschult. Diese Klassen befinden sich meist mit Regelschulklassen in einer Schule und in bestimmten Fächern werden die hörbeeinträchtigten Kinder mit den Regelschulkindern gemeinsam unterrichtet (Kramreiter, 2011).
- **Außenklassen:** Hörbeeinträchtigte Kinder werden in einer Förderklasse an einer allgemeinen Schule unterrichtet (Kaul, 2016).

In einigen Studien wurden gehörlose Menschen zu ihren Erfahrungen mit schulischer Integration befragt (Gonter, Hintermair, Hüther & Melbert ,2011; Kling, 2012; Oliva & Risser Lytle, 2014). Die Betroffenen gaben immer wieder an, dass sie die Einzelintegration eher negativ erlebten. Sie erklärten, dass sie oft wenig Rücksichtnahme erfahren haben, psychischen Belastungen ausgesetzt waren und Probleme bei der Gestaltung sozialer Beziehung mit hörenden Peers hatten. Die Begegnung mit Gleichbetroffenen wurde von hörbeeinträchtigten Jugendlichen und Erwachsenen als besonders wichtig geschildert (Kling, 2012; Oliva & Risser Lytle, 2014).

3.2.1. Modelle sprachlicher Erziehung

Damit der Mensch eine Sprache erwerben kann, muss er Zugang zu einem Sprachangebot in dieser Sprache haben. Für den Erwerb der Lautsprache oder der Gebärdensprache bei hörbeeinträchtigten Kindern müssen laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) eine frühe Diagnose und eine ebenso frühe Intervention gesichert sein. Die Kinder können lautsprachorientiert, gebärdensprachorientiert oder bilingual unterrichtet werden.

Lautsprachorientierte Methode

Das Ziel der lautsprachorientierten Methode ist, dass die Kinder Lautsprachkompetenz erreichen (Krammer, 2001). Diese Methode verfolgt das Ziel, die Kinder in die hörende Gesellschaft einzugliedern (Lynas, 2005). Laut Krammer (2001) wird die Lautsprache als Hauptgegenstand unterrichtet und Inhalte werden vorwiegend über die Lautsprache und Lippenablesen vermittelt. Breiter (2005) hat das Bildungsangebot für hörbeeinträchtigte Menschen in Österreich analysiert, indem er Absolventinnen von Gehörlosenschulen befragte. 73% der Befragten erlebten die lautsprachorientierte Gehörlosenschule als negativ und die häufigsten Kritikpunkte waren das Stattfinden oraler Übungen, das Nicht-Verstehen des oralen Unterrichts, Abschreibübungen, Wiederholungsübungen, das Auswendiglernen ohne den Inhalt zu verstehen und das leichte oder niedrige Lernniveau.

Zur Unterstützung werden teilweise auch lautsprachbegleitende Gebärden oder die Schriftsprache eingesetzt. Man spricht auch noch von *simultaner Kommunikation*, wenn die gesprochene Sprache durch eine manuelle Kodierung visuell unterstützt wird (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Dazu kann ein phonembestimmtes Manualsystem (PMS), lautsprachbegleitende oder lautunterstützende Gebärden verwendet werden. Das PMS wird zur Visualisierung von Lauten und Lautkombinationen eingesetzt und soll die korrekte Artikulation, sowie das Absehen gesprochener Wörter erleichtern (BMUKK, 2011). PMS kann Hintermair, Knoors und Marschark (2014) zufolge, das phonologische Bewusstsein und die Worterkennung verbessern. Dies ist allerdings auf Sprachen begrenzt, deren Orthographie relativ transparent ist. Lautunterstützende Gebärden (LUG) visualisieren wichtige Kennwörter der Lautsprache und lautbegleitende Gebärden (LBG) visualisieren jedes Wort der Lautsprache. Hier wird die Wortreihenfolge der Lautsprache verwendet (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Vor allem bei schwerhörigen Kinder oder Kindern mit Cochlea-Implantaten hat simultane Kommunikation den Vorteil, dass verpasste Informationen simultan über Gebärden verfügbar sind (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Blom und Marschark (2015) haben in ihrer Studie herausgefunden, dass die simultane Kommunikation bei Studenten mit einem Cochlea-Implantat zu einem deutlich besseren Lernergebnis bei

naturwissenschaftlichen Unterrichtsinhalten führte als Lautsprache ohne Gebärdensprache. Diese Art der simultanen Kommunikation führte allerdings zur Kritik, da es sich bei der LBG oder LUG nicht um eine Sprache, sondern um ein künstliches Sprachsystem handelt (Cokely, 1990).

Gebärdenorientierte Methode

Bei der gebärdensprachorientierten Methode wird vor allem die Gebärdensprache im Unterricht verwendet. Sie wird laut Kramreiter (2011) als Mittel der Verständigung und zur Kommunikation verwendet. Ausschlaggebend für den Einsatz dieser Methode war laut Krammer (2001) die Beobachtung, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern in ihrer Gesamt- und Sprachentwicklung gehörlosen Kindern hörender Eltern überlegen sind, da sie durch die frühe Verwendung der Gebärdensprache eine normale sprachliche und kognitive Entwicklung haben. Durch diese Methode konnten laut Krammer (2001) bedeutsame Verbesserungen in der Gesamtentwicklung und der kommunikativen Kompetenz festgestellt werden. Allerdings konnte bei den Schriftsprachkenntnissen keine große Verbesserung festgestellt werden.

Kombinierte Ansätze

Die sukzessive Methode

Bei der sukzessiven Methode wird zuerst die Lautsprache erlernt. Die Gebärdensprache wird nicht vollständig abgelehnt, aber erst angeboten, wenn die gesprochene Sprache erworben ist (Coninx, 1994). Bei diesem Ansatz besteht jedoch das Problem, dass der Lautspracherwerb nach wie vor eine große Herausforderung für hörbeeinträchtige Menschen ist, da sie die Sprache auditiv nicht oder nur schlecht wahrnehmen und ihre Sprache nicht über den auditiven Kanal kontrollieren können (Kläser & Rhode, 2015).

Total Communication

Der Total Communication Ansatz „sieht eine simultane Förderung von Gebärdensprache und Lautsprache von Geburt an vor“ (Kläser & Rhode, 2015, 217). Beide Sprachen, Laut- und Gebärdensprache, sollen gemeinsam genutzt werden. Es kann jedoch so zu einer Vermischung der Sprachen und Verarbeitungsproblemen kommen, wenn die Bezugsperson beide Modalitäten

nutzt (Kläser & Rhode, 2015). Laut Coninx (1994) führt dieser Ansatz außerdem nicht zu einer altersgemäßen Beherrschung beider Modalitäten.

Bilinguale Erziehung

Bei der bilingualen Erziehung wird neben der Gebärdensprache eine Beherrschung der jeweiligen Lautsprache in Wort und/oder Schrift angestrebt (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). Laut Günther und Hennies (2011, 37) geht es darum, die verfügbaren „aural/oralen und gebärdensprachlichen Möglichkeiten in einem Konzept zu vereinen, das den heranwachsenden Menschen als Gesamtpersönlichkeit über die gesamte Lebensspanne sieht“. Beide Sprachen und Modalitäten sind klar getrennt (Coninx, 1994). Dies kann durch das Prinzip „Eine Person- Eine Sprache“ gelingen.

Es gibt viele unterschiedliche bilinguale Programme. Diese unterscheiden sich laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) angesichts der Reihenfolge und Priorität der Sprachen (simultan oder sukzessiv), der Betonung des bikulturellen Charakters, des Settings (Gehörlosenschule oder Regelschule), sowie des Modus, in dem die Lautsprache präsentiert wird (schriftlich oder mündlich). Hörbeeinträchtigten Kindern den Zugang zu den regulären Unterrichtsinhalten zu gewähren ist ein prioritäres Ziel, das allen bilingualen Programmen gemeinsam ist (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014).

Im Unterricht wird die Gebärdensprache als Medium und als Fach eingesetzt. Die Intervention soll idealerweise von einem Team aus hörenden und hörbeeinträchtigten PädagogInnen durchgeführt werden (Günther, 2012). Weitere Ziele sind laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) die Förderung der Sprachkompetenz in der Gebärdensprache als Erstsprache und in der Lautsprache als Zweitsprache, sowie der Entwicklung des Selbstwertgefühls und der sozialen Identität.

In Deutschland konnte festgestellt werden, dass bimodal-bilingual geförderte Kinder aus den bimodal-bilingualen Schulversuchen in Hamburg und Berlin gleiche und zum Teil bessere Ergebnisse in der Lesekompetenz vorzeigten als andere Gruppen hörbeeinträchtigter Kinder (Günther & Hennies, 2011). Auch

wenn vorliegende Befunde zeigen, dass bimodal-bilingual geförderte hörbeeinträchtigte Kinder trotz allem nicht die Ergebnisse gut hörender Kinder erzielen, so kann man trotzdem davon ausgehen, dass sie durch ein bilinguales Förderangebot vergleichbare Bildungschancen erhalten wie hörende Kinder (Hintermaier, Knoors & Marschark, 2014).

3.2.2. Schulische Situation hörbeeinträchtigter Kinder in Österreich und Luxemburg

Laut Hartl und Unger (2014) waren im Schuljahr 2013/2014 in Österreich 1422 Kinder im Primar- und Sekundarbereich gehörlos oder schwerhörig. Das sind 0,21% der PflichtschülerInnen. Rund die Hälfte dieser Kinder wurde integrativ beschult. Sie besuchten eine Regelschule und wurden von einer zusätzlichen Pädagogin unterstützt. In Österreich gibt es nur sehr wenige Schulklassen, die bilingual oder gebärdensprachorientiert geführt werden. Kramreiter (2011) verweist in ihrer Dissertation darauf hin, dass die meisten hörbeeinträchtigten Kinder in Österreich lautsprachorientiert unterrichtet werden. Auch der Österreichische Gehörlosenbund (2017) kritisiert in einer Stellungnahme zur Bildungssituation hörbeeinträchtigter Menschen, dass ÖGS als Unterrichtssprache nur selten und nicht flächendeckend eingesetzt wird.

In Luxemburg werden hörbeeinträchtige Kinder meist in Regelschulen einzelintegriert oder besuchen das logopädische Zentrum (Zentrum mit Förderschwerpunkt Hören und Sprache). Im Schuljahr 2015/2016 wurden 82 hörbeeinträchtige SchülerInnen integrativ in der Regelschule betreut und 42 am logopädischen Zentrum. 66,1% der hörbeeinträchtigten SchülerInnen besuchten demnach eine Regelschulklasse und wurden dort von PädagogInnen aus dem logopädischen Zentrum unterstützt (FEAPDA, 2016). Das Erlernen der gesprochenen Sprache ist sowohl am logopädischen Zentrum als auch in den Regelschulen vorrangig und Lehrpläne müssen individuell angepasst werden. Daher sind ihre Ausbildungschancen hörenden Kindern gegenüber nicht gleichgestellt (gouvernement, 2017).

3.2.3. Zusammenfassung

Jeder Ansatz hat seine Vor- und Nachteile. Es ist wichtig sich ausgiebig mit den jeweiligen Modellen zu beschäftigen und die Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen. Für hörbeeinträchtigte SchülerInnen ist die Gebärdensprache oft die einzige Sprache über die sie Zugang zur Welt bekommen. Es ist aber auch eine gute Möglichkeit zu kommunizieren, wenn unter schlechten akustischen Bedingungen die Kommunikation in Lautsprache nicht möglich ist. Für hörbeeinträchtigte SchülerInnen bedeutet die Gebärdensprache auch, Mitglied der Gehörlosengemeinschaft zu werden (Gregory, 1986). Gehörlose SchülerInnen erwarten laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) Respekt für ihre Sprache und Kultur. Eine angemessene Regelbeschulung bedeutet daher auch den Einsatz der Gebärdensprache als Unterrichtssprache, Kontakt mit gehörlosen Lehrkräften und Klassenkameraden und die Begegnung mit der Gehörlosenkultur. Durch das bilinguale Konzept können diese Punkte erreicht werden und beide Sprachen mit- und nebeneinander gelernt werden (Kramreiter, 2011).

4. Mehrsprachigkeit

Die sprachliche Vielfalt hat an vielen Orten der Welt im Zuge von Migrationsbewegungen, wirtschaftlichen und politischen Interdependenzen und globalen Vernetzungen zugenommen (MEN, 2016). Mehrsprachigkeit wird häufig als ein allumfassender Begriff benutzt. Es handelt sich jedoch eher um ein multimodales Konstrukt. „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum“ (Europäische Kommission 2005, 3).

Um die Hierarchisierung und die Reihenfolge des Spracherwerbs zu bezeichnen hat man Begriffe wie Erstsprache und Zweitsprache, sowie Abkürzungen L1, L2, Ln eingeführt (Busch, 2017). Die Erstsprache (umgangssprachlich auch Muttersprache¹ genannt) ist laut Wode (1996) und Dietrich (2006) die erste erlernte Sprache. Erfolgt ein simultaner Spracherwerb von zwei oder drei Erstsprachen, so spricht man von L1-Bilingualismus oder L1-Trilingualismus. Der Zweitspracherwerb ist der konsekutive Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem eine erste Sprache bereits erlernt wurde (Olariu, 2007). In der Fachliteratur spricht man ab dem dritten bis vierten Lebensjahr von einem Zweitspracherwerb (Olariu, 2007; Pilz, 2018). Ein Fremdspracherwerb betont, dass eine fremde Sprache schulisch gesteuert erlernt wurde (Olariu, 2007). Die Klassierung der Reihenfolge des Spracherwerbs sagt nicht unbedingt etwas über die Kompetenz in oder Präferenz für einer Sprache aus. Daher kann man die am besten entwickelte Sprache als starke, bevorzugte oder dominante Sprache und Sprachen, die nicht so gut beherrscht werden als schwache Sprachen bezeichnen.

¹ Der Begriff „Muttersprache“ kann nicht immer synonym zu dem Begriff „Erstsprache“ verwendet werden. Die erste erworbene Sprache ist nicht unbedingt die Sprache der Mutter oder des Vaters (Hufeisen & Riemer, 2010). Der Begriff „Erstsprache“ wird bevorzugt, da er auf den ersten Spracherwerb hinweist und nicht festlegt, welche Bezugsperson den Sprachinput vorgibt.

Durch bestimmte Attribute kann der Begriff der Mehrsprachigkeit konkreter beschrieben werden. Die gesellschaftliche oder kollektive Mehrsprachigkeit bezeichnet laut de Cillia (2010) die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, einem Staat oder einer politischen Einheit. Man spricht von einer territorialen Mehrsprachigkeit, wenn mehrere Sprachen auf einem Territorium koexistieren (Olariu, 2007). Die individuelle Mehrsprachigkeit meint, dass ein Individuum Kenntnisse in mehr als zwei Sprachen besitzt (de Cillia, 2010).

Im Kontext der luxemburgischen Bildungssituation ist es außerdem wichtig zwischen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit zu unterscheiden. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezeichnet „eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage“ (Gogolin, 2010, 544). SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus autochthonen Minderheiten sprechen in ihrem Alltag meist mehr als eine Sprache. Zu den autochthonen Minderheitssprachen zählt auch die Gebärdensprache (de Cillia, 2010). Krumm (2004, 105) bezeichnet die lebensweltliche Mehrsprachigkeit als „die reale, in unserer Gesellschaft insbesondere durch die Zuwanderung entstandene Sprachenvielfalt und damit die vor allem bei den Zuwanderern existierende individuelle Mehrsprachigkeit“. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Fremdsprachen im Unterricht erlernt werden (de Cillia, 2010). Zusammenfassend sind in Tabelle 1 die einzelnen Begriffe dargestellt.

Tabelle 1: Zusammenfassung der relevanten Begriffe in Verbindung mit Mehrsprachigkeit

Bezeichnung	Bedeutung
Erstsprache	Erste erworbene Sprache
Bilingualismus	Simultaner Erwerb zweier Sprachen
Zweitsprache	Zweite erworbene Sprache, nach dem Erstspracherwerb
Fremdsprache	Durch bewusstes Lernen angeeignete Sprache
Individuelle Mehrsprachigkeit	Kenntnisse eines Individuums in mehreren Sprachen

Gesellschaftliche/kollektive Mehrsprachigkeit	Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft/ einem Staat/ einer politischen Einheit.
Territoriale Mehrsprachigkeit	Koexistenz mehrerer Sprachen auf einem Territorium
Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	Alltäglicher Umgang mit mehreren Sprachen
Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit	Erlernen mehrerer Sprachen im formalen Bildungskontext

4.1. Mehrsprachigkeit in Luxemburg

Luxemburg zeichnet sich durch seine besondere sprachliche Zusammensetzung aus, da es sich zum einen um ein historisch mehrsprachiges Land handelt und neben den offiziellen drei Landessprachen (Luxemburgisch, Französisch und Deutsch) auch zahlreiche Migrationssprachen, wie Portugiesisch, Italienisch oder Englisch vertreten sind.

4.1.1. Die mehrsprachige Bevölkerung

In Luxemburg leben rund 602.000 Einwohner, von denen 47,9% eine ausländische Staatsangehörigkeit haben (Stand 01.01.2018) (statec, 2018a). Luxemburg hat somit bei weitem den höchsten Anteil ausländische MitbürgerInnen in der europäischen Union. 16% der Einwohner sind Portugiesen, 7,6% sind Franzosen, 3,6% sind Italiener, 3,4% sind Belgier und 2,2,% sind Deutsche. Hinzu kommen täglich 195.100 Grenzgänger aus Frankreich, Belgien und Deutschland, die in Luxemburg arbeiten. 73% der Arbeitnehmer sind ausländische Einwohner und Grenzgänger (45,5% Grenzgänger und 27,5% in Luxemburg lebende Ausländer, Stand 2018) (statec, 2018b). Man trifft somit auf eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit, da im Alltag viele unterschiedliche Sprachen aufeinander treffen. Im Gegensatz zu Belgien oder der Schweiz, sind die einzelnen Landessprachen in Luxemburg nicht auf einzelne Territorien begrenzt. Sie werden kontextabhängig benutzt (Brachmond, 2015). Der kontextabhängige Sprachgebrauch wird im nachfolgenden Abschnitt genauer erläutert.

4.1.2. Der Sprachgebrauch

Im Gesetz vom 24. Februar 1984 über die Sprachreglung in Luxemburg ist die luxemburgische Sprache als Nationalsprache anerkannt. Die französische Sprache ist die Gesetzgebungssprache und die luxemburgische, deutsche und französische Sprache werden als Verwaltungs- und Gerichtssprachen benutzt.

Von außen betrachtet wird Luxemburg oft als frankophones Land gesehen, da Straßen- und Hinweisschilder häufig auf französisch beschriftet sind, die französische Sprache im Gastronomie oder Verkauf dominiert und viele Ämter und öffentliche Institutionen französischsprachige Bezeichnungen tragen. Im Bereich des luxemburgischen Pressewesens überwiegt dagegen die deutsche Sprache (Sieburg, 2013).

Die Präferenz vieler Luxemburger für die deutsche Sprache, insbesondere beim Medienkonsum, ist dadurch zu erklären, dass die deutsche Sprache laut Gilles, Seela, Sieburg und Wagner (2010) nach dem Luxemburgischen am besten beherrscht wird. Dies ist laut Sieburg (2013) einerseits durch die systematisch enge Verwandtschaft zwischen dem Luxemburgischen und dem Deutschen zu erklären und andererseits durch die besondere Stellung der deutschen Sprache in der Schulbildung. Deutsch ist die Alphabetisierungssprache und wird neben dem Französischen als Unterrichtssprache genutzt (Sieburg, 2013).

Die Gesetze werden in Luxemburg auf Französisch verfasst mit der Folge, dass rechtlich gesehen auf allen Ebenen der öffentlichen Verwaltung das Französische maßgebend ist. Der Staat benutzt bei Verwaltungsarbeiten das Französische als Schriftsprache und das Luxemburgische als mündliche Sprache. Auf kommunaler Ebene wird wiederum vermehrt die deutsche Schriftsprache für Verwaltungsarbeiten verwendet. Die Bürger können sich an öffentliche Einrichtungen in einer der anerkannten Sprachen wenden, wobei die Verwaltung verpflichtet ist im Rahmen des Möglichen der jeweiligen Vorliebe Rechnung zu tragen (SIP, 2008). Im Verwaltungs- und Justizbereich können Französisch, Deutsch und Luxemburgisch verwendet werden. Traditionsgemäß werden fast alle Gerichtsurteile auf Französisch verfasst (gouvernement, 2015).

In einer Studie aus dem Jahr 2013 von Fehlen, Heinz, Peltier und Thill über den Sprachgebrauch in Luxemburg wurde festgestellt, dass jeder Einwohner im arithmetischen Mittelwert in seinem Alltag 2,2 Sprachen spricht, wobei Jugendliche und junge Erwachsene über diesem Wert liegen. 70,5% der Einwohner sprechen Luxemburgisch im Alltag, zu Hause oder in der Schule, 55,7% sprechen Französisch, 30,6% sprechen Deutsch, 21% Englisch und 20% Portugiesisch. In diesen Angaben fehlen die Grenzgänger, die 45% der Arbeitnehmer ausmachen und größtenteils aus Frankreich kommen (Fehlen, Heinz, Peltier & Thill, 2013). Die Umgangssprachen sind in Tabelle 2 zusammengefasst.

Tabelle 2: Umgangssprachen im Alltag im Jahr 2011 (Beruf, zu Hause, Schule)
(Mehrfachnennung möglich) (Fehlen, Heinz, Peltier & Thill, 2013, S. 2)

Umgangssprache	Häufigkeit	Prozent
Luxemburgisch	323 557	70,5%
Französisch	255 669	55,7%
Deutsch	140 590	30,6%
Englisch	96 427	21,0%
Portugiesisch	91 872	20,0%
Italienisch	28 561	6,2%
Sonstige Sprachen	55 298	12,1%
N	458 900	

Anmerkung: Daten aus der Volkszählung 2011 (statec, 2013)

Auch im Berufsleben spielt die Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Die wichtigste Verkehrssprache im Berufsleben ist Französisch. Pigeron und Fehlen (2010) untersuchten die Stellenausschreibungen in Luxemburg im Jahr 2009 und konnten feststellen, dass 61,1% der Stellenausschreibungen das Beherrschen der französischen Sprache fordern. Das Französische steht somit an erster Position der am meisten geforderten Sprachen für Arbeitsstellen, dicht gefolgt vom Deutschen (54,9%). Das Luxemburgische wird in 44,6% der

Stellenausschreibungen gefordert und das Englische in 21% (Pigeron /Fehlen 2010).

4.1.3. Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem

Der Begriff „mehrsprachiges Schulsystem“ hat zwei Bedeutungen. In der Literatur wird er verwendet im Kontext von Schulsystemen, in denen mehrere Sprachen erlernt werden (Busch, 2006; Risse, 2017) oder in denen besonders viele Kinder mit Migrationshintergrund unterrichtet werden (Mecheril & Quehl, 2006; Lüth, 2006). Für das luxemburgische Schulsystem treffen beide Bedeutungen zu.

