

Renate Poppendieker

Vorwort

Während PISA 2000 die aktuelle Debatte in der allgemeinen Pädagogik bis heute stark prägt und zu Veränderungen wie z.B. der Einführung der nationalen Bildungsstandards, der Entwicklung neuer Rahmenpläne, Durchführung bundesweiter Lernstandserhebungen führt, hat eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und möglichen Konsequenzen in der Hörgeschädigtenpädagogik kaum stattgefunden. Die Veröffentlichungen in den deutschen Fachzeitschriften *hörgeschädigte kinder*, *HÖRPÄD* und *DAS ZEICHEN* der letzten zehn Jahre bestätigen diese Feststellung: Es finden sich ganze zwei Beiträge zu PISA bzw. zu VERA.

Bei einem Teil der Eltern hörgeschädigter Kinder war allerdings schon lange vor PISA die Wahrnehmung verbreitet, dass die Qualität des Unterrichts und die Ergebnisse, die zum Ende der Schulzeit erzielt werden, in den Schwerhörigenschulen besser seien als in den Gehörlosenschulen und die in den allgemeinen Schulen wiederum besser als die in den Schwerhörigenschulen. Diese Wahrnehmung und die Verbesserung der Hörgeräte- sowie die der CI-Technik führten zu einer stark zunehmenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, die in Regelschulklassen integriert beschult wurden. Diese Tendenz hält weiterhin an. Dabei sind neben dem als zu gering wahrgenommenen Bildungsniveau die als zu gering bewerteten Sprechsprachfähigkeiten und -fertigkeiten, die in Gehörlosenklassen erreicht werden, die Argumente für eine Regelbeschulung dieser Eltern.

Parallel zu dieser Entwicklung haben sich die Hörgeschädigtenschulen auf andere Weise verändert. So spricht Eitner (2009) davon, dass die Bildungsoffensive in die Hörgeschädigtenschulen eingezogen sei. Das heißt nichts anderes, als dass die Bildungsoffensive, die in der allgemeinen Pädagogik stattfindet, auch die alltägliche Unterrichtspraxis in den Schulen für Hörgeschädigte – und dies nicht nur vereinzelt – verändert hat. Während Weiner (2009) für die allgemeinen Schulen feststellen muss, dass die eingeführten Veränderungen in Folge von PISA 2000 „nicht zu einer Modernisierung der Unterrichtspraxis“ in der Breite geführt habe, soll sich die Praxis in den Hörgeschädigtenschulen gewandelt haben.

Persönliche Erfahrungen, die sich auf Beobachtungen in Schulen, Vorträge und Gespräche auf Fachtagungen sowie Beiträge in Fachzeitschriften stützen, bestätigen diesen Wandel.

Wie ist es zu diesen Veränderungen in der alltäglichen Unterrichtsarbeit gekommen? Welche Rolle spielen dabei die neuen