Das Schulsystem ist in 4 Zyklen unterteilt. Zyklus 1 (Kindergarten) umfasst ein fakultatives Jahr frühkindlicher Erziehung für Kinder ab 3 Jahre und zwei obligatorische Vorschuljahre für Kinder ab 4 Jahre. Das theoretische Alter beim Eintritt in den Zyklus 2 (1. + 2. Schulstufe) beträgt 6 Jahre. Im Zyklus 3 (3. + 4. Schulstufe) sind die Kinder normalerweise zwischen 8 und 10 Jahre alt und im Zyklus 4 (5. + 6. Schulstufe) sind sie zwischen 10 und 12 Jahre alt. Die Zyklen 2-4 dauern jeweils 2 Jahre. Es besteht aber auch die Möglichkeit einen Zyklus um ein Jahr zu verlängern oder zu verkürzen. In Abbildung 2 sind das luxemburgische Grundschulsystem und die Sprachen, welche in den jeweiligen Zyklen unterrichtet werden, übersichtlich dargestellt.

Zyklus 1 (1 Jahr fakultative Früherziehung + 2 Jahre obligatorischer Kindergarten) Sprachen: Luxemburgisch, Französisch (Einführung)
Zyklus 2 (1.+ 2. Klasse) Sprachen: Luxemburgisch, Deutsch (Alphabetisierung), Französisch (Einführung)
Zyklus 3 (3.+ 4. Klasse) Sprachen: Luxemburgisch, Deutsch, Französisch
Zyklus 4 (5.+ 6. Klasse) Sprachen: Luxemburgisch, Deutsch, Französisch

Abbildung 2: Darstellung des luxemburgischen Grundschulsystems und der Sprachen, die im jeweiligen Zyklus erlernt werden

Im ersten Zyklus, der Früherziehung und der Vorschule, gilt die luxemburgische Sprache als Integrationssprache und wird als Mittel zur gemeinsamen Verständigung eingesetzt (MEN, 2008). Französisch soll spielerisch eingeführt werden. In den Zyklen 2-4 wird Luxemburgisch nur noch eine Stunde pro Woche unterrichtet. Die Alphabetisierung erfolgt auf Deutsch und ist Unterrichtssprache in den Fächern Mathematik und Sachkunde (MEN, 2008). In Zyklus 2.2 (zweite Klasse) erfolgt die Einführung der französischen Sprache, die ab dem Zyklus 3.1 (dritte Klasse) verschriftlicht wird (MEN, 2016).

Das mehrsprachige Schulsystem ergibt sich laut Weth (2015) in Luxemburg sowohl durch die schulisch vermittelten (Fremd-) Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, als auch durch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder. Im Laufe der Vor- und Grundschule werden die drei Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch eingeführt. Die Anforderung, die drei Unterrichtssprachen zu lernen ist für alle Kinder groß. Für mehr als ein Drittel der Kinder stellen die Landessprachen eine Fremdsprache dar, da sie im familiären Umfeld keine der Schulsprachen praktizieren (Weth 2015). Im Schuljahr 2016/2017 hatten 64% der Grundschulkinder und 54% der SekundarschülerInnen eine andere Erstsprache als Luxemburgisch. 27% der SekundarschülerInnen und 28% der GrundschülerInnen gaben Portugiesisch als Erstsprache an (MEN, 2018).

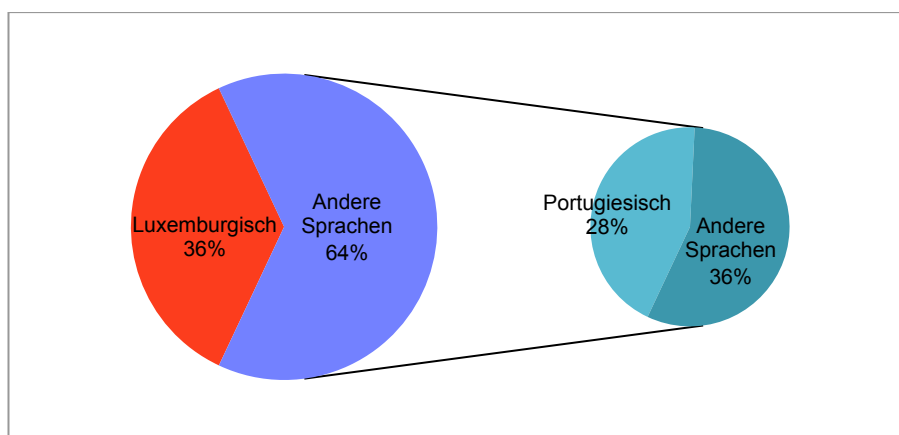


Abbildung 3: Erstsprachen der Grundschulkinder in Luxemburg im Schuljahr 2016/2017 (MEN, 2018, 19)

In Tabelle 3 wird zusammenfassend beschrieben, wie sich das mehrsprachige Schulsystem in Luxemburg zusammensetzt.

Tabelle 3: Zusammenfassung der Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem, basierend auf der statistischen Erhebung des Bildungsministeriums aus dem Schuljahr 2016/2017 (MEN, 2018)

Die Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Bildungssystem	
<i>Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit</i>	<i>Gesteuerter (Fremd-) Sprachenunterricht:</i>
- Ein Drittel der SchülerInnen sprechen zu Hause keine der Landessprachen. - 64% der Grundschulkinder und 54% der SekundarschülerInnen haben eine andere Erstsprache als Luxemburgisch. - 46% der Grundschulkinder und 39% der SekundarschülerInnen haben eine ausländische Nationalität.	- Luxemburgisch (ab Zyklus 1) - Deutsch (ab Zyklus 2) - Französisch (ab Zyklus 2) - Englisch (Sekundarstufe)

4.2. Mehrsprachigkeit und Auswirkungen für hörbeeinträchtigte

Menschen

Am Beispiel Luxemburg lassen sich einige Herausforderungen für hörbeeinträchtigte Menschen in einem mehrsprachigen Schulsystem festmachen.

4.2.1. Die Dreisprachigkeit im alltäglichen Umfeld

In Luxemburg existieren viele sprachliche Hindernisse im Alltag. Im öffentlichen Raum wird oft nur die französische Sprache verwendet, die allerdings für hörbeeinträchtigte Menschen, die die deutsche Lautsprache oder Gebärdensprache benutzen, schwer zu verstehen ist. Informationen, selbst wenn sie auf Deutsch sind, sind meist zu kompliziert formuliert (Valle Thiele, 2016).

Die Anerkennung der deutschen Gebärdensprache in Luxemburg ist ein bedeutsamer Schritt für hörbeeinträchtigte Menschen. Sie haben das Recht bei Kontakt mit öffentlichen Behörden kostenlos einen Gebärdensprachdolmetscher

zu beantragen. Die Entscheidung für die deutsche Gebärdensprache (DGS) hängt der Regierung zufolge damit zusammen, dass dies die Sprache ist, die vom Großteil der Gehörlosengemeinschaft im Land verwendet wird (gouvernement, 2107). Die Beratungsstelle „Solidarität mit Hörgeschädigten“ weist in einer Stellungnahme zum Gesetzesentwurf (2017) darauf hin, dass aufgrund der multikulturellen Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung in Luxemburg davon auszugehen ist, dass es einige Nutzer anderer Gebärdensprachen in Luxemburg gibt. Da es momentan keine statistische Erfassung der Gemeinschaft der hörbeeinträchtigten Menschen in Luxemburg gibt, weiß man allerdings bis heute nicht, wie viele Menschen in Luxemburg die DGS oder eine andere Gebärdensprache verwenden.

4.2.2. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Kinder aus Migrationsfamilien haben häufig eine andere Erstsprache als die Mehrheitssprache im Land. Am Beispiel Luxemburg wird dies deutlich. Fast 48% der Einwohner haben eine ausländische Staatsangehörigkeit (Stand 2018). Für 60% der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren ist Luxemburgisch nicht die Erstsprache und mehr als ein Drittel der Kinder sprechen zu Hause keine der drei Landessprachen (Weth 2015). Auch in Wien benutzten im Schuljahr 2017/2018 51,9% der SchülerInnen eine nicht-deutsche Umgangssprache. In der Volksschule lag der Anteil bei 58,8% (Statistik Austria, 2018b). Die Situation von Migrationsfamilien ist häufig mit sozialen und gesellschaftlichen Benachteiligungen verbunden. Laut Lokhande (2016) haben Zuwanderer meist im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung ein geringeres Einkommen, etwa wenn Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden. Zudem können sie häufig ihre eigene Bildungserfahrung nicht übertragen, da das Schulsystem und die Lehrpläne anders gestalten sind oder sie können ihre Kinder nicht in der Landessprache unterstützen. Oft können sie auch nicht auf die gleichen sozialen Netzwerke zurückgreifen wie Menschen, die schon länger im Land leben (Lokhande, 2016).

Hörbeeinträchtigte Menschen mit Migrationshintergrund sind verstärkt benachteiligt durch die fehlende Kommunikationsmöglichkeit in der

Gebärdensprache des Landes (Dabrowski, 2016). Die Umwelt von hörbeeinträchtigten Kindern mit Migrationshintergrund ist bereits mehrsprachig geprägt (Erstsprache, Gebärdensprache, Lautsprache) (Diller, 2001). Laut Hoppe (2004) müssen hörende Eltern mit Migrationshintergrund erst die jeweilige Gebärdensprache erlernen. Selbst wenn sie bereits Kenntnisse in der Gebärdensprache in ihrem Heimatland haben, so weichen diese meist von der Gebärdensprache des Zuwanderungslands ab. Die Kinder lernen die Laut- und Gebärdensprache des Landes und erleben zu Hause eine zusätzliche Sprache. Werden außerdem mehrere Sprachen in der Region oder dem Land gesprochen und verwendet, wird die Situation erschwert.

4.2.3. Der Sprachunterricht

Für hörbeeinträchtigte Kinder stellen laut Kaul (2016) vor allem sprachliche Fächer eine Herausforderung dar. Für die Gebärdensprache existiert keine Gebrauchsschrift. Daher müssen Kinder, die mit der Gebärdensprache aufwachsen, ein völlig neues Sprachsystem, nämlich die Schriftsprache einer Lautsprache erlernen (Fehlings de Acurio, 2016). Für diese Kinder kommt der Erwerb der Laut- und Schriftsprache dem Erwerb einer Fremdsprache gleich. Der Erwerb der Schriftsprache ist problematisch, da sie die Laute der unterschiedlichen Grapheme nicht oder nicht gut wahrnehmen. Somit können auch wiederkehrende Strukturen in der Verbindung zwischen der Laut- und Schriftsprache nicht erfasst werden (Kläser & Rhode, 2015). Als Beispiel kann man den lang gesprochenen i-Laut nennen. Sprachliche Probleme sollten daher nicht mit kognitiven Schwierigkeiten verwechselt werden (Kaul, 2016).

Laut Hintermair, Knoors und Marschark (2014) erwerben Kinder normalerweise grundlegende Aspekte einer Sprache zu Hause in der Familie. Wichtig für den späteren Schulerfolg ist eine elaborierte Sprache, die für kognitive und schulische Leistungen erforderlich ist. Um eine Sprache zu erwerben, muss das Kind Zugang zu einem Sprachangebot in dieser Sprache haben. Beim Lautspracherwerb ist dies kritisch, da hörbeeinträchtigte Kinder die Lautsprache nur schlecht wahrnehmen können. Eine frühe Diagnose und eine frühe Intervention sind daher wichtig. Besonders schwerhörige Kinder profitieren von

einer frühen technischen Versorgung mit Hörgeräten. Kinder mit einem hochgradigen Hörverlust (>90 dB) profitieren allerdings Hintermair, Knoors und Marschark (2014) zufolge nicht ausreichend von Hörgeräten für den Lautspracherwerb. Wenn Eltern entscheiden ihre Kinder in Gebärdensprache zu erziehen, sollten sie selbst auch gebärdensprachkompetent sein oder eine gebärdensprachorientierte Frühförderung in Anspruch nehmen. Da viele Eltern hörend sind und die Gebärdensprache selbst noch nicht oder nicht gut können, haben die Kinder oft Verzögerungen im Erstspracherwerb. Hörbeeinträchtigte Schüler werden demnach oft mit Verzögerungen in Laut- oder Gebärdensprache eingeschult. Dies wirkt sich auch auf das Erlernen einer Zweitsprache aus (Hintermair, Knoors & Marschark, 2014). In Luxemburg haben außerdem viele Kinder eine andere Erstsprache als in der Schule unterrichtet wird.

Hintermair, Knoors und Marschark (2014) weisen darauf hin, dass der Sprachunterricht für gehörlose Kinder klar strukturiert sein sollte. Es werden allerdings kaum Sprachlehrmethoden beschrieben und es gibt kaum Forschung zu diesem Thema. Luckner, Sebald, Cooney, Young, Muir (2006) und Hoffmeister, Caldwell-Harris (2014) verweisen darauf, dass es wichtig sei, Vokabeln konsequent zu lernen und Wörter, Sätze und Texte immer wieder in Gebärdensprache zu übersetzen. Außerdem sei es sinnvoll den Kindern viel Kontakt mit der Schriftsprache anzubieten. Es kann auch helfen, Texte visuell anzureichern und mit Farben auf Deklinationen und Wortarten hinzuweisen. Berent, Kelly, Aldersley, Schmitz, Khalsa, Panara und Keenan (2007) haben die Auswirkung der „Focus-on-Form“ Methode untersucht, welche normalerweise bei hörenden Menschen im Zweitsprachunterricht verwendet wird. Bei diesem Ansatz werden Texte visuell unterstützt, indem zum Beispiel grammatische Beziehungen zwischen Wörtern farblich markiert werden. So wird die Aufmerksamkeit auf bestimmte grammatische Strukturen gelenkt. Während 10 Wochen wurde die Methode bei zwei Gruppen gehörloser SchülerInnen in Amerika eingesetzt. Eine Kontrollgruppe nahm ebenfalls teil. Durch die visuelle Unterstützung der Texte konnten die gehörlosen Teilnehmer ihre grammatischen Fähigkeiten deutlich verbessern gegenüber der Kontrollgruppe. Sie machte in Aufsätzen bedeutend weniger grammatische Fehler.

Mounty, Pucci und Harmon (2014) haben 12 Lehrkräfte und Eltern gehörloser SchülerInnen befragt, was gehörlosen Kindern beim Lesen lernen hilft. Die 9 gehörlosen und 3 hörenden Erwachsenen aus Amerika benutzen vor allem ASL im Alltag. Sie gaben an, dass es wichtig sei sowohl in ASL als auch in Englisch gute Kenntnisse zu haben und dass sich beide Sprachen gegenseitig beeinflussen würden. Eine gute Basis in ASL würde das Erlernen der englischen Sprache positiv beeinflussen und daher sollten beide Sprachen gefördert werden. Es wurde hervorgehoben, dass es wichtig sei, den Kindern immer wieder Kontakt mit Schriftsprache zu ermöglichen (durch Internet, soziale Medien, Comics, Bücher, Zeitungen, usw.) und diese in Gebärdensprache zu übersetzen. Die Kinder sollen die Wichtigkeit der Schriftsprache erkennen und somit motiviert werden, diese zu lernen. Indem über das Gelesene und dessen Bedeutung in Gebärdensprache diskutiert wird, bekommen die Kinder ein tieferes Verständnis vom Text. Hilfreich sei es auch, geschriebene Wörter mit dem Fingeralphabet zu buchstabieren, um auf wiederkehrende Strukturen hinzuweisen. Das Fingeralphabet sei eine Brücke zwischen der geschriebenen Sprache und der Gebärdensprache. Einige Teilnehmer erklärten, dass es ihnen oder ihren Kindern hilft, Buchstaben zu erkennen und richtig zu schreiben.

4.2.4. Das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache

In Luxemburg ist vor allem das Beherrschen der deutschen und französischen Sprache wichtig im Berufs- und Alltagsleben (Pigeron & Fehlen 2010). Das mehrsprachige Schulsystem in Luxemburg zielt auf die Vermittlung der luxemburgischen, deutschen und französischen Sprache in der Grundschule und zusätzlich der englischen Sprache in der Sekundarschule. Für SchülerInnen, die im luxemburgischen Bildungssystem bestehen, ist die Mehrsprachigkeit von Vorteil, da sie gute Berufsaussichten und Ausbildungschancen haben. Die Mehrsprachigkeit kann aber auch eine Hürde sein, an der SchülerInnen scheitern. Zeigen sie in einer der Sprachen Schwächen, so verschlechtern sich ihre Zukunfts- und Ausbildungsperspektiven (gouvernement, 2018).

Angesichts der fortschreitenden europäischen Integration und der Globalisierung sind Fremdsprachkenntnisse eine Voraussetzung für Mobilität, gute

Jobaussichten und Teilhabe am öffentlichen Leben (Hausen, 2013). In Österreich, Deutschland und vielen anderen Ländern sind besonders Englischkenntnisse sehr wichtig. Sie sind oft eine Voraussetzung, um einen Schulabschluss zu erlangen. Um den hörbeeinträchtigten Kindern die gleichen Bildungschancen zu bieten, ist ein Englischunterricht daher wichtig (Hausen, 2013). Das Unterrichten der englischen Schriftsprache ist laut Kläser und Rhode (2015) zudem sinnvoll, da unsere Kommunikation häufig von Anglizismen geprägt ist. Außerdem erfordert der Gebrauch des Internets Kompetenzen in der englischen Sprache. Sie ist aber auch ein Medium, um an neues Weltwissen zu gelangen (Haug, 2009).

Kläser und Rhode (2015) sowie Hausen (2013) verweisen auf den Mangel an Forschung bezüglich des Erlernens einer zweiten Fremdsprache bei hörbeeinträchtigten Menschen hin. Laut Dotter (2008) haben stark hörbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche oft schon Schwierigkeiten beim Erwerb der nationalen Lautsprache. Dem Erwerb einer zusätzlichen Sprache wird daher kaum Bedeutung zugesprochen. Es gibt vereinzelte qualitative Studien, in denen betroffene Lehrkräfte oder SchülerInnen ihre Erfahrungen beschreiben.

Bedoin (2010) untersuchte mit ihrem Forschungsteam, welche Relevanz das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache für hörbeeinträchtigte Kinder hat. In der ethnographischen Studie wurden zwischen 2007 und 2009 sechs Schulen in Paris untersucht, in denen gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichtet wurden. Es wurden 14 Lehrkräfte, 40 SchülerInnen und 6 Mütter von gehörlosen und schwerhörigen Kindern befragt. In 10 Klassen wurden Beobachtungen durchgeführt und in einer Klasse wurde während 18 Wochen im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung Englisch unterrichtet. Die Lehrkräfte betonten vor allem, dass das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache, die französische Sprache oder die französische Gebärdensprache positiv beeinflussen würde. Andererseits waren sie sich auch der Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich bewusst und wollten daher die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen nicht unnötig belasten. Sie versuchten keinen Druck im Fremdsprachenunterricht aufzubauen. Die meisten Mütter empfanden das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache als überflüssig und befürchteten, dass die Kinder dadurch noch

mehr Schwierigkeiten erleben würden. Die meisten gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen waren eher abgeneigt gegenüber dem Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache, wie Englisch. Sie fragten sich, warum sie nicht die Wahl hatten, eine fremde Gebärdensprache, wie ASL oder BSL, zu lernen. Andere fragten sich, warum sie Englisch lernen müssen, wo sie doch in Frankreich leben. Zudem konnte Bedoin (2011) in ihrer Forschung in den sechs französischen Schulen beobachten, dass weder die Lehrkräfte noch die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen in der englischen Sprache kommunizierten. Sie benutzten entweder die gesprochene französische Sprache oder die französische Gebärdensprache. Die meisten Englischlehrer hatten keine besondere Ausbildung im Bereich der Gehörlosenpädagogik, sondern versuchten den Unterricht, sowie das jeweilige Material an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen. Während hörende SchülerInnen einen Dialog hörten, konnten die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen den Dialog in Schriftform lesen.

Kontra, Csizér und Piniel (2015) haben zwischen 2013 und 2014 in 8 ungarischen Schulen untersucht, welchen Herausforderungen hörbeeinträchtigte SchülerInnen beim Erlernen einer Fremdsprache begegnen. In 31 halbstrukturierten Interviews mit gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen im Alter von 14-19 Jahren, welche die ungarische Gebärdensprache können, wurden Fragen über die Bedeutung eines Fremdspracherwerbs, die Lernmodalitäten, die Motivation, Lernstrategien und zukünftige Erwartungen an die Sprache gestellt. Obwohl die meisten befragten SchülerInnen wenig Motivation hatten, eine zusätzliche Sprache zu erlernen, so strebten viele danach, im Ausland zu arbeiten und die Fremdsprache dort zu nutzen. Sie bezeichneten ihre eigenen Fähigkeiten als unzureichend, um eine neue Sprache zu erlernen und empfanden die eigenen Kenntnisse in der ungarischen Sprache als mangelhaft. Sie erklärten, dass diese Schwierigkeiten durch zusätzliche Hilfe und intensives Lernen bewältigt werden können. Vor allem Hör- und Sprechübungen in der fremdsprachigen Lautsprache seien eine große Herausforderung, während das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache als erreichbares Ziel dargestellt wurde. Die Autoren weisen in der Schlussfolgerung darauf hin, dass den Kindern in Ungarn oft eine gute sprachliche Basis fehle, sowohl in der ungarischen Lautsprache also auch in der Gebärdensprache.

In Zusammenhang mit dem Erlernen einer zusätzlichen Sprache wird auch die Wahl der Unterrichtssprache diskutiert. Es stellt sich die Frage, ob das Erlernen einer zusätzlichen Gebärdensprache hilfreich und sinnvoll ist. Laut Kläser und Rhode (2015) ist in einer Gebärdensprachklasse die alleinige Benutzung der englischen Lautsprache (im Englischunterricht) nicht angemessen, da durch die akustische Wahrnehmung nicht alle Informationen aufgenommen werden können. Laut Hausen (2013) muss somit eine andere Unterrichtssprache eingesetzt werden. Die Verwendung einer weiteren Gebärdensprache aus dem englischsprachigen Raum könnte problematisch sein, da somit neben der nationalen Laut- und Gebärdensprache, sowie der Schriftsprache Englisch eine weitere Sprache erlernt wird. Außerdem gibt es Hausen (2013) zufolge nicht genügend Lehrkräfte, die eine Gebärdensprache aus dem englischsprachigen oder französischsprachigen Raum unterrichten können. Zudem muss die Tatsache beachtet werden, dass im englischsprachigen Raum mehrere Gebärdensprachen existieren. Im britischen Sprachraum gibt es die BSL (British Sign Language), in Amerika die ASL (American Sign language) und in Australien die Auslan. Im französischsprachigen Räumen wird die LSFB (Langue des Signes de Belgique Francophone) in Belgien, die LSF (Langue des signes française) in Frankreich und die LSQ (Langue des signes québécoise) im Québec benutzt. Somit muss die Wahl einer weiteren Gebärdensprache gut überlegt werden. Abgesehen von diesen Bedenken, kann eine weitere Gebärdensprache den Unterricht jedoch kommunikativer und aktiver gestalten, da die SchülerInnen nicht nur eine weitere Schriftsprache erlernen, sondern selbst Dialoge führen können. Durch das Vergleichen beider Gebärdensprachen können metasprachliche Fähigkeiten entwickelt werden. Außerdem können Vokabeln durch die Mundbilder mit der fremdsprachigen Gebärdensprache natürlich verknüpft werden (Hausen, 2013).

In Norwegen ist Englisch laut Pritchard (2016) ein Pflichtfach für hörbeeinträchtigte Kinder. Außerdem sollen die SchülerInnen kulturelles Wissen über die englische Gehörlosengemeinschaft erlangen und werden in diesem Wissen auch geprüft. Die Kommunikationsmodalität können die SchülerInnen aussuchen: ASL, BSL, lautbegleitende Gebärden oder gesprochenes Englisch.

Das Abschlussexamen findet in Schriftsprache statt sowie in der Modalität, die sich die Kinder ausgesucht haben (Pritchard, 2016). Pritchard (2016) verweist auf ihre Studie aus dem Jahre 2003. Hier wurde in Norwegen untersucht, wie 15 gehörlose und schwerhörige Kinder, die bereits die norwegische Gebärdensprache können, auf den Einsatz von BSL reagieren, indem ihnen regelmäßig Videos mit BSL und BSL-Gebärden im Unterricht gezeigt wurden. Es konnte festgestellt werden, dass die Kinder BSL sehr schnell erlernten. Die Lehrkräfte hatten nicht das Gefühl, die Kinder damit zu überfordern, sondern fanden, dass die Kinder sehr motiviert waren, BSL zu erlernen.

5. Forschungsvorhaben

In folgendem Kapitel werden nun die Fragestellung, die Erhebungs- und Auswertungsmethode, die Teilnehmer und forschungsethische Aspekte vorgestellt.

5.1. Fragestellung

Für hörbeeinträchtigte Menschen sind vor allem sprachliche Fächer eine Herausforderung (Kaul, 2016). Allerdings gibt es kaum Forschungen, die sich damit beschäftigen, wie die nationale Sprache und Fremdsprachen für hörbeeinträchtigte Kinder, für die der Zugang zum natürlichen Erwerb der gesprochenen Sprache beeinträchtigt ist, unterrichtet werden können. Dies ist besonders relevant für das luxemburgische Schulsystem. Ein besonderes Merkmal dieses Schulsystems ist die Mehrsprachigkeit, welche auch bei der Beschulung von hörbeeinträchtigten Kindern beachtet werden muss. Es werden mehrere Sprachen unterrichtet und viele Kinder haben einen Migrationshintergrund und benutzen zu Hause eine andere Sprache als in der Schule. Die Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch kommen somit einem Fremdspracherwerb gleich. Es stellt sich die Frage, wie hörbeeinträchtigte Kinder in diesem Setting im Bereich sprachlicher Bildung unterrichtet werden. Folgende Forschungsfrage lässt sich formulieren.

Wie können hörbeeinträchtigte Grundschulkinder im Bereich sprachlicher Bildung aus Sicht der Lehrkräfte durch den Einsatz der Gebärdensprache in einem mehrsprachigen Schulsystem unterrichtet werden?

In dieser Arbeit soll untersucht werden, wie Sprachen für hörbeeinträchtigte Kinder unterrichtet werden, wie die Gebärdensprache eingesetzt wird, welche Faktoren das Erlernen einer neuen Sprache unterstützen und wie mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder umgegangen wird. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Lehrkräfte aus Luxemburg interviewt, die in einer Schule für hörbeeinträchtigte Kinder arbeiten. Zusätzlich wurden Lehrkräfte aus

einer bilingualen Schule in Österreich interviewt, in der Gebärdensprache, Deutsch und Englisch unterrichtet wird.

5.2. Erhebungsmethode und Interviewteilnehmer

Zur Erhebung der Daten wurden Experteninterviews durchgeführt. Es wurden 7 Lehrkräfte befragt, die hörbeeinträchtigte Kinder unterrichten und Erfahrung im Bereich sprachlicher Bildung haben.

5.2.1. Das Experteninterview

Das Experteninterview bietet sich laut Bogner, Littig und Menz (2014) an, um spezifisches Erfahrungs- und Praxiswissen zu erheben. Ein Experte oder eine Expertin kann laut Gläser und Laudel (2010, 12) als „Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden Sachverhalte“ betrachtet werden. Laut Meuser und Nagel (1991, S.443) ist ein Experte oder eine Expertin, eine Person, die „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ oder die „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“. „Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser & Laudel, 2010, 12). Der Experte oder die Expertin wird laut Meuser und Nagel (2013) nicht als Gesamtperson betrachtet, sondern als wichtiger Teil einer Gruppe in die Untersuchung mit einbezogen. In den Interviews in dieser Arbeit geht es darum, Wissen über den Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht zu erfassen.

5.2.2. Erstellung des Experteninterviews

Laut Meuser und Nagel (2009) können große Teile des vortheoretischen Erfahrungswissens nicht einfach abgefragt werden. ExpertInnen können von Entscheidungsfällen berichten und Prinzipien benennen, nach denen sie verfahren. Die handlungstheoretischen und funktionsspezifischen Muster müssen anhand dieser Daten rekonstruiert werden. Vor diesem Hintergrund eignet sich laut Meuser und Nagel (2013) ein offenes Leitfadeninterview als angemessenes Erhebungsinstrument. Die Interviewführung soll flexibel sein und sich an den vorher festgelegten Themen orientieren. Die im Interview gestellten Fragen

sollten sich laut Meuser und Nagel (2009) auf das Wie des Handelns und Entscheidens beziehen. Somit können allgemeine Prinzipien und Maxime erfasst werden und die Rekonstruktion der Handlungs- und Entscheidungslogik ist nachvollziehbar. Durch die Formulierung der Fragen soll deutlich werden, dass es um überpersönliches und institutionsbasiertes Wissen geht (Meuser & Nagel, 2009).

Gläser und Laudel (2010) haben einige Grundsätze für die Auswahl der Fragen dargestellt. Die Fragen sollen klar, leicht und verständlich in der Alltagssprache gestellt sein. Erzählanregungen sind wichtiger als Detailfragen. Gläser und Laudel (2010) schlagen vor, eine Erzählanregung im Interviewleitfaden als Frage hervorzuheben und Detailfragen, die unbedingt beantwortet werden sollen, darunter zu schreiben. Die Fragen sollten so angeordnet sein, dass inhaltlich zusammengehörende Themen nacheinander behandelt werden. Außerdem soll man den Interviewleitfaden in Themenkomplexe aufteilen, die nacheinander aufgegriffen werden können. Die erste Frage sollte eine Aufwärmfrage sein, das heißt eine Frage, die für den Interviewpartner leicht zu beantworten ist. Somit können eventuelle Spannungen gelöst werden, da der oder die Befragte das Gefühl hat, die Situation meistern zu können. Auch die letzte Frage ist durchaus wichtig. Sie sollte weder schwierig noch heikel zu beantworten sein. Als geeignete Abschlussfrage kann man fragen, ob der oder die Befragte noch etwas mitteilen möchte, das noch nicht berücksichtigt wurde (Gläser & Laudel, 2010). Das Interview sollte laut Meuser und Nagel (2009) unerwartete Themendimensionen der ExpertInnen nicht verhindern und diese auch in nachfolgenden Interviews einbinden. Demnach ist eine flexible und unbürokratische Handhabung des Leitfadens sinnvoll.

Nach diesen Prinzipien wurde der Leitfaden (siehe Anhang) erstellt. Um in das Interview einzusteigen, wurden die Teilnehmer darum gebeten, sich und ihre Klasse kurz vorzustellen. Es wurde außerdem zu Beginn gefragt, welche Sprachen die Kinder zu Hause sprechen und wie der Sprachunterricht in der Schule organisiert ist. So konnten bereits wichtige Informationen zum Thema gesammelt werden. Im Interview wurden zwei Themenschwerpunkte behandelt. Einerseits ging es um den Sprachen- und Fremdsprachenunterricht, andererseits

auch um den Umgang mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder. Die Fragen zielten darauf ab, zu erfahren:

- Wie die Lehrpersonen den Sprachunterricht organisieren, wie sie im Unterricht handeln und welche Ziele sie verfolgen;
- was ihrer Ansicht nach hörbeeinträchtigten Kindern, welche die Lautsprache nicht ausreichend über das Ohr wahrnehmen können, hilft, eine neue Sprache zu erlernen;
- wie und welche Gebärdensprache eingesetzt wird;
- wie und ob Migrationssprachen im Unterricht eingebunden werden und diesen beeinflussen.

Im Hinblick auf die Gesprächspartner ist es manchmal notwendig die Leitfäden anzupassen, da sich die Befragten in ihrer beruflichen Position oder Disziplin unterscheiden (Bogner, Littig & Menz, 2014). Die Leitfäden in Luxemburg und Österreich unterschieden sich leicht, da in Luxemburg Deutsch und Französisch unterrichtet wird und in Österreich Deutsch und Englisch. Außerdem haben die Lehrkräfte aus der bilingualen Schule in Österreich mehr Erfahrung mit dem Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht und es konnten somit umfangreichere Fragen gestellt werden.

5.2.3. Auswahl der Interviewteilnehmer

Für die Interviews wurden 7 Lehrkräfte befragt, die hörbeeinträchtige Kinder unterrichten.

- In Österreich wurde eine bimodal-bilinguale Schule ausgewählt, in der ÖGS, Deutsch und Englisch unterrichtet werden. Es wurden 4 Lehrkräfte interviewt, die in der Volksschule, respektive der Sekundarstufe I (einer NMS- Neuen Mittelschule) unterrichteten. Der Kontakt zu den ExpertInnen wurde über das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BiG) hergestellt. Während einem ersten Besuch in der Schule meldeten sich 4 Teilnehmer bereit dazu, am Interview teilzunehmen. Ursprünglich sollten drei gehörlose Lehrkräfte und eine hörende Lehrkraft interviewt werden. Es wurde ebenfalls ein/eine GebärdensprachdolmetscherIn gesucht. Ein

erster Interviewtermin im Dezember 2018 musste abgesagt werden, da kein/keine DolmetscherIn gefunden wurde. Ein zweiter Termin fand im Januar 2019 statt im Beisein einer Dolmetscherin. Eine gehörlose Lehrkraft war jedoch am Tag des Interviews krank und eine andere musste kurzfristig ins Krankenhaus. Spontan sprangen zwei hörende Lehrkräfte ein, die ebenfalls im bimodal-bilingualen Setting arbeiten. Somit wurden drei hörende und eine gehörlose Lehrkraft interviewt. Bei den Klassen handelt es sich um Mehrstufenklassen. Die SchülerInnen werden entweder nach dem regulären Lehrplan unterrichtet, nach dem ASO Lehrplan (Lehrplan der allgemeinen Sonderschule) oder dem Lehrplan für Gehörlose. Der Unterricht wird immer von mindestens 2 Lehrkräften (eine Lehrkraft für die hörenden Schüler und eine Lehrkraft für die hörbeeinträchtigten Schüler) geführt und die Unterrichtssprachen sind Deutsch und ÖGS.

- In Luxemburg wurden 3 Lehrkräfte interviewt, die am logopädischen Zentrum, einer Schule für Kinder mit beeinträchtigtem Hörvermögen und/oder Sprachentwicklungsstörungen. Dies ist die einzige Schule für hörbeeinträchtigte Kinder in Luxemburg. Die Lehrkräfte unterrichten im Zyklus 2 (1.-2. Schulstufe), Zyklus 3 (3.-4. Schulstufe) und Zyklus 4 (5.-6. Schulstufe). Der Kontakt wurde über eine frühere Professorin der Universität Luxemburg hergestellt, die ebenfalls an dieser Schule arbeitet. Die befragten Lehrkräfte verfügen alle über Kenntnisse in der Gebärdensprache und unterrichten hörbeeinträchtigte Kinder. Im Unterricht werden vereinzelte Gebärden angewandt und LBG. Zur Zeit der Erhebung wurde in der Schule eine Gebärdensprachdolmetscherin eingesetzt, die jede Klasse abwechselnd besucht und so auch einige Unterrichtseinheiten in Gebärdensprache unterstützt. Die Kinder werden nach dem regulären Lehrplan unterrichtet, wobei jedoch der Kompetenzstand der Kinder beachtet wird. Dies bedeutet, dass die Kinder im dritten, respektive vierten Zyklus in verschiedenen Bereichen an Kompetenzen aus dem zweiten, respektive dritten Zyklus arbeiten.

In Tabelle 4 sind die 7 Interviewteilnehmer und die Länge der Interviews dargestellt.

Tabelle 4: Übersicht der Interviewteilnehmer und Länge der Interviews

Interview	Land	Schulstufe	Interviewlänge
Interview A	Luxemburg	Zyklus 2 (1.-2. Schulstufe)	14 Minuten
Interview B	Luxemburg	Zyklus 3 (3.-4. Schulstufe)	17 Minuten
Interview C	Luxemburg	Zyklus 4 (5.-6. Schulstufe)	43 Minuten
Interview F	Österreich	Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe)	16 Minuten
Interview G	Österreich	Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe)	21 Minuten
Interview H	Österreich	Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe)	30 Minuten
Interview J	Österreich	Volksschule (1.-4. Schulstufe)	32 Minuten

5.2.4. Durchführung der Interviews

Die Interviews in Luxemburg wurden am logopädischen Zentrum im Dezember 2018 durchgeführt. Sie fanden in den Klassenzimmern der jeweiligen Lehrkräfte statt in einer ruhigen Atmosphäre. Interview B und C mussten kurz unterbrochen werden, da SchülerInnen den Klassenraum betraten. Die Interviews konnten anschließend jedoch weitergeführt werden.

Die Interviews in Österreich fanden im Januar 2019 in der bilingualen Schule statt. Interview F, G und H wurden in einem kleinen Nebenraum durchgeführt und Interview J in einem leeren Klassenzimmer. Auch hier war die Atmosphäre sehr ruhig. Interview J wurde kurz durch einen Lehrer unterbrochen, der im Klassenzimmer etwas vergessen hatte. In den Interviews wurden spezifische Fragen zum Deutsch- Englisch und ÖGS-Unterricht gestellt. Da die Teilnehmer meist nur eines dieser Fächer unterrichten, konnten sie zu den anderen Fächern weniger berichten.

5.3. Forschungsethische Aspekte

Forschungsethische Aspekte sind von großer Bedeutung für qualitative Forschungen. Sign Language Linguistics Society (SLLS) hat 2014 eine ethische Grundsatzerklärung für die Gebärdensprachforschung erstellt, mit dem Ziel spezifischere ethische Aspekte in Bezug auf Gebärdensprachverwender und

Gehörlosengemeinschaften einzuschließen. Laut SLLS (2014) wurden Gebärdensprachverwender und Gebärdensprachgemeinschaften traditionell oft marginalisiert, und Wissenschaftler sollten sich dieser Gefahr der Marginalisierung bewusst sein. Der Forscher sollte außerdem die kulturellen Werte und Normen der jeweiligen Gehörlosengemeinschaft kennen und respektieren (SLLS, 2014).

Die Vertraulichkeit und Anonymisierung der Daten ist laut von Unger (2014) ein wichtiger Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die Studienteilnehmer teilen SLLS (2014) zufolge ihr Wissen und andere Aspekte ihres Lebens mit den ForscherInnen und werden so womöglich im Laufe der Datenerhebung Informationen über sich oder andere mitteilen, die Rückschlüsse auf die eigene oder andere Personen geben. Hier gilt es sorgfältig mit dem Thema Datenschutz umzugehen (SLLS, 2014). ExpertInnen haben oftmals exponierte Positionen und Insider können Angaben rückverfolgen, daher sollte die Wahrung der Anonymität mit den Teilnehmern besprochen werden (Bogner, Littig & Menz, 2014).

Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Um den TeilnehmerInnen die Anonymität und die vertrauliche Behandlung der Interviewinhalte zuzusichern, wurden die Daten nur mit einer ausdrücklichen Zustimmung der Befragten aufgehoben. Die Abschrift des Interviews wurde nicht veröffentlicht und wurde nur für die Auswertung dieser Arbeit genutzt. Alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, wurden verändert oder aus dem Text entfernt. In der vorliegenden Arbeit wurden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. In einer Einwilligungserklärung wurde den Teilnehmern erklärt, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und jederzeit abgebrochen werden kann.

5.4. Auswertungsmethode

Die Experteninterviews der Lehrkräfte wurden nach dem theorie-generierenden Auswertungsmodell nach Meuser und Nagel ausgewertet. Laut Meuser und Nagel (1991) ist das Ziel dieser Methode, im Vergleich mit anderen ExpertInnen, das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten und Aussagen über Repräsentatives und Relevanzstrukturen zu treffen. Mit dem, was ein einzelner Experte oder eine einzelne Expertin sagt, kann er oder sie auch alleine dastehen. Erst durch das Vorgehen des thematischen Vergleichs, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden. Das Auswertungskonzept bietet sich vor allem an, um „gemeinsam geteilte, gewissermaßen typische Wissensbestände, Relevanzstrukturen und Deutungsmuster zu rekonstruieren“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 78). In dieser Arbeit sollen also anhand der Aussagen der ExpertInnen Prinzipien und handlungsspezifische Muster ausgearbeitet werden, nach denen die Lehrkräfte in einem mehrsprachigen Schulsystem handeln.

Meuser und Nagel (2005) haben dieses Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Grounded Theory entwickelt. Diese induktive Forschungslogik erscheint sinnvoll für diese Arbeit, da momentan nur wenig Literatur und wenige Untersuchungen zur Thematik existieren. Bei einer induktiven Vorgehensweise wird das Kategoriensystem vorab nicht klar formuliert. Die einzelnen Analyseperspektiven werden erst aus dem Material heraus entwickelt (Mayring & Brunner, 2013). Es wird lediglich festgelegt auf welche Thematik sich die Kategorien beziehen sollen. Laut Meuser und Nagel (2013) folgt diese Auswertungsstrategie der qualitativ-interpretativen Sozialforschung. Es geht nicht nur wie bei anderen qualitativen Inhaltsanalysen darum, explizites Wissen zu erfassen, sondern auch implizite Wissensbestände aufzudecken. Die Äußerungen der Experten sind im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingung verortet. Es ist der gemeinsam geteilte-organisatorische Kontext, der die Vergleichbarkeit gewährleistet.

Das Verfahren zur Auswertung der Experteninterviews besteht aus 6 Schritten.

1. *Transkription*. Zuerst wird die Tonaufnahme transkribiert. Laut Meuser und Nagel (1991) sind aufwendige Notationssysteme überflüssig, da es hier um gemeinsam geteiltes Wissen geht. „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente werden nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht.“ (Meuser & Nagel, 1991, 83). In dieser Arbeit wurde das Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) benutzt (siehe Anhang). Das Gesagte wird wörtlich transkribiert, Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen sind in diesem System allerdings nicht notwendig. Zur Transkription wurde das Programm f4 verwendet, da hier die Abspielgeschwindigkeit verlangsamt werden kann und Zeitmarken eingefügt werden können.

2. *Paraphrase*. In einem zweiten Schritt werden die Transkripte paraphrasiert. Die Gesprächsinhalte werden in chronologischer Reihenfolge textgetreu wiedergegeben. Dabei soll der Inhalt nicht verändert werden (Meuser & Nagel, 2009). Die unterschiedlichen Themen werden so bereits deutlich.

An folgenden Beispielen (Tabelle 5) aus zwei Interviews soll die Vorgehensweise der Paraphrasierung verdeutlicht werden. Die Auswertung wurde in einer Tabelle durchgeführt, da dies übersichtlicher ist. Die Paraphrase half, das Wesentliche aus den Transkripten auszuarbeiten. Gleichzeitig wurde auch immer schon das Thema der Paraphrase notiert, da dies für den nächsten Schritt, dem Kodieren, hilfreich war.

Tabelle 5: Beispiel zur Vorgehensweise der Paraphrasierung

Zeile	Paraphrase	Thema
<i>Interview C 333-337</i> Ansich, ich stelle jetzt fest, wir haben ein paar Schüler in der Klasse, die extrem extrem motiviert sind, Englisch zu lernen. .. Weil das, sehr viel im Internet genutzt wird, teilweise auch, weil große Geschwister es lernen. Aber das hat für sie jetzt einen extremen Anreiz und .. ich glaube, dass das wahrscheinlich sogar der Hauptfaktor ist.	Ein paar Schüler sind extrem motiviert Englisch zu lernen, weil die Sprache sehr viel im Internet genutzt wird oder weil große Geschwister sie lernen. Das ist ein großer Anreiz für sie. Es ist ein Hauptfaktor.	Motivation als Anreiz zum Erlernen einer neuen Sprache.

<i>Interview F Zeile 61-60</i> Und .. wir haben eben dann .. uns das überlegt, ob wir praktisch British sign language oder ASL im Speziellen dazu nehmen, sind aber der Auffassung irgendwie, dass das Kind in gewisser Weise überfordern würde. Weil praktisch .. ÖGS als Sprache .. beim Kind vorhanden ist, Deutsch mehr oder weniger als Fremdsprache erlernt wird, wenn sie ÖGS als Erstsprache haben, Englisch als Fremdsprache erlernt wird und wenn dann .. Englisch als Fremdsprache in einer weiteren Fremdsprache unterrichtet werden würde, dann glaube ich, geht das irgendwie am Kind vorbei. Da ist besser, wenn wir das in ÖGS unterrichten und dann halt so den Inhalt prüfen können in Schriftsprache.	Es wurde überlegt ob BSL oder ASL eingesetzt werden soll. Sie sind der Auffassung, dass das die Kinder überfordern würde. ÖGS ist als Erstsprache vorhanden, Deutsch als Fremdsprache. Englisch als Fremdsprache in einer weiteren Fremdsprache zu unterrichten würde am Kind vorbeigehen. Es ist besser in ÖGS zu unterrichten und dann den Inhalt in Schriftsprache prüfen.	Wahl der Gebärdensprache im Fremdsprachenunterricht
--	--	--

3. *Kodieren und thematisches Ordnen*. Im nächsten Schritt bekommt jede Passage eine Überschrift oder einen Kode. Hierbei können Begriffe oder Redewendungen aus dem Interview benutzt werden. Die Sequenzialität des Textes kann nun aufgelöst werden. Die paraphrasierten Textpassagen werden thematisch geordnet (Meuser & Nagel, 2009).

In folgendem Beispiel (Tabelle 6) sind die Textpassagen dargestellt, in denen Person C über den Sprachkontakt und Sprachkenntnisse spricht.

Tabelle 6: Beispiel zur Vorgehensweise des Kodierens und thematischen Ordners

Zeile	Paraphrase	Thema
C 146-194	Schüler sind in Luxemburg mit einer extrem großen Anzahl an Sprachen konfrontiert. Jedes Kind kann unendlich viele Sprachen parallel lernen, wenn ein gutes Sprachangebot vorhanden ist und es genug Kontakt mit der Sprache hat. Das wird oft bei der Diskussion vergessen. Hörgeschädigte in Luxemburg kommen oft mit so vielen Sprachen in Kontakt, dass sie mit keiner mehr genug Kontakt haben. Teilweise haben sie auch schlechte Sprachvorbilder und Sprachangebote.	Sprachkontakt Sprachangebot Zu wenig Kontakt durch zu viele Sprachen

C 323-361	Gute Kenntnisse in der Sprache die man schon hat, sind wichtig, um eine neue Sprache zu lernen. Das ist bei vielen Schülern an der Schule nicht der Fall. Es ist auch wichtig, welche Sprachen man schon kann.	Sprachkenntnisse Auswirkung auf neue Sprache
C 364-385	Der Kontakt mit den Sprachen durch Reisen oder Lesen hilft, eine neue Sprache zu lernen.	Sprachkontakt (Reisen, Lesen)

4. *Thematischer Vergleich.* Nachdem alle Interviews kodiert wurden, werden die Passagen der unterschiedlichen Interviews miteinander verglichen. Themenähnliche Textpassagen werden zusammengebündelt und mit einheitlichen Überschriften versehen (Nagel, 1986). Laut Meuser und Nagel (2009) soll noch immer möglichst textnah gearbeitet werden. Beim thematischen Vergleich werden die Daten verdichtet und wichtige Informationen können verloren gehen oder falsch zugeordnet werden. Es ist daher wichtig, die vorgenommene Zuordnung kontinuierlich zu überprüfen (Meuser & Nagel, 2009).

In folgendem Beispiel (Tabelle 7) wurden Paraphrasen zum Thema Sprachbasis und Frühförderung miteinander verglichen. Zur besseren Überschaubarkeit wurden alle Passagen aus einem Interview in einer Farbe markiert.

Tabelle 7: Beispiel zur Vorgehensweise des thematischen Vergleichs

Zeile	Paraphrase
A 147-148	Die Verzögerung in der Muttersprache ist ein Problem. Dem Kind fehlt dann eine Basis.
A 151-154	Die luxemburgischen Kinder können eine Verzögerung in der Sprache haben, genauso wie portugiesische Kinder. Es ist schwierig darauf eine neue Sprache aufzubauen.
A 156-158	Wenn die Kinder ein Wort nicht in der Muttersprache kennen, kann man nicht darauf aufbauen.
B 109-111	Eine gute Frühförderung ist wichtig, um eine sprachliche Basis zu haben
F 163-167	Die Grammatik und der Wortschatzaufbau fallen schwer. Der Grundstein der Sprache (Basis) ist sehr wichtig. Die Basis muss vorhanden sein.
F 246-258	Ein Kind hatte in der Volksschule wenig ÖGS Kontakt und kaum ÖGS Kompetenz. Das fällt auf. Es hatte ein sprachliches Defizit. Dies war schwierig aufzuholen. Es hat eine gute Entwicklung durchgemacht, da es täglich Kontakt mit Lehrern und Kindern hatte. Es war eine spezielle Herausforderung. Niemand kommt mit null Sprache. Es gibt immer eine gewisse Basis

G 157-174	Wenn die Basis nicht vorhanden ist, ist es schwer, weil man auf nichts zurückgreifen kann. In der Sekundarstufe 1 ist es wichtig, was in der Volksschule gemacht wurde. Die Basis ist wichtig, wie bei hörenden Kindern auch. Ein Sprachwortschatz muss vorhanden sein. Ein aktiver und passiver Wortschatz. In der ersten/zweiten Klasse geht die Schere schon auseinander. Wenn man nicht weiß, was ein Nomen/Verb ist, dann ist es schwierig. Man muss Wortarten kennen, einen Wortschatz haben, ansonsten müssen einfache Volksschultexte benutzt werden.
G 176-178	Sie müssen auf die Basis aufbauen, wie bei jedem hörenden Kind auch. Förderung ab dem ersten Lebensjahr wäre gut.
G 180-188	Man sollte ab dem ersten Lebensjahr beginnen, eine Sprache zu fördern. Man merkt, welche Kinder gut gefördert wurden. In der dritten, vierten Klasse, NMS wird es sonst problematisch, auch in anderen Fächern (Physik, Biologie).
G 191-210	Umso besser jemand in Gebärdensprache ist, umso besser ist er in Schriftsprache. Das ist verwoben.
G 290-300	Wenn sie keine deutsche Muttersprache haben, können sie diese meistens auch nicht gut. Die meisten Hörbeeinträchtigten (keine Sprache übers Ohr wahrnehmen) können weder die Muttersprache, noch Deutsch.

5. Soziologische Konzeptualisierung. Laut Meuser und Nagel (2009) erfolgt nun eine Ablösung von den Texten und der Terminologie der Interviewten. Das gemeinsam geteilte Wissen der Experten wird explizit gemacht. Gemeinsamkeiten und Differenzen zu anderen Studien und theoretischen Wissensbeständen werden formuliert. Die Verallgemeinerung bleibt jedoch auf das vorliegende empirische Material begrenzt.

Im oben dargestellten Beispiel wurde zum Beispiel die Bedeutung der Frühförderung erläutert. Zu diesem Thema können theoretische Wissensbestände dargestellt werden, in denen die Bedeutung der Frühförderung für den Spracherwerb beschrieben wird.

6. Theoretische Generalisierung: Die einzelnen Themen werden nun „in ihrem internen Zusammenhang theoretisch aufgeordnet.“ (Meuser & Nagel, 2009, 57). Entsprechende Theorien werden mit einbezogen und Ergebnisse werden aus einer theoretisch informierten Perspektive dargestellt (Meuser & Nagerl, 2009).

In den Interviews wurden beispielsweise die Themen „Sprachkontakt“ und „Sprachangebot“ angesprochen. Dies kann nun in Verbindung mit dem Thema „Frühförderung“ gesetzt werden. Eine Vielzahl an Sprachen oder ein schlechtes Sprachangebot, kann dazu führen, dass die Kinder zu wenig Kontakt mit einer Sprache haben und eine mangelnde sprachliche Basis aufbauen. Das Angebot und die Bedeutung sprachlicher Frühförderungen (hörgerecht/ lautsprachlich) für gehörlose Kinder kann daraufhin thematisiert werden.

In Abbildung 4 sind das Verfahren und die Auswertungsschritte übersichtlich dargestellt.

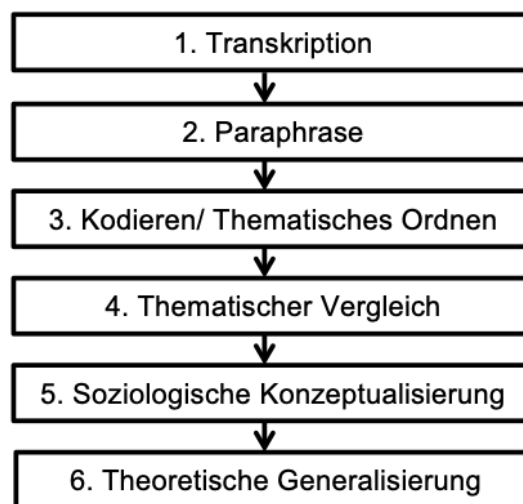


Abbildung 4: Auswertungsmethode nach Meuser und Nagel (1991; 2013)

5.5. Themenschwerpunkte und Kategorien

Die Auswertung der Daten wurde wie oben beschrieben durchgeführt. Nachdem alle Textpassagen thematisch geordnet und kodiert waren, wurden sie zusammengefügt. Ziel der Auswertungsmethode ist es, das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten (Meuser & Nagel, 1991). Durch das induktive Verfahren wurden fünf große Themenschwerpunkte gebildet:

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich sprachlicher Bildung
- Herausforderungen im mehrsprachigen Schulsystem in Luxemburg
- Neue Sprachen lernen

- Einfluss der Migrationssprache
- Form der Beschulung

Im ersten Themenschwerpunkt „Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich sprachlicher Bildung“ wird dargestellt, wie die sprachliche Bildung in den befragten Schulen aussieht. Es wird beschrieben und verglichen, welche Sprachen die Kinder benutzen, wie der Unterricht organisiert ist, welcher Lehrplan benutzt wird, welche Unterrichtsmethoden angewandt werden und wie die Gebärdensprache unterrichtet wird.

Im zweiten Themenschwerpunkt werden die Herausforderungen im mehrsprachigen Schulsystem in Luxemburg beschrieben. Beim Unterrichten hörbeeinträchtigter Kinder sehen die luxemburgischen Lehrkräfte vor allem die Mehrsprachigkeit und die daraus resultierende mangelnde Sprachbasis in der Erstsprache als Herausforderung. Beim Einsatz der Gebärdensprache sind sie sich unsicher und befürchten eine Überforderung.

Im Interview wurden die Lehrkräfte befragt, was hörbeeinträchtigten Kindern beim Erlernen einer neuen Sprache hilft. Im dritten Themenschwerpunkt wurden gemeinsam geteilte Wissensbestände zusammengelegt und es konnten mehrere förderliche Faktoren ausgearbeitet werden. Auch über die Bedeutung der Fremdsprache und die Wahl der Gebärdensprache äußerten sich die Experten.

Im luxemburgischen mehrsprachigen Schulsystem spielt auch die Migrationssprache eine Rolle. Im vierten Themenschwerpunkt wird dargestellt, wie die Lehrkräfte mit den Migrationssprachen der Kinder umgehen und welche Einfluss dies auf den Unterricht hat.

Auch wenn die Form der Beschulung nicht Schwerpunkt dieser Arbeit ist, nahmen viele Experten Stellung zu diesem Punkt. Daher wird er auch kurz aufgegriffen.

In Abbildung 5 sind die Themenschwerpunkte und Unterkategorien dargestellt.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich sprachlicher Bildung
• Sprachen der Kinder • Sprachunterricht • Unterrichtsorganisation • Lehrplan • Unterrichtsmethode • Erlernen der Lautsprache • Gebärdensprachunterricht
Herausforderungen im mehrsprachigen Schulsystem in Luxemburg
• Mehrsprachigkeit ◦ <i>Mehrsprachigkeit und mangelnde Sprachbasis</i> → <i>Unsicherheit: Überforderung durch zu viele Sprachen</i> • Uneinigkeit beim Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht ◦ <i>LBG und Gebärdensprache</i> ◦ <i>GebärdensprachdolmetscherIn und GebärdensprachpädagogIn</i> → <i>Unklares Konzept</i>
Neue Sprachen lernen
• Förderliche Faktoren ◦ <i>Frühförderung und sprachliche Basis</i> ◦ <i>Inhalt und Sinn erarbeiten</i> ◦ <i>Motivation</i> ◦ <i>Ressourcen der Kinder</i> ◦ <i>Visualisierung</i> ◦ <i>Konzentration auf Schriftsprache</i> ◦ <i>Materialanpassung</i> ◦ <i>Emotionaler Bezug</i> ◦ <i>Struktur und Klarheit</i> • Bedeutung der Fremdsprachen • Wahl der Gebärdensprache im Fremdsprachenunterricht
Einfluss der Migrationssprache
Form der Beschulung

Abbildung 5: Übersicht der Themenschwerpunkte und Unterkategorien

6. Analyse und Auswertung der empirischen Daten

Die Themenschwerpunkte werden nun ausführlich dargestellt und erklärt, sowie mit Beispielen aus den Interviews untermauert.

6.1. Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich sprachlicher Bildung

Sprachen der Kinder

Sowohl in Luxemburg als auch in Österreich befinden sich in den Klassen 4-7 hörbeeinträchtigte Kinder. In den bilingualen Schulen in Österreich werden zudem noch hörende Kinder unterrichtet. Die Lehrkräfte in Österreich gaben an, dass die hörbeeinträchtigten SchülerInnen ihrer Schule vor allem ÖGS zu Hause benutzen. *„Zu Hause benutzen sie ÖGS, eigentlich die meiste Zeit“* (Interview F, 10). Viele haben hörende Eltern, die ÖGS erlernt haben und es mit ihren Kindern verwenden. *„Und auch wenn die Eltern hörend sind, dann haben es die Eltern zumeist angeeignet und sprechen mit den Kindern auch ÖGS“* (Interview F, 19-20). *„Es ist natürlich nicht L1 für diese Eltern, weil die Eltern ja hörend sind, aber durch die Gehörlosigkeit ihrer Kinder haben sie Gebärdensprache gelernt.“* (Interview J, 24-26). Einige Kinder haben gehörlose Eltern, aber nur vereinzelte Kinder benutzen zu Hause eine Migrationssprache.

Die Erstsprachen der Kinder in Luxemburg sind sehr unterschiedlich. Sie benutzen zu Hause Portugiesisch, Kreolisch, Französisch oder Deutsch. Laut Angabe der Lehrkräfte sprechen nur wenige Kinder Luxemburgisch zu Hause. *„Luxemburgisch eher nicht. Sie sind meistens muttersprachlich Portugiesisch oder Kreolisch“* (Interview B, 9). Manche benutzen auch mehrere Sprachen zu Hause. Keines der Kinder benutzt die Gebärdensprache oder hat gehörlose Eltern.

Sprachunterricht

In der befragten österreichischen Schule lernen die Kinder Deutsch, Englisch und ÖGS. ÖGS ist nur eine unverbindliche Übung und kann freiwillig von den Kindern

belegt werden. Die Anzahl der Stunden für den Sprachunterricht hängt von der Schulstufe ab. In der Volksschule sind es 7 Deutschstunden, 1 Englischstunde und 3 ÖGS-Stunden, die aber in den Unterricht mit eingebaut werden. Hinzu kommen noch Förder- und Therapiestunden, in denen auch Sprachen unterrichtet werden. In der NMS sind es jede Woche 4-6 Stunden pro Fach (Deutsch und Englisch) und es gibt 1 Stunde ÖGS-Unterricht, der jedoch unverbindlich ist. *„ÖGS haben sie eine Stunde pro Woche .. Aber das ist kein Pflichtfach.“* (Interview H, 39-40).

In Luxemburg lernen die Kinder Deutsch und Französisch. Deutsch wird als Unterrichtssprache benutzt und die Alphabetisierung erfolgt auf Deutsch. Die Anzahl der Stunden hängt von der Schulstufe ab. Deutsch wird ungefähr jeden Tag 1-2 Stunden unterrichtet. Luxemburgisch wird in der Schule eher selten verwendet, damit die Kinder nicht noch eine zusätzliche Sprache lernen. *„Ja, also wir reden natürlich Deutsch mit ihnen als Schulsprache, um nicht noch Luxemburgisch zusätzlich zu haben .. weil die Kinder oft am Luxemburgischen hängen bleiben und dann ist es schwierig umzuswitchen.“* (Interview A, 5-7). Die Kinder lernen es vor allem Luxemburgisch, wenn sie ihre ortsnahe Regelschule besuchen oder wenn sie in der Pause mit luxemburgischen Kindern in Kontakt kommen. *„Ich glaube, die meisten würden auch Luxemburgisch verstehen und das kommt eben dadurch, dass sie eben hier auch im Schulhof aber mit den aus der L- Sektion zusammen sind, wo Luxemburgisch gesprochen wird und dass sie eben viel zu Hause in der Gemeinde zur Schule gehen, wo dann doch die Kommunikation zwischen den Kindern auf Luxemburgisch ist .. oder in Sportsvereinen“* (Interview C, 445-450). Im Französischunterricht geht es darum, eine Basis aufzubauen. *„Aber da geht es auch darum, dass sie so eine Alltagskommunikation aufbauen können“* (Interview B, 39-40). *„Wir machen ganz viel Basis, genau, jeden Tag Vokabular“* (Interview C, 93).

Deutsch wird in beiden Schulen als Alphabetisierungssprache genutzt und kann als Fremdspracherwerb betrachtet werden, da die meisten Kinder nicht Deutsch als Erstsprache haben, sondern ÖGS (in Österreich) oder eine Migrationssprache (in Luxemburg).

Unterrichtsorganisation

In der befragten österreichischen Schule werden hörende und hörbeeinträchtigte Kinder in einem Raum unterrichtet. In verschiedenen Gruppenphasen werden die Kinder auch getrennt, manchmal nach Grundstufe. *„Ja, also wir haben verschiedene Gruppenphasen, wo es schon darum geht, dass wir die Kinder trennen. Manchmal so ein bisschen nach Grundstufe .. Das passt schon. Aber ansonsten findet vieles innerhalb von selbstständiger Arbeit statt. .. Und da ist es in Ordnung, wenn sie zusammen in einem Raum sind“* (Interview J, 136-139). In allen Stunden wird Laut- und Gebärdensprache benutzt. Es ist immer mindestens eine Lehrkraft für die hörbeeinträchtigten und eine Lehrkraft für die hörenden Kinder in der Klasse.

In Luxemburg wird jede Klasse von einer logopädischen und einer Regelschullehrerin betreut. In jeder Klasse befinden sich nur hörbeeinträchtigte SchülerInnen. Beide Lehrkräfte unterrichten entweder in einem Klassenzimmer oder teilen die Klasse auf, um intensiver mit einem Teil der Kinder zu arbeiten. Zur Zeit des Interviews gab es eine Gebärdensprachdolmetscherin für alle Klassen. Einige Stunden werden von der Gebärdensprachdolmetscherin begleitet.

Lehrplan

Sowohl in Luxemburg als auch in Österreich haben die Kinder unterschiedliche Lehrpläne, die an die Bedürfnisse der Kinder angepasst sind. In der bilingualen Schule in Österreich werden die hörbeeinträchtigten Kinder entweder nach dem regulären Lehrplan, dem Gehörlosenlehrplan oder einen ASO-Lehrplan unterrichtet. *„Und nachdem halt alle unsere Schüler sehr unterschiedlich sind vom Leistungsniveau, gibts natürlich .. auch unterschiedliche Lehrpläne und es wird eben aufs Kind individuell angepasst.“* (Interview F, 48-51).

In Luxemburg gibt es keinen separaten Lehrplan für hörbeeinträchtigte Kinder. Der reguläre Lehrplan wird daher benutzt und an die Kinder angepasst. *„Also wir orientieren uns eigentlich am Plan d'études [Lehrplan] der Grundschule. Aber es ist ganz, es ist viel langsamer und reduzierter.“* (Interview A, 58-59). Vor allem in

den Hauptfächern wie Deutsch werden Förderziele festgehalten, die mit den Eltern abgesprochen werden und im Zeugnis vermerkt werden.

Unterrichtsmethode

In beiden Schulen wird mit Wochenplan gearbeitet. *„Aber wir arbeiten eben mit Wochenplan und jeder hat sein individuelles Curriculum ein bisschen. Und eben das .. Inhaltliche, Thematische, das ist ein bisschen das, was dann aber auch die Gruppe zusammenhält, weil das Thematische machen wir dann in der großen Gruppe mit ihnen allen“* (Interview C, 97-101). Alle Lehrkräfte betonen, dass es wichtig ist, mit den Kindern an ihrem jeweiligen Standpunkt zu arbeiten. Das Thema und der Inhalt sind meist für alle gleich. *„Es sind eher dann wirklich nur die Themen, die wir nehmen und wir passen es dann an ihre Bedürfnisse an.“* (Interview B, 50-52).

Erlernen der Lautsprache

In Österreich wird die Lautsprache nur in Schriftform erlernt. *„Es geht um die Schriftsprachen, es geht um die ÖGS. .. Also es geht darum, wie transportiere ich ÖGS in Schriftsprache.“* (Interview G, 42-44). Sowohl im Englischunterricht als auch im Deutschunterricht stehen der Schriftspracherwerb und das Schriftsprachverständnis im Vordergrund. *„Und jetzt ist die Schwierigkeit, wie komme ich von der ÖGS in eine Schriftsprachkompetenz“* (Interview G, 46-47). Bei dem Übergang von der ÖGS in den Schriftspracherwerb müssen die Kinder die Gebärden mit den Wörtern der Schriftsprache assoziieren. Die Kinder sollen den Inhalt und Sinn von geschriebenen Wörtern, Sätzen und Texten verstehen und in ÖGS wiedergeben können. Andererseits sollen sie auch Inhalte in ÖGS verschriftlichen können. *„Die Quintessenz dieses Textes sich herauszuholen .. und mir dann den Inhalt in ÖGS wiedergeben zu können“* (Interview G, 54-55). *„Die Kinder bekommen den Inhalt in ÖGS praktisch präsentiert von uns (...) und dann wird praktisch auf das Verständnis geschaut, ob die Kinder das verstanden haben und das Verständnis können wir halt überprüfen, indem sie praktisch in englischer Schriftsprache antworten, beziehungsweise die Aufgabe dann in englischer Schriftsprache erfüllen“* (Interview F, 41-45). In der Volksschule erfolgt zuerst der Aufbau der Buchstaben. Anschließend werden themenbezogene Lernwörter erlernt und dann wird die Satzstruktur und Grammatik aufgebaut.

Die logopädische Schule ist in Luxemburg die einzige Schule für hörbeeinträchtigte Kinder. In Luxemburg ist das Erlernen der Sprachen noch sehr an die Lautsprache und das Hören gebunden. So geht es im Unterricht darum, dass die Kinder Französisch *„als eine andere Sprache realisieren und dass es verschiedene Sprachen gibt und dass sie das Französische raushören im Vergleich zu Deutsch“* (Interview A, 45-47). *„Sie üben ein bisschen schreiben aber es ist eher wirklich das Reden und dann verstehen ein bisschen“* (Interview B, 44-45). Die Schule ist noch nicht darauf vorbereitet, Kinder mit Gebärdensprachkompetenz aufzunehmen. *„Wenn wir jetzt ein Kind haben, das nur gebärden würde, das könnte dann aber nicht mit den andern wirklich kommunizieren“* (Interview A, 243-244).

Gebärdensprachunterricht

Gebärdensprache wird in der untersuchten bilingualen Schule in Österreich als eigenständiges Fach unterrichtet von gehörlosen Lehrkräften. Es gibt keinen Lehrplan und keine Unterrichtsmaterialien, sondern die Inhalte werden von den Lehrkräften selbst bestimmt. Die Geschichte der Gehörlosen wird unterrichtet, die gegenwärtige Situation wird erklärt und die Grammatik in der Gebärdensprache wird thematisiert. Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig und richtet sich nach den Interessen der SchülerInnen. So erklärte eine Lehrkraft, dass ASL die SchülerInnen momentan interessiere und sie daher ASL lernen würden. *„Zur Zeit sind sie ganz verrückt nach ASL, okay dann lern ich ihnen amerikanische Gebärden ein paar Mal“* (Interview H, 76-78). Es geht vor allem darum, dass die Kinder ihre Sprachkenntnisse verbessern, ihre Identität stärken und wissen welche Anlaufstellen es für hörbeeinträchtigte Menschen gibt. In der Volksschule tragen die hörbeeinträchtigten Kinder auch Geschichten oder Märchen vor der ganzen Klasse in ÖGS vor. *„Dann haben wir .. immer wieder Erzählungen seitens der Kinder. Wochenendberichte und Berichte und so weiter, wo unsere gehörlose Kollegin extrem darauf achtet, dieses Frage und Antwort .. und Gefüge irgendwie zu fördern.“* (Interview J, 59-62). Die hörenden Kinder bekommen einen ÖGS-Pass, in dem erlernte Gebärden eingetragen werden. Es wird immer wieder kontrastiv gearbeitet, indem Laut- und Gebärdensprache verglichen

werden. *„Wir dröseln den deutschen Satz auf und erklären, warum schaut er in Gebärdensprache so aus, wie schaut er in Deutsch aus.“* (Interview J, 64-66).

In Luxemburg wird Gebärdensprache momentan nicht als Fach angeboten. Die Lehrkräfte können den Kindern vorschlagen, einen Gebärdensprachkurs zu besuchen, wenn sie dies als notwendig betrachten. *„Im Moment ist es so, dass wir eigentlich schauen, die Kinder, bei denen wir denken, denen hilft das irgendwie. Oder sie entwickeln nicht genug Lautsprache, .. bei denen wir es dann sinnvoll finden, dass sie doch noch andere Kommunikationsmittel haben.“* (Interview A, 100-103). Eine Gebärdensprachdolmetscherin besucht die unterschiedlichen Klassen und übersetzt einige Stunden in Gebärdensprache. *„Und sie [Lehrkraft] erzählt dann einmal pro Woche eine Geschichte in Lautsprache und die Dolmetscherin übersetzt dann.“* (Interview A, 109-110).

6.2. Herausforderungen im mehrsprachigen Schulsystem in Luxemburg

In Luxemburg wurde vor allem die Mehrsprachigkeit und das daraus resultierende, vielfältige Sprachangebot als Herausforderung im Unterricht beschrieben. In den Interviews wurde erwähnt, dass das große Sprachangebot dazu führt, dass die Kinder oft keine gute Sprachbasis entwickeln. Ein weiteres Problem ist das unklare Konzept bezüglich dem Einsatz der Gebärdensprache. Gebärden werden meist in Form von LBG unterrichtet und die Gebärdensprache im Beisein eines Gebärdensprachdolmetschers. Außerdem haben nicht alle Lehrkräfte genügend Gebärdensprachkompetenz, um diese auch anzuwenden.

6.2.1. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit und mangelnde Sprachbasis

- Kontakt mit vielen Sprachen → Keine gute Sprachbasis
- Unterschiedliche Sprachen zu Hause und in der Schule
- Verzögerung in der Muttersprach/ Wenig Kommunikation zu Hause

Alle befragten Lehrkräfte in Luxemburg gaben an, dass die mehrsprachige Situation eine große Herausforderung für das Schulsystem darstelle. *„Aber wir haben aber tatsächlich auch Kinder, nicht nur jetzt im Hörgeschädigtenbereich,*

die mit so vielen Sprachen in Kontakt sind, dass sie meiner Ansicht nach, mit keiner Sprache mehr genug in Kontakt sind und dass sie teilweise auch noch schlechte Sprachvorbilder, Sprachangebote haben und dass sie tatsächlich keine Sprache mehr richtig gut entwickeln und das ist dann tatsächlich ein Problem“ (Interview C, 157-162).

Oft haben die Kinder keine guten Kenntnisse in der Erstsprache. *„Also sie haben ja auch schon in ihrer Muttersprache eine große Verzögerung. Und da ist schon keine Basis, keine gute Basis da.“* (Interview A, 147-148). Sie sprechen zu Hause oft eine andere Sprache als in der Schule und können sich kaum mitteilen. *„Ja also zu Hause haben sie fast keine Kommunikation, weil sie dann eben hier Deutsch lernen und zu Hause haben sie dann ja Portugiesisch. Die Eltern können fast kein Deutsch. Also sie können wirklich kein Deutsch. Wir haben einige, die sich da reinarbeiten, um Deutsch zu lernen. Das ist äußerst selten. Und dann kommt wirklich fast keine Kommunikation zu Hause auf. Sie haben so Hausgebärden ein bisschen, mit denen sie sich dann verständlich machen, aber sie haben, also sie haben es nicht leicht.“* (Interview B, 100-106). Dadurch dass die Kinder oft keine gute Sprachbasis haben, fällt das Erlernen einer neuen Sprache schwer. *„Wenn man gute .. Kenntnisse in den Sprachen hat, die man eben schon hat, fällt es einfacher dann eine andere Sprache zu lernen. Das ist natürlich ein Faktor, der bei ihnen allen schwierig ist.“* (Interview C, 354-356).

Unsicherheit: Überforderung durch zu viele Sprachen

- Kein Platz für zusätzliche Sprachen
- Unsicherheit: Unnatürliche Kommunikation zu Hause durch Gebärdensprache

Dadurch entsteht auch eine gewisse Unsicherheit gegenüber dem Einsatz der Gebärdensprache. *„Ich verstehe trotzdem auch meine Kollegen und Kolleginnen, die mit sehr jungen Kindern arbeiten, die da schon sehr schwierige Entscheidungen treffen müssen und die dann sagen “Oh, wenn wir jetzt noch von klein auf richtig parallel mit Gebärdensprache anfangen, wo finden wir den Platz für die Gebärdensprache?“* (Interview C, 168-172). Es wird auch befürchtet, dass

die Kommunikation zwischen hörenden Eltern und ihren hörbeeinträchtigten Kindern durch die Gebärdensprache negative Auswirkungen auf die Kommunikation haben könnte. *„Da die meisten Eltern eben auch hörende Eltern sind, auch keine Gebärdensprache können, vielleicht .. zum Teil sogar irritiert sind, wenn sie dann Gebärden lernen müssten. Was dann vielleicht auch negative Auswirkungen auf die natürliche Kommunikation mit dem Kind in der Lautsprache hat“* (Interview C, 177-181). Andererseits ist den Lehrkräften bewusst, dass durch eine gute sprachliche Basis auch schulische Inhalte besser vermittelt werden können. *„ich denke immer, wenn sie eine gute Gebärdensprache hätten, würde man inhaltlich so viel schneller mit ihnen weiterkommen“* (Interview C, 166-168).

6.2.2. Uneinigkeit beim Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht

LBG und Gebärdensprache

- LBG: Hilfreich für Grammatik und Verständnis der Lautsprache
- Gebärdensprache: Wichtig für inhaltliches Wissen
- Unnatürlicher Sprechrhythmus durch LBG/ gleichzeitiges Reden und Gebärden

Bisher wird in Luxemburg vor allem LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden) verwendet. Bei LBG werden Gebärden simultan zur Lautsprache benutzt. *„Wir setzen sie [Gebärden] ja eben jeden Tag ein, jede Stunde ein. .. Es ist halt nur keine DGS, es ist eben LBG und wir finden Gebärden wirklich sehr sinnvoll für sie, einfach vom Verständnis her“* (Interview B, 56-58). Lehrkraft C aus Luxemburg findet es ungünstig, gleichzeitig zu reden und zu gebärden. *„Obwohl ich es hier praktiziere, finde ich es nicht gut, zu reden und gleichzeitig zu gebärden, weil dein Sprechrhythmus sehr unnatürlich wird“* (Interview C, 121-122). *„Es passt ja auch grammatisch schon gar nicht.“* (Interview C, 123-124).

Die Kinder hatten bisher wenig Zugang zur deutschen Gebärdensprache. *„Doch, für sie ist diese DGS noch richtig schwer. Sie sind es eben nicht gewohnt.“* (Interview B, 96-97). Sie benutzen vereinzelte Gebärden, wenn sie sich nicht

lautsprachlich mitteilen können. *„Wenn sie sich nicht mitteilen können, werden sie auch versuchen Gebärden zu benutzen“* (Interview A, 38-39).

In Luxemburg wird der Einsatz der Gebärdensprache als Hilfe beim Erlernen einer Sprache gesehen. *„Wir merken schon, dass sie Fortschritte machen bei der Abspeicherung der Wörter und vom Wortschatzaufbau sehen wir schon“* (Interview B, 64-66). Außerdem können Inhalte durch die Gebärdensprache besser vermittelt werden.

Lehrkraft H aus Österreich betont, dass LBG wohl auch sehr wichtig ist, um die Grammatik der Lautsprache transparent zu machen. *„Meiner Meinung nach, ist LBG schon auch wichtig, nämlich für den Deutschunterricht, um die Grammatik transparent zu machen, aber für die anderen Inhalte ist natürlich die Gebärdensprache wichtig.“* (Interview H, 310-313).

GebärdensprachdolmetscherIn und GebärdensprachpädagogIn

- Bedeutung von pädagogischem Wissen
- Mangelnde Anzahl an GebärdensprachdolmetscherInnen

In Luxemburg begleitet ein Gebärdensprachdolmetscher die Klassen. Zwei der befragten Lehrkräfte gaben jedoch an, dass die Situation nicht ideal sei, da der Dolmetscher sich auf die Schulsituation und das Niveau der Kinder einlassen muss *„Das muss auf einem ganz anderen Niveau gebärdet werden, viel vereinfacht.“* (Interview B, 80-81). Es wird auf das pädagogische Wissen im Umgang mit Kindern in der Schule verwiesen. *„Ich finde, dass .. wenigstens in einer Grundschule keine Dolmetscher sein sollen, sondern Gebärdensprachdozenten und das ist für mich etwas kategorisch anderes“* (Interview C, 203-205). Außerdem ist ein Gebärdensprachdolmetscher nicht ausreichend für alle Klassen. *„Jetzt diese Woche kommt sie zum Beispiel gar nicht, weil sie dann für das Fernsehen etwas übersetzt und für das Theater Sachen übersetzt“* (Interview B, 89-91).

In der befragten österreichischen Schule arbeiten dagegen Gebärdensprachpädagogen, die zum Teil auch selbst gehörlos sind. So verweist Lehrkraft H darauf, dass in ihrer Schule immer eine Lehrkraft für die hörenden Kinder und eine für die hörbeeinträchtigten Kinder ist, die in Gebärdensprache unterrichtet. *„[Es gibt] immer zwei Lehrer. Immer. Die gehörlosen Kinder sind nie allein. Sie haben immer Gebärden dazu.“* (Interview H, 221-222).

Unklares Konzept

- Uneinigkeit, wie die Gebärdensprache im Unterricht eingesetzt werden soll
- Uneinigkeit wie der/die GebärdensprachdolmetscherIn arbeiten soll

Alle luxemburgischen Lehrkräfte betonen, dass es momentan noch kein klares Konzept gibt. *„ich glaube, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, aber dass es wichtig wäre, dass wir ein Konzept hätten und dass wir wissen würden, was wir wollen und was wir machen“* (Interview C, 188-189). *„Es ist alles noch ein bisschen in der Entwicklung“* (Interview A, 99-100). *„Ja, da sind wir auch noch dabei uns ranzutasten.“* (Interview A, 114). *„Es ist eben jetzt noch nicht geregelt“* (Interview B, 89). Es gibt Bedenken, wie die Gebärdensprachdolmetscherin unterrichten soll. So wird zum Beispiel überlegt, ob sie simultan übersetzen soll oder nicht. *„Wobei wir da auch überlegen, ob wir das dann wirklich simultan machen, weil die Kinder es auch noch nicht gewohnt sind.“* (Interview A, 110-112).

Es werden ebenfalls verschiedene Alternativen beleuchtet. Vorstellbar wäre auch die Möglichkeit, die Gebärdensprache als zweite Sprache systematisch in der Schule zu erlernen. *„Gebärdensprache als zweite Sprache. Also so wie wir eben, was weiß ich, Deutsch mit 6 Jahren beginnen. Vielleicht wenn sich mal irgendetwas zu Hause gefestigt hat“* (Interview C, 175-177) *„könnte es auch eine Lösung sein zu sagen, wir fangen ein bisschen später an aber dann eben auch systematisch mit Gebärdensprache.“* (Interview C, 186-188). Eine andere Möglichkeit wäre es, Werkstätte anzubieten, die entweder in Gebärden- oder Lautsprache abgehalten werden. So dass sich die Kinder für die jeweiligen Angebote selbst entscheiden können. *„Ich denke es hat alles Vor- und Nachteile,*

aber es wäre gut, wenn wir ein Konzept hätten, aber ich glaube schon, dass Gebärdensprache als Sprache und nicht als LBG oder LUG wichtig wäre“ (Interview C 191-193).

6.3. Neue Sprachen lernen

Alle befragten Lehrkräfte finden das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache wichtig und nützlich. Einige Faktoren, wie eine gute sprachliche Basis oder die Visualisierung von Wörtern und grammatischen Strukturen sind hilfreich beim Erlernen einer neuen Sprache. Die befragten luxemburgischen und österreichischen Lehrkräfte machten meist sehr ähnliche Aussagen und hatten die gleichen Auffassungen. Das Erlernen einer zusätzlichen Gebärdensprache wurde kontrovers diskutiert. Einige Lehrkräfte sehen es als nützlich und wichtig an, während andere es als mögliche Überforderung betrachten.

6.3.1. Förderliche Faktoren

- Frühförderung und sprachliche Basis
- Inhalt und Sinn erarbeiten
- Motivation
- Ressourcen der Kinder
- Visualisierung
- Konzentration auf Schriftsprache
- Materialanpassung
- Emotionaler Bezug
- Struktur und Klarheit

Frühförderung und sprachliche Basis

Die sprachliche Basis, der Sprachkontakt und die Frühförderung erscheinen als wichtiger Faktor in der Schule. Alle befragten Lehrkräfte betonten, dass eine gute sprachliche Basis wichtig für das Erlernen einer Sprache sei. In den Aussagen von F und G wird dies zum Beispiel deutlich. *„Je höher die Schulstufe, desto mehr Vokabeln und wenn dann die Basis fehlt, dann wird's natürlich später auch schwieriger.“* (Interview F, 165-167). *„Wenn die Basis fehlt, ist es ganz schwer,*

weil du kannst auf nichts zurückgreifen. Ja, also wirklich, also jetzt in der Sekundarstufe 1, wir leben davon, .. wie die Basis ist von der Volksschule .. und von davor eigentlich schon war. Wie sie kommen.“ (Interview G, 157-160). Eine gute sprachliche Basis ist wichtig für alle Kinder, unabhängig von ihrem Hörstatus. *„Das ist aber wie bei jedem hörenden Kind genau so.“* (Interview G, 161-162).

Einige erklärten außerdem, dass es wichtig sei, dass die Kinder eine Frühförderung erhalten. *„Aber ich denke, wenn wir in der Frühförderung beginnen, das aufzubauen, dass wir dann aber, wenn sie hier sind, eine gute Basis dann haben, um darauf aufzubauen“* (Interview B, 109-111). Den Lehrkräften zufolge merkt man in der Schule, welche Kinder früh gefördert wurden. In der österreichischen Schule wurde auch betont, dass es sich bei der Frühförderung nicht um eine Lautsprache handeln muss. *„Das was auch zusammenhängend immer ist, was auffallend ist, .. je besser sie [Kinder] in der Gebärdensprache sind, umso besser sind sie dann auch in der .. Schriftsprache.“* (Interview G, 204-207).

Es wird ebenfalls erklärt, dass die sprachliche Basis Auswirkungen auf andere Fächer hat. *„Dann scheitere ich im Physikunterricht, in Biologie-.“* (Interview G, 187-188).

Inhalt und Sinn erarbeiten

Beim Erlernen einer Sprache geht es nicht nur darum, dass die Kinder neue Wörter erlernen. Sie sollen vor allem auch den Sinn und das Inhaltliche von Wörtern und Texten erfassen können. Hier ist die Gebärdensprache hilfreich. *„Nicht nur das Wort lesen lassen, oft schreiben lassen, sondern es muss wirklich auch kommuniziert werden. Es findet lustigerweise in ÖGS statt .. also wenn wir über Sinn oder Inhalte einfach reden. Wenn wir über Inhalte .. der deutschen Wörter auf ÖGS kommunizieren. Das hilft ihnen“* (Interview J, 351-355)

So können zum Beispiel LesepatInnen, die selbst gehörlos sind, mit den Kindern Texte gemeinsam lesen und gemeinsam den Inhalt in Gebärdensprache übersetzen, damit der Sinn klar wird. *„Also da wurden Texte noch einmal*

aufbereitet, also die gelesen wurden und da wurde wirklich dran gearbeitet, dass der Sinnzusammenhang .. wirklich, wirklich einem Text entnommen wird und dann auch in die ÖGS transferiert wird“ (Interview J, 180-183).

Es wird ebenfalls betont, dass der Sprachunterricht auch in anderen Fächern, wie Sachunterricht stattfinden kann. *„In diesem Sinne hat man eben überall auch Sprachförderung mit dabei, weil es ohne das überhaupt nicht geht, um überhaupt etwas zu vermitteln.“ (Interview C, 79-80).*

Motivation

Die Lehrkräfte erwähnen, dass die Motivation sehr wichtig sei beim Erlernen einer Sprache. *„Ansich, ich stelle jetzt fest, wir haben ein paar Schüler in der Klasse, die extrem extrem motiviert sind, Englisch zu lernen. .. Weil das, sehr viel im Internet genutzt wird, teilweise auch, weil große Geschwister es lernen. Aber das hat für sie jetzt einen extremen Anreiz“ (Interview C, 333-336).* Neben dem Internet und den Geschwistern, werden auch Reisen in ein fremdsprachiges Land als Motivation gesehen, eine neue Sprache zu lernen. Den Lehrkräften zufolge, ist es außerdem wichtig, auf die Interessen der Kinder einzugehen. *„Und wenn Sachen kommen, so im Spontanen, wir greifen das auch immer auf, also ich denke, dass das ein sehr, sehr wichtiger Faktor ist.“ (Interview C, 346-347).*

Ressourcen der Kinder

Einige Lehrkräfte erwähnen, dass die Anlagen der Kinder auch beachtet werden müssen. *„Man darf die anderen Parameter, die bei anderen Kindern auch zählen hier nicht außer Acht lassen.“ (Interview G, 67-69).* Es wurde betont, dass ÖGS den Kindern hilft beim Erlernen schulischer Inhalte, allerdings muss man das Kind mit seinen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Ressourcen betrachten *„wie bei jedem hörenden Kind auch“ (Interview G, 60).*

Konzentration auf Schriftsprache

In der bilingualen Schule wird die Lautsprache in Form von Schriftsprache erlernt. Die österreichischen Lehrkräfte berichteten, dass es hilfreich ist, wenn die Kinder im Deutschunterricht schon früh anfangen Texte zu verfassen. *„Aber was mir ganz wichtig ist, ist dass sie von vorne herein sehr früh schon anfangen .. Dinge*

aufzuschreiben. Mir eine Art Geschichte zu erzählen. Also das können sie zeichnen. Da sind drei Sätze und das ist für mich eine tolle Geschichte.“ (Interview J, 483-485). Beim Verfassen von Texten wird darauf hingewiesen, dass zuerst der Inhalt und Sinn der Geschichte mit den Kindern in ÖGS besprochen wird. Auch beim Lesen von Texten, also dem Schriftsprachverständnis, sollen die Kinder den Inhalt auf ÖGS wiedergeben können.

Materialanpassung

Jedes Jahr muss überlegt werden, welches Material benutzt werden soll. Das Material muss altersadäquat sein und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst sein. Verschiedene Aufgaben müssen vereinfacht werden. *„Im Englischen unterrichte ich .. mit eigenen Materialien, also mit Bildmaterial von mir hergestellt“* (Interview J, 507-508).

Visualisierung

Alle Lehrkräfte nannten die visuelle Unterstützung als wichtiges Hilfsmittel zum Erlernen einer neuen Sprache. Vor allem Bilder, Piktogramme und Gebärden sind von Bedeutung. *„Also viel Bildmaterial. Piktogramme, .. ständige Wiederholung und dann natürlich Gebärden. Wirklich die visuelle Unterstützung. Also, für mich ist das das A und O bei ihnen“* (Interview B, 121-123). Neue Wörter werden in ÖGS und Deutsch übersetzt. *„Und eben wir machen im Englisch halt das permanente Übersetzen, also Jegliches, jegliche Wörter, die nicht verstanden werden, werden natürlich sofort in Deutsch übersetzt und auch in Gebärdensprache.“* (Interview F, 150-152). Um das visuelle Gedächtnis zu unterstützen werden auch Übungen, wie Laufdiktate oder Fotodiktate durchgeführt.

Es werden einerseits Wörter und Vokabeln veranschaulicht, andererseits können auch grammatische Strukturen mit Symbolen und Bildern dargestellt werden. Zum Erlernen von Satzstrukturen hilft es den Lehrkräften zufolge, die Wortarten zu erlernen und diese mit Farbsymbolen zu veranschaulichen. *„Da geht’s um .. Farbsymbole, wo die Kinder den Satzaufbau lernen sollen. Und auch wie sie mit Teilen, .. also den unterschiedlichen Satzteilen umgehen können.“* (Interview J,

95-97). *„Nicht nur in Form von Gebärden zeigen, sondern auch .. strukturieren lassen. Das hat ihnen schon geholfen, dass ich ihnen die Wortarten beigebracht hab, weil wir hatten wirklich einmal eine Struktur,“* (Interview J, 365-366). So können Sätze immer nach dem gleichen Muster erstellt werden und die Kinder haben eine Struktur. *„da kommen dann auch schon ein paar Regeln einfach schon sehr früh bei den Kindern an also es fängt in der ersten Klasse an durch diese Farbsymbole, die wir haben, können wir schon hochkomplexe Sachen total spielerisch bei den Kindern eingegeben.“* (Interview J, 98-101).

Emotionaler Bezug

Neben dem Visualisieren ist auch der emotionale Bezug ein wichtiger Aspekt, um neue Wörter zu erlernen und zu merken. *„Wenn wir Situationen schaffen, die irgendwo .. auf geordnete Art und Weise ein Gefühl mit diesem Wort, was man liest und sieht, verknüpft, glaub ich, dass das Wort länger im Kopf bleibt. .. Oder überhaupt einfach einen Begriff bildet im Kopf.“* (Interview J, 347-350). Dadurch, dass die Kinder eine Sinnhaftigkeit und einen Bezug zu einem Wort aufbauen, fällt es ihnen leichter, dieses zu merken. *„Oft kommt dann selber der emotionale Funke, weil der Sinn einfach total, also Inhalt total spannend ist. Da ist ein Haus abgebrannt, ich weiß nicht, die Kinder und dieses Wort ‘brennen’ oder (Dings?), das ist dann DA irgendwie ist mir aufgefallen. (2s) Also das Drübersprechen gemeinsam.“* (Interview J, 361-364). Um einen emotionalen Bezug aufzubauen wird beispielsweise über die Wörter gesprochen, die Kinder erzählen eine Geschichte oder malen ein Bild.

Struktur und Klarheit

Um mit den Kindern eine neue Sprache zu erlernen, hilft es, ihnen eine Struktur zu geben. Die Kinder sollen langsam an die Schriftsprache herangeführt werden. *„Also ich denk mir, .. wenn wir’s einfach halten, haben die Kinder oft, also wenn Dinge begrenzt sind und innerhalb dieser Dinge gibt es den Spielraum, das hilft den Kindern. Gibt’s das nicht .. und das tritt alles immer wieder über die Ufer und man kann nicht wirklich eine Art Muster bilden.“* (Interview J, 379-382).

6.3.2. Bedeutung der Fremdsprachen

- Fremdspracherwerb ist wichtig
- Französisch in Luxemburg: Kommunikation im Alltag
- Englisch in Österreich: Weltsprache
- Kontakt mit anderen Menschen
- Zugang zu weiterführenden Studien

In beiden befragten Schulen wird das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache angestrebt und als wichtig erachtet. In Luxemburg geht es vor allem darum im Französischen eine Basis aufzubauen. Die Kinder lernen einfache Wörter, die sie im Alltag verwenden. *„Wir versuchen mit ihnen allen aber die Basis im Französischen zu machen“* (Interview C, 428-429). Der Französischunterricht ist demnach wichtig, da Französisch im Alltag viel verwendet wird. *„Sie haben einmal die Woche, machen sie Französisch, während einer Stunde. Aber da geht es auch darum, dass sie so eine Alltagskommunikation aufbauen können, weil das für sie wirklich immer sehr schwierig ist, weil in den Geschäften nur französisch gesprochen wird und dann können sie sich dort nicht mitteilen und auf das bauen wir eigentlich auf“* (Interview B, 38-42). Da die Kinder in der Schule zuerst Deutsch lernen, fällt ihnen das Französische recht schwer. *„Die haben von kleinauf prioritär Deutsch erlernt, das heißt sie sind im Deutschen definitiv stärker als im Französischen“* (Interview C, 414-415).

In der befragten österreichischen Schule wird Englisch in ÖGS unterrichtet und es geht darum, die englische Schriftsprache zu erwerben. Die gehörlose Lehrkraft betonte, dass das Englische sehr wichtig sei, da es eine Weltsprache ist. *„Ja, so wie das ÖGS parallel, muss auch Deutsch eine Basis sein und wenn man merkt, das Kind kann das recht gut, dann find ich Englisch auch sehr wichtig. Früher war das vielleicht weniger bedeutsam. Aber heutzutage, die Welt ist einfach, wenn man Kontakte hat durch die Technik. Es ist auch jetzt zum Beispiel in der Gehörlosencommunity, die ist weltweit vernetzt. .. wir haben Webcams, wir unterhalten uns via Facebook, ja. Alles wird in Englisch geschrieben und da ist es mir sehr wichtig, dass die Kinder den Zugang dazu haben, dass sie das auch wirklich verstehen können. Englisch ist eine*

Weltsprache, das heißt, wenn sie das schaffen, dann müssen sie zu 100% Unterricht erhalten.“ (Interview H, 97-105). Außerdem wird erwähnt, dass Englisch wichtig für den Zugang zu einem Studium sei. *„Und ich bin sehr froh, dass ich hier einen guten Englischunterricht hatte, dass ich jetzt ein Studium besuchen kann“* (Interview H, 108-109).

6.3.3. Wahl der Gebärdensprache im Fremdsprachenunterricht

- Neue Gebärdensprache:
 - Überforderung durch zu viele Sprachen
 - + Tieferes Verständnis
 - + Abtrennung von anderen Sprachen
 - + Zusätzliche Motivation

Vier der sieben befragten Lehrkräfte äußerten sich über den Einsatz einer zusätzlichen Gebärdensprache zum Erlernen einer neuen Sprache.

Eine luxemburgische und eine österreichische Lehrkraft betrachteten das Benutzen einer zusätzlichen Gebärdensprache kritisch. *„Also ich finde dass du auch einen Französischkurs in Deutsche Gebärdensprache übersetzen kannst“* (Interview C, 547-548). *„Sonst hat man nachher ja so viele Sprachen, sonst müsste man ja, um Englisch zu lernen noch eine zusätzliche Gebärdensprache haben. Dann ist man ja nachher auf der doppelten Anzahl an Sprachen.“* (Interview C, 574-577). Vor allem wird befürchtet, die Kinder zu überfordern. *„Und .. wir haben eben dann .. uns das überlegt, ob wir praktisch British sign language oder ASL im Speziellen dazu nehmen, sind aber der Auffassung irgendwie, dass das das Kind in gewisser Weise überfordern würde.“* (Interview F, 51-54). So wurde auch das Bedenken geäußert, dass durch das Unterrichten einer Fremdsprache in einer anderen Fremdsprache am Kind vorbeigehen würde.

Zwei Lehrkräfte aus Österreich befürworteten den Einsatz einer zusätzlichen Gebärdensprache. Sie haben selbst ASL gelernt oder setzen sie im Unterricht ein. Die gehörlose Lehrkraft findet das Erlernen einer zusätzlichen Gebärdensprache wichtig. So hat sie selbst zuerst Englisch erlernt und später

ASL. *„Dann mit ASL bin ich mehr in Tiefe des Englischen gekommen. ASL hat mir ermöglicht, die Sprache in der Tiefe zu ergründen.“* (Interview H, 115-117). *„Vielleicht parallel, wahrscheinlich parallel. Nicht dass man eines zuerst macht, sondern parallel, beides gleichzeitig, denn Deutsch und ÖGS ist ja auch, da gibt's die Verbindung, auch wenn's zwei Sprachen sind. Es gibt aber trotzdem Verbindungen zwischen der Gebärdensprache, der österreichischen und dem Deutschen. Und ähnlich sehe ich es mit ASL und Englisch.“* (Interview H, 117-121). Vor einiger Zeit gab es auch eine Lehrkraft, die ASL und Englisch unterrichtet hat an der Schule *„und das war schon ein riesen Vorteil für die Kinder. Weil sie konnten sich die Gebärden viel schneller merken und haben das dann in Verbindung mit dem geschriebenen Wort gestellt.“* (Interview H, 124-126). Lehrkraft J befürwortete außerdem den Einsatz einer zusätzlichen Gebärdensprache, da es hilft, Sprachen voneinander zu trennen. *„Es hilft die englische Schriftsprache von der deutschen Schriftsprache zu trennen.“* (Interview J, 213-214). *„Es ist ein komplett getrennter Unterricht und da ist es eine andere Gebärde und da ist es eine Fremdsprache“* (Interview J, 217-219). Es wird außerdem betont, dass weiterhin ÖGS als Erklärsprache benutzt wird. Vor allem der Wortschatz soll in ASL und englischer Schriftsprache aufgebaut werden. *„Also die ÖGS wird im Englischunterricht verwendet, als Unterrichtserklärsprache. Ist aber nicht das .. Lernziel, sondern, .. das wissen die Kinder hoffentlich, oja sie wissen's, sondern wirklich dieser begrenzte Wortschatz in ASL und Schriftsprache“* (Interview J, 262-265). Außerdem ist ASL eine zusätzliche Motivation für die Kinder, Englisch zu lernen. So hat Lehrkraft J SchülerInnen, *„die GANZ viel reisen mit den Eltern, zufällig eben nach Amerika und so weiter. Und die einen wahnsinnigen Motivationsschub bekommen, dadurch dass sie die englische Gebärde dazulernen.“* (Interview J, 209-212).

6.4. Einfluss der Migrationssprache

- Verbindungen zur Erstsprache herstellen
- Gute Basis in der Erstsprache ist wichtig

In den befragten Klassen in Luxemburg benutzen viele Kinder zu Hause eine Migrationssprache. Meist ist es Portugiesisch, Kreolisch oder Französisch.

Deutsch ist somit für die Kinder eine neue Sprache, die sie noch nicht kennen. Soweit es möglich ist, wird versucht die Erstsprachen mit einzubinden. Im Französischunterricht können Verbindungen zu der portugiesischen Sprache hergestellt werden, da es sich bei beiden Sprachen um romanische Sprachen handelt. *„Ja, wir versuchen schon die Muttersprache in dem Sinne mit einzubeziehen, dass wir besonders im Französischen, ist es oft, dass es kommt, ach ja im Portugiesischen ist das so’ oder dass wir das dann auch nachsuchen, dass wir auch das Portugiesische mit aufschreiben.“* (Interview C, 390-393). Frankophone Kinder können außerdem als Modell in der Klasse dienen und ihre Sprachkenntnisse werden somit eingebunden. Wenn die Kinder die gleiche Erstsprache haben, so benutzen sie diese auch in den Pausen untereinander. Wichtig ist es den Lehrkräften zufolge, dass die Kinder eine gute Basis in ihrer Erstsprache haben. In Punkt 6.3.1 (Frühförderung und sprachliche Basis) wurde dies bereits geschildert. Hörbeeinträchtigte Kinder können die gesprochene Sprache nicht gut über das Ohr wahrnehmen. So kann eine Verzögerung in der Erstsprache entstehen. In der Schule sowie im Alltag kommen sie mit unterschiedlichen Sprachen in Kontakt und es wird schwierig eine gute Sprachbasis aufzubauen.

In der bilingualen österreichischen Schule gibt es nur wenige hörbeeinträchtigte Kinder mit Migrationshintergrund. Die befragten Lehrkräfte berichteten, dass dies vor allem im Fach Deutsch auffalle, da den Kindern das Lesen und das Verständnis der Sprache oft schwerer fällt. Hier wird wiederum auf den Sprachkontakt hingewiesen. Die Kinder können ihre Erstsprache oft nicht gut und haben dann auch Probleme im Deutschunterricht. *„Hat man dann aber Eltern, die nicht gut deutsch sprechen, dann .. merkt man das sehr wohl bei den Kindern, wie bei anderen hörenden Kindern auch.“* (Interview G, 283-285). *„Ja, das ist doppelt schwer .. für diese Kinder weil sie einfach keine .. deutsche Muttersprache haben, auch nicht zu Hause.. sondern dort eine andere Sprache haben, die sie meistens auch nicht können. Also die wenigsten können’s, sie können’s genauso rudimentär, wie sie dann die deutsche Sprache rudimentär können.“* (Interview G, 290-294). Einige Kinder haben allerdings Geschwister, die sehr gut Deutsch können und dies ist förderlich beim Erlernen der Sprache. *„Kind Z kann’s sehr gut kompensieren“* (Interview G, 278). *„Kind Z hat eine Schwester,*

die maturiert, die spricht ausgezeichnet deutsch. Mama spricht auch nicht gut deutsch, aber die Schwester spricht .. sehr gut deutsch“ (Interview G, 281-283).

Eine Lehrkraft berichtete, dass eine hörende Schülerin, die kein Deutsch konnte, in der bilingualen Klasse zuerst ÖGS angenommen hat und anschließend die deutsche Lautsprache sehr gut erlernt hat. Auch in Luxemburg wird von einem syrischen Mädchen berichtet, das zwar ein CI-Implantat trägt, jedoch Gebärden viel schneller erlernt und nutzt.

6.5. Form der Beschulung

- Luxemburg: Die Kinder sollen die wohnortnahe Regelschule besuchen können.
- Kann funktionieren, scheitert aber oft an mangelnden sozialen Kontakten und schlechter Kommunikation mit anderen Kindern.
- Bilinguale Schule: Hörbeeinträchtigte Kinder in einer Klasse.
- Hörbeeinträchtigte Kinder werden nicht als behindert betrachtet.
- Hörbeeinträchtigte Kinder bilden Peergroups.

Obwohl die Form der Beschulung kein Hauptfokus der Arbeit war, wurde sie in allen Interviews angesprochen. In den luxemburgischen Interviews stellte sich heraus, dass hörbeeinträchtigte Kinder entweder einzelintegriert werden oder das logopädische Zentrum besuchen. Die Kinder im logopädischen Zentrum verbringen meist einen Nachmittag oder auch mehrere Tage in ihrer wohnortsnahen Regelschule. *„Und unsere Kinder gehen oft .. Freitagnachmittag oder teilweise auch den ganzen Freitag in ihrer Gemeinde in die Schule.“* (Interview C, 279-280). Alle luxemburgischen Lehrkräfte berichteten, dass diese Form der Integration oft scheitere und nicht ideal sei, da die Kinder entweder nicht akzeptiert werden, keinen Anschluss finden oder nicht im Stoff mitkommen. *„Und auch der Freitag Nachmittagunterricht ist teilweise auch schon schwierig, weil sie dann dort .. Ja da müssen sie, wenn sie Glück haben ist dann gerade Malen und Basteln, das geht dann noch. Aber wenn jetzt jedoch Deutsch ist, dann sind sie aber verloren.“* (Interview A, 178-180). Die Regelschulen sind oft nicht an die Bedürfnisse der Kinder angepasst. *„Ja und sehr oft ist die Regelschule für die Hörgeschädigten extrem anstrengend. Sie müssen viel viel*

mehr investieren. .. Es ist sehr ermüdend. Wir haben jetzt auch wieder eine Schülerin, die vom schulischen her absolut mithalten kann, aber die dauernd Kopfschmerzen hat“ (Interview C, 258-262). Vor allem in der Pubertät haben die Kinder Schwierigkeiten in der Regelschule Freunde zu finden, da die Kommunikation wichtiger wird. *„Und dann, sobald die Pubertät beginnt wird es meistens dann aber schwierig, weil sobald .. die sprachliche Kommunikation wichtig wird, weil sie dann oft Sachen nicht mitbekommen und .. dann ist es oft so, dass sie aber nicht wirklich in .. den Freundeskreisen so zu hause sind.“* (Interview C, 251-254). Dies führt dazu, dass einige Kinder lieber die Sonderschule besuchen. Das Verständnis von Inklusion wird mit der Regelschule in Verbindung gebracht. Die Kinder sollen demnach ihre wohnortnahe Regelschule besuchen können. Gleichzeitig sprechen die Lehrkräfte von einer „Integration“ und verweisen darauf, dass die Kinder oft nicht „integriert“ sind, da sie nur wenig Kontakt zu anderen Kindern haben oder im schulischen Stoff nicht mitkommen. Eine Lehrkraft aus Luxemburg betonte, dass eine umgekehrte Inklusion besser wäre. *„Ich persönlich bin .. mittlerweile der Meinung, dass die beste inklusive Maßnahme, effektiv eine umgekehrte Inklusion ist“* (Interview C, 285-286).

Die befragten österreichischen Lehrkräfte betrachten das bilinguale Setting als inklusiv. Es wird damit begründet, dass alle Beteiligten Gebärdensprache können oder lernen, zusammenarbeiten und gehörlose Personen nicht als behindert sondern anderssprachig angesehen werden. *„Sie sehen Gehörlose nicht mehr als behinderte Menschen oder die armen Gehörlosen. Das sehen sie nicht. Das Bild haben sie gar nicht. Sie wissen die schaffen das. Sie treten in Konkurrenz.“* (Interview H, 152-154). Die Kinder fühlen sich in ihrer Andersartigkeit aufgehoben, lernen und helfen sich gemeinsam. *„Hier .. bemerk ich eine gewisse Gleichwertigkeit. Sie fragen einander. Die Hörenden fragen die Gehörlosen ‘Hilf mir’ und umgekehrt.“* (Interview H, 162-164). Auch in der bilingualen Klasse wird allerdings die Bildung von Gruppen hervorgehoben. *„Wir haben einige hörende Kinder, die von zu Hause oder die irgendwie auch Gebärdensprache können oder das auch sogar freiwillig gelernt haben, da ist der Kontakt natürlich eher da, aber .. es gibt schon definitiv so Grüppchenbildungen und dass die Gehörlosen glaub ich auch öfter unter sich sein möchten“* (Interview F, 178-182). Wie auch in

Luxemburg, wird dies vor allem in der Pubertät deutlich, *„in der siebten und achten Klasse, wo die zwischen 13 und 14, 15, 16 Jahre sind“* (Interview F, 184-185). Allerdings finden die Kinder im bilingualen Setting Anschluss zu anderen hörbeeinträchtigten Kinder. *„Ein Vorteil, der Durchmisch- also die grundsätzliche Durchmischung, das einfach .. zu sehen es gibt auch andere Kinder und es ist auch normal anders zu sein.“* (Interview F, 196-198). *„In so einem bilingualen Unterricht hm (4s) glaub ich dass die Kinder viel mehr mitkriegen und sich selber besser aufgefangen fühlen in ihren .. Andersartigkeiten.“* (Interview J, 439-440). Alle Lehrkräfte berichteten, dass jedes Kind in der Klasse akzeptiert wird. Zwei der Lehrkräfte aus der bilingualen Schule betonten, dass durch dieses Setting die Gesellschaft inklusiv geprägt werden kann.

7. Ergebnisse

Die Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem erklärt sich dadurch, dass mehrere Sprachen in der Schule unterrichtet werden und die SchülerInnen migrationsbedingt mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen und aufwachsen. In der Arbeit wurden Lehrkräfte aus Luxemburg und Österreich dazu befragt, wie sie in Gebärdensprache Sprachen unterrichten. Die Ergebnisse der Arbeit werden nun dargestellt und mit dem theoretischen Rahmen verknüpft.

Die graphemische Umsetzung von Lautsprache in Schriftsprache setzt die Fähigkeit zur phonologischen Analyse des lautsprachlichen Inputs voraus (Stitzinger & Sallat, 2016). Bei hörenden SchülerInnen wird beim Schriftspracherwerb eine Verbindung zwischen Lauten und Graphemen (Schrift) angestrebt (Kläser & Rhode, 2015). Gehörlose Menschen können die Lautsprache allerdings meist nur begrenzt über den akustischen Kanal wahrnehmen. Auch schwerhörige Menschen können beim Lautspracherwerb Probleme haben. Dies führt dazu, dass vor allem der Sprachunterricht für hörbeeinträchtigte SchülerInnen, für die der Zugang zum natürlichen Erwerb der gesprochenen Sprache beeinträchtigt ist, anders organisiert werden sollte als für hörende SchülerInnen. Die befragten Lehrkräfte gaben einige Punkte an, die das Erlernen einer neuen Sprache für hörbeeinträchtigte Kinder unterstützen können.

- Die Visualisierung von Informationen und Inhalten ist für hörbeeinträchtigte Menschen sehr wichtig (Dotter, 2008). Die Visualisierung ist in der Schule und im Unterricht notwendig. Bilder, Gebärden, Schrift oder Piktogramme können Inhalte veranschaulichen. Auch grammatische Strukturen können mit Farbsymbolen visualisiert werden, so dass komplexe Strukturen veranschaulicht werden können. Fremdwörter werden mit Hilfe von Gebärden erklärt und dargestellt und das visuelle Gedächtnis wird mit gezielten Übungen gefördert (zum Beispiel Laufdiktat). Hier kann man auf die Studie von Berent, Kelly, Aldersley, Schmitz, Khalsa, Panara und Keenan (2007) verweisen, in der belegt wurde, dass durch visuelle Unterstützung und das Hervorheben grammatischer Beziehungen,

gehörlose Menschen ihre grammatischen Fähigkeiten deutlich verbessern konnten.

- Schulinhalte, Lehrplan und Material werden an die Bedürfnisse der Kinder angepasst. Das Material für Regelschulen eignet sich meist nicht oder muss umgeändert werden. Die befragten Lehrkräfte greifen oft auf Videos aus dem Internet zurück, um zum Beispiel die englische Gebärdensprache mit einzubauen. Bücher, Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien werden oft selbst erstellt oder angepasst und sollen auch altersadäquat sein.
- Das Erlernen einer Sprache ist an das Verständnis von Sinn und Inhalt eines Textes oder einer Aussage gebunden. Beim Erlernen einer neuen Sprache betonten die befragten Lehrkräfte, dass es wichtig sei, über den Sinn und Inhalt von Wörtern, Sätzen und Texten zu diskutieren. In der bilingualen Schule erfolgt dies in Gebärdensprache, so dass die Kinder den Sinn der fremden Wörter erschließen. Auch andere Fächer beinhalten Sprachförderung, wenn es darum geht, Informationen zu verstehen und auszuarbeiten. Mounty, Pucci und Harmon (2014) konnten in ihrer Studie ebenfalls herausarbeiten, dass es gehörlosen Kindern hilft, über das Gelesene und dessen Bedeutung in Gebärdensprache zu diskutieren, da die Kinder somit ein tieferes Verständnis vom Text bekommen.
- Um eine Sprache zu verankern ist es wichtig auch emotionale Aspekte zu beachten. Neue Wörter und erlernte Inhalte können diskutiert und in Geschichten eingebaut werden. Somit sollen die Kinder sich den Wortschatz besser merken. Auch ist es wichtig auf die Motivation der Kinder einzugehen. Interessen der Kinder für ein Thema können aufgegriffen und in den Unterricht mit eingebaut werden.
- Die Sprachbasis und der Sprachkontakt wurden als sehr wichtig erachtet. Cummins (2000) zufolge ist die Erstsprache Grundlage für die Zweitsprache. Wird zu Hause eine andere Sprache benutzt als in der Schule oder haben die Kinder mit ihrer Erstsprache wenig Kontakt, so haben sie oft keine feste Sprachbasis. Ihnen fehlt ein gewisser Wortschatz und Inhalte werden nicht verstanden. Eine Frühförderung erscheint für alle befragten Lehrkräfte besonders wichtig. Die Sprache und Modalität dieser Frühförderung wurden nicht thematisiert. Allerdings wurde dargestellt,

dass eine gute Gebärdensprachkompetenz meist mit einem guten Schriftspracherwerb einhergeht. Hennies (2014) zufolge entwickelt ein großer Anteil hörbeeinträchtigter Kinder trotz guter technischer Ausstattung und lautsprachlicher Förderung keine altersadäquate lautsprachlichen Kompetenz. Hennies (2014) bestätigt ebenfalls, dass ein früher Gebärdenspracherwerb die spätere schulische Kompetenz positiv beeinflussen kann. Da die meisten Eltern gehörloser Kinder hörend sind, benötigen sie Zugang zu Frühförderprogrammen. Viele Frühförderprogramme sind traditionell lautsprachorientiert und hörgerichtet (Hennies, 2011). Es gibt aber auch Programme, die mit Lautsprachbegleitenden Gebärden oder bilingual stattfinden. Hennies (2011) verweist darauf, dass ein bilinguales Angebot alle Wege zur Sprachentwicklung offen lässt und sicher stellt, „dass von Anfang an mindestens eine Sprache zur Verfügung steht“ (Hennies, 2011, 75). Auch Dotter (2008) und Cole (2008) zufolge, sollte der Sprachunterricht später für hörbeeinträchtigte Menschen alle Modalitäten anbieten, da einige Personen möglicherweise das Mundbild beobachten oder die Aussprache hören möchten, falls Hörreste vorhanden sind. Das bilinguale Konzept bietet diese Möglichkeit an, da in Laut- und Gebärdensprache unterrichtet wird.

- Beim Spracherwerb müssen die Ressourcen der Kinder beachtet werden. Die Erstsprache kann die sprachliche Entwicklung der Zweitsprache beeinflussen. Laut De Cillia (2017) hängt der Zweitspracherwerb aber auch von Alter, Motivation, Lern- und Lebensbedingungen ab.
- In der bilingualen Schule steht im Sprachunterricht für hörbeeinträchtigte Kinder vor allem das Verstehen und Produzieren der Schriftsprache im Vordergrund. Hörübungen können durch Leseverständnis ersetzt werden und Sprechübungen durch Schreibübungen. Die Kinder sollen schon früh anfangen, Texte und kleine Geschichten zu schreiben. In der Literatur wird immer wieder erwähnt, dass für gehörlose Kinder viel Kontakt mit Schriftsprache wichtig sei, um die Schriftsprachkompetenzen der Kinder zu fördern (Luckner, Sebald, Cooney, Young, Muir, 2006; Mounty, Pucci & Harmon, 2014; Hoffmeister, Caldwell-Harris, 2014). Laut Fehlings de

Acurio (2016) ist es für Gehörlose wichtig, möglichst früh mit dem freien und kreativen Textschreiben zu beginnen. Gehörlose Menschen haben beim Erwerb der Schriftsprache ähnliche Probleme, wie hörende Erwachsene, die eine Fremdsprache erlernen. Mögliche Probleme sind beispielsweise der richtige Gebrauch von Artikel, die adäquate Kasuswahl nach Präpositionen, die Verwendung von Pronomen oder Kongruenzen in Bezug auf Kasus, Numerus und Geschlecht.

- Den Lehrkräften zufolge ist eine klare Struktur im Sprachunterricht sehr wichtig für die Kinder, um ihnen Sicherheit zu geben. Es werden zuerst einfache Wörter, Sätze oder grammatische Regeln erlernt, bevor es dann komplexer wird. So können die Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen nach und nach verbessern. Auch Hintermair, Knoors und Marschark (2014) weisen darauf hin, dass der Sprachunterricht für hörbeeinträchtigte Kinder klar strukturiert sein sollte.

Vergleicht man die beiden Schulen miteinander, so kann man feststellen, dass alle befragten Lehrkräfte ähnliche Auffassungen zur Förderung der sprachlichen Kompetenz bei hörbeeinträchtigten Kindern haben. Sie betonten vor allem die Wichtigkeit der visuellen Unterstützung und einer guten sprachlichen Basis. In beiden Schulen werden Wochenpläne eingesetzt, so dass jedes Kind an seinem Stand arbeiten kann.

Beim Erlernen einer neuen Sprache geht es demnach darum, ausreichend Kontakt zur Sprache zu bieten, die Sprache visuell darzustellen, Sinn und Inhalt der Wörter zu erarbeiten und emotionale Verbindungen herzustellen. Dotter (2008) hebt drei wichtige Aspekte beim Erlernen einer Sprache hervor, welche die Aussagen der Lehrkräfte widerspiegeln.

- *Verankern (Anchoring)*: Die Sprache soll möglichst vielfältig im Gedächtnis verankert und vernetzt werden.
- *Dauer des Kontaktes (Time of exposure)*: Kinder kommen tagtäglich und in unterschiedlichen Situationen mit der Sprache in Kontakt

- *Verbindung (Connection)*: Eine Sprache soll mit dem Alltag verbunden sein, so dass ein Grund und Motivation für das Erlernen einer Sprache bestehen.

Dotter (2008) zufolge haben gehörlose Kinder und Jugendliche oft schon Schwierigkeiten beim Erwerb der nationalen Lautsprache. Daher wird dem Erwerb einer zusätzlichen Sprache kaum Bedeutung zugesprochen und es gibt kaum Forschungen zu diesem Thema. Das Erlernen der deutschen Sprache kommt in den beiden befragten Schulen dem Erwerb einer Fremdsprache gleich. In der luxemburgischen Schule benutzen die Kinder zu Hause eine Migrationssprache und in der befragten österreichischen Schule meist ÖGS. Das Erlernen der französischen, respektive englischen Sprache ist somit ein zweiter Fremdspracherwerb. Der Fremdspracherwerb wird von allen befragten Lehrkräften als sinnvoll bewertet, um sich in alltäglichen Situationen zu verständigen, um Kontakt zur Welt zu haben oder Zugang zu höherer Bildung zu erlangen. In den wenigen wissenschaftlichen Artikel, die sich mit dem Fremdspracherwerb für hörbeeinträchtigte Menschen beschäftigen (Cole, 2008; Dotter, 2008; Hausen, 2013; Kläser & Rhode, 2015), wird betont, dass der Fremdspracherwerb Voraussetzung für Mobilität, Schulabschluss, gute Jobaussichten, Teilhabe am öffentlichen Leben, Zugang zu Weltwissen und Kommunikation ist. Kaufmann (2004) erklärt, dass das Erlernen einer weiteren Fremdsprache, das Selbstwertgefühl hörbeeinträchtigter Kinder bestärken kann, da sie so wie die hörenden SchülerInnen eine zusätzliche Sprache erlernen. Der Fremdspracherwerb sollte hörbeeinträchtigten Menschen also nicht aufgrund ihrer Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit verwehrt bleiben. Auch der Unterricht einer Fremdsprache sollte sich an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten und die oben genannten Punkte können sprachliche Kompetenzen fördern.

Die Diskussion über die Wahl der Unterrichtssprache ist zwiespältig. Es wird gefragt, ob beim Erlernen einer neuen Sprache die Lautsprache, die nationale oder fremde Gebärdensprache benutzt werden soll. Einerseits sehen die Lehrkräfte eine mögliche Überforderung beim Einsatz einer weiteren Gebärdensprache. Es wird auch darauf verwiesen, dass das Erlernen einer zusätzlichen Gebärdensprache meist nicht umsetzbar ist, bedingt durch den

Mangel an Lehrkräften, die in dieser Gebärdensprache kompetent sind. Andererseits werden durch den Einsatz einer zusätzlichen Gebärdensprache, die Sprachen klar voneinander getrennt. Es kann auch motivierend sein, wenn die Kinder neben einer neuen Lautsprache auch eine neue Gebärdensprache erlernen. Eine gehörlose Lehrkraft aus Österreich berichtete aus eigener Erfahrung, dass das Erlernen der amerikanischen Gebärdensprache zu einem tieferen Verständnis in der englischen Schriftsprache geführt hat. In der Literatur (Hausen, 2013) werden diese Vor- und Nachteile ebenfalls dargestellt. Ob ASL oder BSL im Englischen und LSB oder LSF im Französischen genutzt werden sollen, bleibt offen. Eine österreichische Lehrkraft wies darauf hin, dass sie auf Wunsch der Eltern sich für ASL entschied und den Kindern mit Hilfe von Videos Gebärden beibrachte. Die Wahl der Unterrichtssprache und der Einsatz einer weiteren Gebärdensprache im Unterricht sollte auf jeden Fall beachtet und diskutiert werden.

Viele Schulsysteme für hörbeeinträchtigte Kinder sind lautsprachorientiert und die Lautsprache wird allgemein als notwendige Basis für den Schriftspracherwerb angesehen, anstatt die Schriftsprache als separates Medium anzusehen (Dotter, 2008). Der Sprachunterricht für hörbeeinträchtigte Kinder erfordert daher ein Umdenken. In Luxemburg wurde die Gebärdensprache 2018 anerkannt und seitdem wird versucht, diese auch im Unterricht mit einzubinden. Der Spracherwerb ist allerdings noch stark an der Lautsprache orientiert, während in der bilingualen Schule vor allem der Schriftspracherwerb gefördert wird. Außerdem arbeiten in der befragten bilingualen Schule gehörlose Lehrkräfte, welche die Gebärdensprache als erste Sprache benutzen. Die Lehrkräfte für hörbeeinträchtigte Kinder in Luxemburg verfügen nicht alle über eine ausreichende Gebärdensprachkompetenz. Ein/e GebärdensprachdomlescherIn soll die Kinder daher zusätzlich in Gebärdensprache fördern. Diese/r verfügt allerdings nicht unbedingt über ausreichende pädagogische Kompetenzen und ist nicht immer verfügbar für die Schule. Es muss noch ein Weg gefunden werden, wie man die Kinder in Gebärdensprache unterrichten kann. Dadurch, dass kein klares Konzept vorhanden ist, sind die Lehrkräfte auch sehr unsicher, ob und wie sie in Gebärdensprache unterrichten sollen. Inklusion zielt auf die gleichberechtigte und selbstständige Partizipation aller Menschen an der

Gesellschaft ab (Surkamp, 2017). Eine inklusive Pädagogik berücksichtigt die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen als Grundvoraussetzung, ohne den SchülerInnen aufgrund ihrer sprachlichen Herkunft einen besonderen Status zuzuordnen (Fürstenau, 2011). Auch beim Erlernen einer neuen Sprache ist Inklusion ein wichtiges Leitkonzept (Surkamp, 2017). Jede und jeder Lernende bringt individuelle Lernvoraussetzungen mit und hat einen unterschiedlichen Bedarf an Förder- und Fördermaßnahmen. Hörbeeinträchtigte Kinder können laut- oder gebärdensprachorientiert unterrichtet werden. Dabei sollte man stets die Bedürfnisse und Ressourcen der Kinder wahrzunehmen. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Kommunikationsformen von Menschen mit Hörschädigung ist eine Notwendigkeit und Herausforderung für inklusive Schulformen (Bentele, 2013). In Luxemburg wäre es daher wichtig neben dem lautsprachorientierten Unterricht ein klares Konzept zu erarbeiten, das es Kindern ermöglicht auch Unterricht in Gebärdensprache zu erhalten.

In Regelschulen werden die Bedürfnisse hörbeeinträchtigter Kinder oft nicht beachtet (Dotter, 2008). Abgesehen von den räumlichen Gegebenheiten (schlechte Akustik), spielen auch soziale Faktoren eine Rolle. In den luxemburgischen Interviews wurde dargestellt, dass die hörbeeinträchtigten Kinder vor allem in der Pubertät weniger Anschluss zu anderen Kinder finden, da die Kommunikation wichtiger wird und sie akustisch nicht alles mitbekommen. Trotzdem wird in Luxemburg die Einzelintegration in Regelschulen angestrebt. Das bilinguale Programm hingegen bietet Zugang zur Gehörlosengemeinschaft, als auch zur hörenden Gemeinschaft. Die Lehrkräfte berichteten, dass sich auch hier hörende und gehörlose Gruppen bilden, allerdings werden die Kinder weniger stigmatisiert oder als behindert angesehen.

In der befragten österreichischen Schule wird die Gebärdensprache als Fach angeboten, in dem die Kinder über die Kultur, Geschichte, Sprache und Identität der Gehörlosengemeinschaft erfahren. Dies verstärkt das Bild einer sprachlichen Gemeinschaft. In Luxemburg wird bisher Gebärdensprache als Fach nicht angeboten. Im Sinne einer inklusiven Gesellschaft, sollte es nicht darum gehen, hörbeeinträchtigte Kinder in das lautsprachige Schulsystem einzugliedern und sie

daran anzupassen, sondern die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und ihre Sprache, Identität und Kultur zu akzeptieren (Ladd, 2008).

In der befragten bilingualen Schule hatten nur wenige Kinder einen Migrationshintergrund, während dies in der luxemburgischen Schule auf die meisten Kinder zutrifft. Hier spielt es den befragten Lehrkräften zufolge vor allem eine Rolle, welche Sprache die Kinder benutzen. Frankophone Kinder haben im Französischunterricht einen Vorteil, da sie die Sprache schon kennen. Es können außerdem Vergleiche zwischen der französischen und portugiesischen Sprache stattfinden. Laut Günther und Günther (2007) wird angenommen, dass sprachliche Strukturen, die sich in der Erst- und Zweitsprache ähnlich sind, leichter erlernt werden. Die Mehrsprachigkeit der Kinder und des Schulsystems bringt aber auch Herausforderungen mit sich. Oft haben die Kinder keine gute sprachliche Basis, da sie die eigene Erstsprache nicht ausreichend können. In der Schule lernen sie zwei weitere Sprachen. Oft entwickeln sie keine Sprache ausreichend und können die Sprachen nicht miteinander vergleichen oder aufeinander aufbauen. Es ergeben sich auch Verzögerungen in anderen Fächern, da Sinn und Inhalt von Wörtern und Sätzen nicht verstanden werden. „Die Teilhabe an Bildung ist eng mit sprachlich-kommunikativen Kompetenzen verknüpft“ (Stitzinger, Sallat, 2016, 18). Sprachlich-kommunikative Kompetenzen sind laut Stitzinger und Sallat (2016) wichtig für Lernprozesse, wie den Schriftspracherwerb oder den Erwerb mathematischer Einsichten. Sprache kann sowohl Lerngegenstand sein (Fremdsprache, Schriftsprache) als auch Medium und Wissensträger (Erklärung einer mathematischen Formel). Hier wird wiederum auf eine gute Frühförderung verweisen. Die Gebärdensprache ist sinnvoll, da sie für hörbeeinträchtigte Kinder visuell zugänglich ist. In der Zweisprachigkeitsforschung wurde laut Poppendieker (1993) belegt, dass eine schlecht beherrschte Erstsprache gravierende negative Auswirkungen auf den Erwerb einer Zweitsprache hat. Der Erwerb einer Lautsprache ist für Gehörlose allerdings oft sehr schwer, da sie als Basis über keine Sprache oder nur Rudimente der Lautsprache verfügen. Wenn Kinder hingegen in Gebärdensprache einen natürlichen Erst-Spracherwerbsprozess durchlaufen, kann die Lautsprache als Zweitsprache auf einem funktionierenden internalisierten System aufbauen (Poppendieker, 1993).

Durch den Vergleich mit Österreich wurde die Wichtigkeit der Gebärdensprache im Bereich sprachlicher Bildung in Luxemburg klar. In der bilingualen Schule ist die Gebärdensprache fest in den Schulalltag eingebunden und wird dort als vollwertige Sprache anerkannt, unterrichtet und benutzt. Dadurch dass die hörbeeinträchtigten Kinder alle gebärdensprachkompetent sind, können Inhalte, Sinn und Grammatik von geschriebenen Wörtern und Texten in Gebärdensprache vermittelt werden. Das bessere Verständnis in der Erstsprache wirkt sich den Lehrkräften zufolge auf die Zweitsprache, sowie auch andere Fächer aus. Der Fokus wird gezielt auf den Schriftspracherwerb gelegt und die Hauptunterrichtssprache ist die Gebärdensprache.

8. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie die Gebärdensprache im Bereich sprachlicher Bildung in einem mehrsprachigen Schulsystem eingesetzt werden kann. Die Mehrsprachigkeit in den luxemburgischen Schulen zeigt sich durch das Unterrichten mehrerer Sprachen, sowie in der sprachlichen Heterogenität der SchülerInnen. Es wurden Lehrkräfte aus Österreich und Luxemburg befragt, die hörbeeinträchtigte Kinder unterrichten. Ein guter Erstspracherwerb ist hilfreich für den Erwerb einer weiteren Sprache und in einer mehrsprachigen Gesellschaft ist es umso wichtiger den Kindern einen guten Erstspracherwerb zu ermöglichen. Damit die Kinder ihre erste Sprache gut entwickeln können, ist eine Frühförderung im sprachlichen Bereich sinnvoll. Ein bilinguales Förderangebot lässt alle Wege zur Sprachentwicklung offen. Eine gute Beratung der Eltern, sowie ein vielfältiges Angebot sprachlicher Frühförderung sind daher wichtig für die Entwicklung hörbeeinträchtigter Kinder.

Der Erwerb einer zusätzlichen Sprache, neben der nationalen Sprache, kann gehörlosen und schwerhörigen Menschen bessere Bildungschancen und Kontakt zu anderen Menschen und zur Welt ermöglichen. Er kann aber auch im Alltag hilfreich sein und sollte daher auch gefördert werden .

Gebärdensprache ist beim Erlernen einer neuen Sprache sinnvoll, um Sinn und Inhalt von fremden Wörtern verständlich zu machen. Es ist wichtig, dass die Kinder über eine Sprache verfügen, in der sie sich gut ausdrücken und auf die sie aufbauen können. Die Gebärdensprache ist ein visuelles Kommunikationssystem und daher hörbeeinträchtigten Menschen gut zugänglich. Auch wenn die Gebärdensprache in Luxemburg teilweise eingesetzt wird, so sind die Lehrkräfte noch unsicher, wie sie vorgehen sollen und sind nicht alle gebärdensprachkompetent. GebärdensprachdolmetscherInnen können hilfreich sein, sind aber mangels pädagogischer Kompetenzen nicht die beste Lösung. Der Einsatz der Gebärdensprache im Bereich sprachlicher Bildung erfordert Ressourcen und ein klares Konzept mit Leitlinien. In Luxemburg wäre es wichtig,

ein gebärdensprachorientiertes oder bilinguales Angebot zu entwickeln, da es dies momentan noch nicht gibt.

Werden die Kinder in Gebärdensprache unterrichtet, so ist es im Bereich sprachlicher Bildung wichtig, Inhalte, Vokabeln und grammatische Strukturen zu visualisieren. Der Sprachunterricht erfordert eine Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder. So kann der Fokus verstärkt auf das Schriftsprachverständnis, sowie die Schriftsprachproduktion gelegt werden. Auch die Wahl der Unterrichtssprache im Fremdsprachunterricht sollte durchdacht werden. Der Einsatz einer zusätzlichen Gebärdensprache hat Vor- und Nachteile, die weiter untersucht werden sollten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Spracherwerb in der Schule für hörbeeinträchtigte SchülerInnen eine wichtige Stellung einnimmt. Um den Kindern gleiche Bildungsmöglichkeiten zu ermöglichen, sollten ihre sprachlichen Bedürfnisse beachtet werden. Eine gute sprachliche Frühförderung ist wichtig für jeden weiteren Spracherwerb. Die Arbeit begrenzt sich auf Interviews aus zwei Schulen aus Luxemburg und Österreich. Die Ergebnisse sind somit nicht allgemeingültig. Untersuchungen in anderen Ländern oder mehreren Schulen könnten weitere Erkenntnisse bringen. Es wäre außerdem aufschlussreich, die Sicht hörbeeinträchtigter SchülerInnen zu erforschen und zu erfahren, wie sie den Spracherwerb erleben und was ihnen hilft, eine neue Sprache zu erlernen.

Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Bauman, H. & Murray, J. (2014). Deaf Studies im 21. Jahrhundert: „Deaf-gain“ und die Zukunft der menschlichen Diversität. *Das Zeichen*, 96, 18-41.
- Bedoin, D. (2010). *Construction identitaire des élèves sourds et malentendants : approche ethnographique en classe de langue étrangères*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Schweiz : Université de Genève.
- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 159-175.
- Bentele, K. (2013). Menschenrechte und Ethik. Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In M. Hintermair (Hrsg.), *Inklusion und Hörschädigung: Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsstörungen* (S. 13-28). Heidelberg: Median-Verlag.
- Berent, G., Kelly, R., Aldersley, S., Schmitz, K., Khalsa, B., Panara, J. & Keenan, S. (2007). Focus-on-Form Instructional Methods Promote Deaf College Students' Improvement in English Grammar. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 8-24.
- Biewer, G., Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 151-155). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Blom, H.C. & Marschark, M. (2015). Simultaneous communication and cochlear implants in the classroom? *Deafness and Education International*, 17(3), 123-131.
- BMASGK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2016). *Hörbehinderung/Gehörlosigkeit*. Verfügbar unter: <https://www.gesundheit.gv.at/krankheiten/behinderung/taubheit>
- BMUKK- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). *Handreichung für den Einsatz von Manual- und Gebärdensystemen (MGS) sowie der Österreichischen Gebärdensprache im Unterricht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Brachmond, R. (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. *Beiträge zur plurilingualen Bildung*. Luxemburg: MEN.
- Breiter, M. (2005). *Muttersprache Gebärdensprache. Vita-Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen*. Wien, Mülheim an der Ruhr: Guthmann- Peterson.
- Busch, B. (2006). *Mehrsprachige Bildung in Österreich: Ein Fokus auf Curricula, Lehr- und Lernmaterialien*. Verfügbar unter: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch08_mehrspra_schuleA.pdf [07.11.2018]
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Wien: facultas.
- Cokely, D. (1990). The effectiveness of three means of communication in the college classroom. *Sign Language Studies*, 69, 415-439.
- Cole , D. (2008). English as a Foreign Language for Deaf Adult Students: Rethinking Language Learning Amidst Cultural and Linguistic Diversity. In C. Bidoli & E. Ochse (Hrsg.), *English in International Deaf Communication* (S. 179-192). Bern: Peter Lang.
- Coninx, F. (1994). Erziehung hörgeschädigter Kinder zur Lautsprache – warum, wann und wie? In: Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.), *Von der Taubstummensbildung zur Hörgeschädigten Pädagogik - Erziehung zur Sprache im Wandel* (S. 52–71). Leipzig: BDH.
- Dabrowski, A. (2016). "Brücken bauen". *Migration und Integration – Info*, 4, 5-6.
- Datler, W, de Cillia, R., Garnitschnig, I., Sobczak, E., Studener-Kuras, R. & Zell, K. (2012). *Abschlussbericht. Forschungsprojekt: Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Wien: Zeit!Raum.
- De Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de R. Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski, F. Menz (Hrsg.), *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität* (S. 245-255). Tübingen: FS für Ruth Wodak.

- De Cillia, R. (2017). *Spracherwerb in der Migration* (19. Aufl.). Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2010). „*Inklusion in der Bildung*“ - *Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände* e. V. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspapier.pdf> [30.09.2018]
- Dietrich, R. (2006). Erstsprache-Muttersprache. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. (1. Band) (S. 305-311). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Diller, G. (2001). Bikulturell–Bilingual –Cochlea-Implantat: Ergebnisse einer Vergleichsstudie. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55(6), 275–281.
- Diller, G. (2012). Gebärde – Lautsprache – a never ending story. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 66(6), 232-243.
- Dotter, F. (2008). English for Deaf Sign Language Users: Still a Challenge. In C. Bidoli & E. Ochse (Hrsg.), *English in International Deaf Communication* (S. 97-121). Bern: Peter Lang.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [21.12.2018]
- Drolsbaugh, M. (1999). *Endlich Gehörlos! Autobiographie*. Seedorf: Signum.
- Europäische Kommission (2005). *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=DE> [15.08.2018]
- FEAPDA (2016). *24th FEAPDA-Congress: Inclusion and what it means for deaf education. Pressemappe*. Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiqués-conference-presse/2016/10/25-congres-FEAPDA/Pressemappe.pdf> [02.07.2018]
- Fehlen, F., Heinz, A. Peltier, F. & Thill, G. (2013). *Umgangssprache(n)*. Verfügbar unter <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/13-13-DE.pdf> [08.08.2108]

- Fehlings de Acurio, R. (2016). *Mehr Sprachen- mehr Chancen: Über Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern*. Berlin: Dohrmann.
- Flick, U. (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge* (3. Aufl.). Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Fortmüller, N., Hennies, J., Hintermair, M., Nedden Z. (2016). Kommunikative Partizipation und Integrationserleben hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schwerpunktschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 153-170.
- Funk, H. (2004). *Das nicht-gehörte Kind. Die Entfaltung des Selbst von hörenden Kindern mit hochgradig hörbehinderten Eltern. Möglichkeiten der Frühförderung*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S.25- 50). Wiesbaden: Springer.
- Gilles, P., Seela, S., Sieburg, H., Wagner, M. (2010). Sprachen und Identitäten. In IPSE- Identités Politiques Sociétés Espaces (Hrsg.), *Subjektive Aneignungen - institutionelle Zuschreibungen - sozio-kulturelle Milieus* (S. 63-104). Bielefeld: transcript.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529-547.
- Gonter, V., Hintermair, M., Hüther, A. & Melbert, H. (2011). Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. *Hörgeschädigten Pädagogik*, 65, 226-233.
- Gouvernement (2015). *Die Sprachen des Staates*. Verfügbar unter <http://luxembourg.public.lu/de/le-grand-duche-se-presente/langues/utilisation-langues/etat/index.html> [08.08.2018]
- Gouvernement (2017). *Text des Gesetzentwurfs*. Verfügbar unter: https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/actualites/articles/2017/06-juin/29-reconnaissance-langues-signes/Projet-de-loi_DE_.pdf [01.05.2018]

- Gouvernement (2018). *Die Sprachen der Schule*. Verfügbar unter <http://luxembourg.public.lu/de/le-grand-duche-se-presente/langues/utilisation-langues/ecole/index.html> [08.08.2018]
- Gregory, S. (1986). Bilingualism and the education of deaf children. In P. Knight & R. Sanwick (Hrsg.), *Proceedings of the conference on bilingualism and the education of deaf children: Advances in practice* (S. 18-30). Leeds: University of Leeds.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Günther, K. (2012). *Bilingual aufwachsen – Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder*. Verfügbar unter: www.gehoerlosenbund.de/browser/521/dgb_brosch_fruehfoerderung_2012_web.pdf [30.09.2018]
- Günther, K. & Hennies, J. (2011). Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift-, und Lautsprache gehörloser und hochgradig schwerhöriger Schüler in Deutschland. *Hörgeschädigte Kinder- erwachsene Hörgeschädigte*, 48, 34-46.
- Hänel-Faulhaber, B. (2014). Bimodal-bilingualer Spracherwerb (Gebärdensprache/Lautsprache). In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 209-213). München: Urban & Fischer.
- Hartl, J & Unger, M. (2014). *Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär-und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/oegs_bedarfslage_dolmetsch.pdf?61edk0 [12.11.2018]
- Haug, T. (2009). *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Hausen, A. (2013). Englisch an der Schule für Hörgeschädigte – Chance oder Überforderung? In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik - Förderpädagogik - Inklusion* (S.95–114). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hennies, J (2011). Von der Diagnose zur Frühförderung. In Deutscher Gehörlosenbund (Hrsg.), *Mein Kind: Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind* (S. 72-75). Berlin: Deutscher Gehörlosenbund.

- Hennies, J. (2014). Laut- und Schriftspracherwerb von gehörlosen und schwerhörigen Kindern. In S. Chilla, S. Haberzettl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit* (S. 225-237). München: Elsevier.
- Hennies, J. Hänel-Faulhaber, B & Chilla, S. (2016). Gebärdenspracherwerb. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe* (2. Band) (S. 283-301). Berlin/ Boston: Walter de Gruyter.
- Hintermair, M., Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten: Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen*. Heidelberg: Median.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 345-361.
- Hoffmeister, R. & Caldwell-Harris, C. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132, 229–242.
- Hoppe, L. (2004). Kommunikative Situation hörgeschädigter Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. In K. Große (Hrsg.), *Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft. Eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik* (S. 19-26). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In: H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Band) (S. 738–753). Berlin, New York: de Gruyter.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: Armand Colin.
- Kaul, T. (2016). Hören und Kommunikation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 218- 223). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kläser, L. & Rhode, A. (2015). Fremdsprachenunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch. In C. Bongartz & A. Rhode (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 209-235). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kling, C. (2012). Psychosoziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Eine qualitative Erhebung in Form

- von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen. *Das Zeichen*, 90, 124-134.
- Kontra, E., Csizér, K. & Piniel, K. (2015) The challenge for Deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 141-155.
- Krammer, K. (2001). *Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener*. Verfügbar unter <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2017/11/zgh-veroeffentlichung-bd-03.pdf> [20.10.2018]
- Kramreiter, S. (2011). *Integration von Gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Dissertation. Universität Wien.
- Krausneker, V. (2004). Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen. *SWS-Rundschau*, 44(3), 289-313.
- Krausneker, V. (2006). *Taubstumm bis Gebärdensprache: Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive*. Meran, Klagenfurt: Alpha & Beta, Drava.
- Krumm, H. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: K. Bausch, F. Königs & H. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105-112). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). Embracing Everyone. Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv, Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 233-248). Münster, New-York: Waxmann.
- Küster, L. (2017). Die Implementierung von Inklusion in schulischem Fremdsprachenunterricht - ein fragwürdiges Unternehmen. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 168-177). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ladd, P. (2008). *Was ist deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch*. Seedorf: Signum Verlag.
- Leonhardt, A. (2002). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* (2. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH.
- Luckner, J., Sebald, A., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. G. (2006). An examination of the evidence-based literacy research in deafeducation. *American Annals of the Deaf*, 150, 443–456.
- Lüth, M. (2006). Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 57- 64). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Lynas, W. (2005). Controversies in the education of deaf children. *Current Paediatrics*, 15, 200–206.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengler (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 323-334). Weinheim und Basel: Juventa.
- MEN -Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2008). *Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf> [10.08.2018]
- MEN -Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2016). *Sprache und Sprachen in der frühen Kindheit. Konzept früher sprachlicher Bildung im luxemburgischen Kontext*. Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiqués-conference-presse/2016/03/23-langues-petite-enfance/konzept.pdf> [09.08.2018]
- MEN -Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, (2018). *Les chiffres clés des l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2016/2017*. Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf> [14.11.2018]

- Mecheril, P & Quehl, T. (2006). Mehrsprachigkeit macht Schule. In P. Mecheril & Quehl, T. (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 9-15). Münster: Waxmann.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methoden, Anwendung* (2. Aufl.) (S. 71–93). Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews- wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebehtshäuser, A. Langer & A. Prengler (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 457-471). Weinheim und Basel: Juventa.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies* , 4 (2), 138-163.
- Mohos, A. (2017). Taubsein anders denken. *Das Zeichen*, 105, 34-43.
- Mounty, J., Pucci, C. & Harmon, K. (2013). How Deaf American Sign Language/English Bilingual Children Become Proficient Readers: An Emic Perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 333-346.
- Nagel, U. (1986). Modelle und Methoden rekonstruktiver Theorienbildung. In G. Ebert (Hrsg.). *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten- Ausdeutung einer Gruppeninteraktion* (S. 29-55). Bonn: Dt. Volkshochschul-Verband.
- ÖGSDV – Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen- Verband (o.J.). *Gehörlosigkeit & Gebärdensprache*. Verfügbar unter: <http://www.oegsdv.at/gehoerlosigkeit-gebaerdensprache/> [02.07.2018]

- Olariu, A. (2007). Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, 3(2), 301-306.
- Oliva, G.A. & Risser Lytle, L. (2014). *Turning the tide. Making life better for deaf and hard of hearing schoolchildren*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Österreichischer Gehörlosenbund (o.J.). *FAQ 1 - Allgemeines zur Gebärdensprache*. Verfügbar unter: <http://www.oeglb.at/gebaerdensprache/faq-1-allgemeines-zur-gebaerdensprache/> [11.12.2018]
- Österreichischer Gehörlosenbund (2017). *Stellungnahme zum Entwurf*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_11507/imfname_633757.pdf [13.11.2018]
- Österreichischer Gehörlosenbund (2018). *13 Jahre Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache in der Verfassung*. Verfügbar unter <https://www.bizeps.or.at/13-jahre-erkennung-der-oesterreichischen-gebaerdensprache-in-der-verfassung/> [11.11.2018]
- Padden, C. & Humphries, T. (1991). *Eine Kultur bringt sich zur Sprache* (16. Band). Hamburg: Signum.
- Peter, C., Raith-Kaudelka, S. & Scheithauer, H. (2010). *Gemeinsam in zwei Welten leben*. Weinheim: Beltz.
- Pigeron, I. & Fehlen, F. (2010). *Les langues dans les offres d'emploi du Luxemburger Wort 1984-2009*. Walferdange: Uni.lu.
- Pilz, S. (2018). *Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer.
- Poppendieker, R. (1993). Die Bedeutung von Bilingualismus für die Gehörlosenpädagogik. *Das Zeichen*, 23, 63-68.
- Pritchard, P. (2016). Experiences in Teaching English to Deaf and severely Hard-Of-Hearing Pupils in Norway. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Hrsg.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons. Challenges and Strategies* (S. 41-54). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Risse, S. (2017). Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikatoren für Textqualität. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44(2), 86-95.
- Roßkopf, K. (2004). *Wissensmanagement in Nonprofit-Organisationen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schnattinger, S. & Horsch, U. (2004). Wenn Hände sprechen lernen. Das Kind im Gebärdenspracherwerb. In: U. Horsch (Hrsg.), *Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder* (S. 151-176). Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder.
- Sieburg, H. (2013). Die Stellung der deutschen Sprache in Luxemburg. Geschichte und Gegenwart. In H. Sieburg (Hrsg.), *Vielfalt der Sprachen - Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit* (S.81-106). Bielefeld: transcript.
- SIP- Service information et presse (2008). *Apropos... Sprachen in Luxemburg*. Luxemburg: SIP.
- SIP- Service information et presse (2018). *Bevölkerung*. Verfügbar unter: <http://luxembourg.public.lu/de/le-grand-duche-se-presente/population/index.html> [12.12.2018]
- SLLS- Sign Language Linguistics Society (2014). Ethische Grundsatzerklärung für die Gebärdensprachforschung. *Das Zeichen*, 96, 130-132.
- Statec - Staatlicher Statistikdienst von Luxemburg (2013). *Umgangssprache(n)*. Verfügbar unter: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/13-13-DE.pdf> [11.11.2018]
- Statec - Staatlicher Statistikdienst von Luxemburg (2018a). *Etat de la population*. Verfügbar unter: https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12853&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 [02.12.2018]
- Statec - Staatlicher Statistikdienst von Luxemburg (2018b). *Marché du travail*. Verfügbar unter: https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12916&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPPath=92 [02.12.2018]

- Statistik Austria - Statistisches Amt der Republik Österreich (2018a). *Bevölkerung nach Alter und Geschlecht*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html [20.12.2018]
- Statistik Austria - Statistisches Amt der Republik Österreich (2018b). *Schulbesuch*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [3.02.2019]
- Steixner, P. (2016). *Taubstumm oder gehörlos? Zur sozialen Situation Gehörloser zwischen Diskriminierung, Integration und Anerkennung der Gehörlosenkultur*. Verfügbar unter: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2017/11/zgh-veroeffentlichung-bd-16.pdf> [7.11.2018]
- Stitzinger, U. & Sallat, S. (2016). Sprache und Inklusion als Chance?!- Herausforderungen für den Förderschwerpunkt Sprache. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 17-36). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Surkamp, C. (2017). Inklusiver Fremdsprachenunterricht: Zum Potential von Literatur und handlungsorientierten Zugängen. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 314-325). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Valle Thiele, A. (2014). GEHÖRLOSE: „Wie ein Buch ohne Text“. Verfügbar unter: <https://www.woxx.lu/7076/> [12.12.2018]
- Valle Thiele, A. (2016). Die schönste Sprache der Welt. *Revue*, 12, 36-40.
- Von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer.
- Wessel, J. (2012). Inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Anforderungen an eine „Schule für alle“. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 145-159.

- Weth, C. (2015). Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In MEN (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde* (S. 22-27). Luxemburg: MEN.
- WHO- World health (o.J.). *Grades of hearing impairment*. Verfügbar unter: https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/ [02.03.2019]
- Witaf- Wissen- Information- Tradition- Aktuelles- Forderungen von Gehörlosen für Gehörlose (2018). *Statutenänderung: WITAF – Seit 1865 im Dienste der Gehörlosen*. Verfügbar unter: <https://www.witaf.at/neuigkeit/statutenaenderung-witaf-seit-1865-im-dienste-der-gehoerlosen> [10.10.2018]
- Wode, H. (1996). Erwerb und Vermittlung von Mehrsprachigkeit. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (Hrsg.), *Kontaktlingustik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 284-295). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Wunder, M. (2010). Inklusion- nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept? In H. Wittig-Koppe, F. Bremer & H. Hansen (Hrsg.), *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdiskussion* (S. 22-37). Neumünster: Paranus.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Das Hörorgan (Suva, 2017) Verfügbar unter: https://www.suva.ch/material/dokumentationen/musik-und-hoerschaeden-informationen-fuer-alle-die-musik-spielen-oder-hoeren-84001.d-6495-6495 [10.09.2018]	14
Abbildung 2: Darstellung des luxemburgischen Grundschulsystems und der Sprachen, die im jeweiligen Zyklus erlernt werden	36
Abbildung 3: Erstsprachen der Grundschulkinder in Luxemburg im Schuljahr 2016/2017 (MEN, 2018, 19) Verfügbar unter: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf [14.11.2018]	37
Abbildung 4: Auswertungsmethode nach Meuser und Nagel (1991; 2013)	59
Abbildung 5: Übersicht der Themenschwerpunkte und Unterkategorien	61
Tabelle 1: Zusammenfassung der relevanten Begriffe in Verbindung mit Mehrsprachigkeit	32
Tabelle 2: Umgangssprachen im Alltag (Beruf, zu Hause, Schule) (Mehrfachnennung möglich) (Fehlen, Heinz, Peltier & Thill, 2013, S. 2)	35
Tabelle 3: Zusammenfassung der Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem, basierend auf der statistischen Erhebung des Bildungsministeriums aus dem Schuljahr 2016/2017 (MEN, 2018) Verfügbar unter: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf [14.11.2018]	38
Tabelle 4: Übersicht der Interviewteilnehmer und Länge der Interviews	52
Tabelle 5: Beispiel zur Vorgehensweise der Paraphrasierung	55
Tabelle 6: Beispiel zur Vorgehensweise des Kodierens und thematischen Ordners	56
Tabelle 7: Beispiel zur Vorgehensweise des thematischen Vergleichs	57

Anhang

Interviewleitfaden Luxemburg

Einstieg

- Danke für die Teilnahme
- Persönliche Vorstellung
- Vorstellung der Forschung / Ziele
- Einwilligungserklärung / Erklärung der Anonymisierung + Erklärung der Tonbandaufnahme
- offene Fragen?

Allgemein

- Welche Sprachen benutzen die SchülerInnen?
 - *Zu Hause? Gibt es Kinder die DGS können?*
- Welche Sprachen lernen die Schüler im Unterricht?
- Wann lernen die Schüler welche Sprachen?
- Wie viele Stunden pro Wochen werden für Sprachunterricht aufgewendet?
(Gebärdensprache/ Deutschunterricht/ Französischunterricht/
Luxemburgisch)

(Fremd-)Sprachenunterricht

1. Wie sieht der Deutschunterricht für hörbeeinträchtigte Kinder aus?
 - *Welche Ziele? Welcher Lehrplan? Welche Medien werden benutzt? Wie sieht ein Verlauf aus?*
2. Wie sieht der Französischunterricht für hörbeeinträchtigte Kinder aus?
 - *Welche Ziele? Welcher Lehrplan? Welche Medien werden benutzt? Wie sieht ein Verlauf aus?*
3. Wie sollte Ihrer Meinung nach die Gebärdensprache im Unterricht eingesetzt werden?
 - *Im Deutschunterricht/ Im Französischunterricht?*
4. Was hilft Ihrer Ansicht nach hörbeeinträchtigten Kindern beim Erlernen einer neuen Sprache?
 - *Auf welche Ressourcen greifen Sie zurück?*
5. Was sind Ihrer Ansicht nach Schwierigkeiten für hörbeeinträchtigte Kinder beim Erlernen einer neuen Sprache?
 - *Wie gehen Sie auf diese Probleme ein?*
6. Wie würde für Sie ein inklusiver Unterricht für hörbeeinträchtigte Kinder aussehen?
7. In Luxemburg werden viele Sprachen benutzt. Wie kann man hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler auf diese Situation vorbereiten?

Individuelle Mehrsprachigkeit

Gibt es hörbeeinträchtigte Schüler, mit Migrationshintergrund/
Zuwanderungsgeschichte

8. Spielt dies eine Rolle im Unterricht?
 - *Fällt dies im Unterricht auf? Werden ihre Muttersprachen mit eingebunden?*
9. Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen um?

Interviewleitfaden Österreich

Einstieg

- Danke für die Teilnahme
- Persönliche Vorstellung
- Vorstellung der Forschung / Ziele
- Einwilligungserklärung / Erklärung der Anonymisierung + Erklärung der Tonbandaufnahme
- offene Fragen?

Allgemein

- Welche Sprachen benutzen Ihre Schüler zu Hause?
- Welche Sprachen lernen die Schüler im Unterricht?
- Wann lernen die Schüler welche Sprachen?
- Wie viele Stunden pro Wochen werden für Sprachunterricht aufgewendet?
(Gebärdensprache/ Deutschunterricht/ Englischunterricht)

(Fremd-)Sprachenunterricht

2. Wie wird in Ihrer Klasse ÖGS unterrichtet?
 - *Gibt es vorgesehene Stunden? Welche Ziele? Welche Methoden? Welcher Lehrplan? Welche Medien werden benutzt? Wie sieht ein Verlauf aus?*
3. Wie wird Deutsch unterrichtet?
 - *Welche Ziele? Welche Methoden? Welcher Lehrplan? Welche Medien werden benutzt? Wie sieht ein Verlauf aus?*
4. Wie wird Englisch unterrichtet?
 - *Welche Ziele? Welche Methoden? Welcher Lehrplan? Welche Medien werden benutzt? Wie sieht ein Verlauf aus? Welche Sprache/Modalität?*
5. Wie setzen Sie die Gebärdensprache im Englischunterricht ein?
 - *Einsatz von ASL (American sign language) /BSL (british sign language)/ ÖGS?*
6. Sind Sie zufrieden mit diesem Setting?
 - *Wie würde ein idealer Sprachunterricht aussehen? Gibt es etwas, das Sie ändern würden?*
7. Gibt es Unterschiede beim Erlernen der deutschen und englischen Sprache?
8. Was hilft Ihrer Ansicht nach hörbeeinträchtigten Kindern beim Erlernen einer neuen Sprache?
 - *Auf welche Ressourcen greifen Sie zurück?*
9. Was sind Ihrer Ansicht nach Schwierigkeiten für hörbeeinträchtigte Kinder beim Erlernen einer neuen Sprache?
 - *Wie gehen Sie auf diese Probleme ein?*

10. Was bedeutet für Sie Inklusion im Sprachunterricht?

- *Kann man die bilinguale Klasse als inklusiv beschreiben?*

11. Welche Vorteile hat der bilinguale Unterricht für hörende und hörbeeinträchtigte Kinder?

Individuelle Mehrsprachigkeit

Gibt es hörbeeinträchtigte Schüler, die eine andere Sprache als ÖGS oder Deutsch zu Hause verwenden (eventuell durch Migrationshintergrund/ Zuwanderungsgeschichte). Wenn ja:

12. Spielt dies eine Rolle im Unterricht?

- *Fällt dies im Unterricht auf? Werden diese Sprachen mit eingebunden?*

13. Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen um?

Transkriptionsrichtlinien

Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2018, 21-22)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert, außer eine Antwort besteht nur aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?).

Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.

11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“).

Zeicheninventar

..	kurze Pause
(3s)	Längere Pause ab 3 Sekunden mit Angabe der Dauer.
Abbru-	Satzabbruch, Wortabbruch
BETONT	Betonte Wörter/Äußerungen
B: Sagte sie #00:35:01	Jeder Sprecher hat einen eigenen Absatz. Nach jedem Absatz steht eine Zeitmarke.
(lachen) (seufzen)	Emotionale non-verbale Äußerungen
(unv.) (unv. Handygeräusch)	Unverständliche Wörter + Ursache
(Xylophon?)	Vermuteter Wortlaut

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ASO	(Lehrplan der) allgemeinen Sonderschule
ASL	American Sign Language (amerikanische Gebärdensprache)
Auslan	Australian sign language (australische Gebärdensprache)
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
BSL	British Sign Language (Gebärdensprache in Großbritannien)
CI	Cochlea Implantat
Coda	Children of deaf adults
dB	Dezibel
DGS	Deutsche Gebärdensprache
et al.	et alius (und andere)
Hrsg.	Herausgeber
LBG	Lautbegleitende Gebärden
LSF	Langue des signes française (Französische Gebärdensprache)
LSFB	Langue des Signes Francophone de Belgique (Französische Gebärdensprache in Belgien)
LSQ	Langue des signes québécoise (Gebärdensprache im Quebec)
LUG	Lautunterstützende Gebärden
NMS.....	Neue Mittelschule
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
o.J.	ohne Jahr
PMS	Phonembestimmtes Manualsistem
S.	Seite
usw.	und so weiter

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit thematisiert den Einsatz der Gebärdensprache in einem mehrsprachigen Schulsystem. Ausgangslage ist das mehrsprachige Schulsystem in Luxemburg. Die Mehrsprachigkeit ergibt sich dort durch das Unterrichten mehrerer Sprachen, sowie in der migrationsbedingten sprachlichen Heterogenität der SchülerInnen. Es wird untersucht, wie hörbeeinträchtigte Kinder in diesem Setting im Bereich sprachlicher Bildung unterrichtet und gefördert werden können und wie die Gebärdensprache eingesetzt wird. Lehrkräfte aus Luxemburg wurden in Experteninterviews dazu befragt, wie sie hörbeeinträchtigten SchülerInnen Sprachen beibringen. Es wurden ebenfalls Lehrkräfte aus Österreich befragt, um so die Herangehensweisen im Sprachunterricht zu vergleichen. Die Interviews wurden nach dem theorie-generierenden Auswertungsmodell nach Meuser und Nagel (1991) ausgewertet und es wurden mehrere Themenschwerpunkte ausgearbeitet. Es lässt sich festhalten, dass hörbeeinträchtigte Kinder durch die Mehrsprachigkeit oft nicht genug Kontakt mit ihrer Erstsprache haben und diese nicht ausreichend entwickeln. Im Bereich sprachlicher Bildung ist eine sprachliche Frühförderung und viel Kontakt zur Sprache wichtig. Ein bilinguales Angebot (Laut-und Gebärdensprache) lässt alle Wege zur Sprachentwicklung offen. Die Sprache und grammatische Strukturen sollten visualisiert werden und der Unterricht gut strukturiert sein. Durch die Gebärdensprache können Sinn und Inhalt von fremden Wörtern und Texten verständlich gemacht werden und sich so auf das Erlernen einer neuen Sprache auswirken.

Abstract

This thesis deals with the use of sign language in a multilingual school system. The focus of the thesis is the school system in Luxembourg. Here, multilingualism results from teaching several languages in school and from the migration-related linguistic heterogeneity of the pupils. The thesis analyses how hearing-impaired pupils get language education in this setting and how sign language is used. Teachers from Luxembourg were asked during expert interviews how they teach languages to hearing-impaired children. Teachers from Austria were also interviewed in order to compare their approaches in class. The interviews were analyzed using the theory-generating method by Meuser and Nagel (1991) and several findings were developed. In summary, it can be said that children often don't have enough contact with their native language due to multilingualism. Early linguistic intervention and sufficient contact with a language is important in language education for hearing-impaired children. A bilingual approach (spoken and sign language) keeps all options open in language development. Language and grammatical structures should be visualized and the lessons should be clear and structured. Through sign language, the meaning and content of words and texts in a foreign language are more easily understandable and can improve the learning of other languages.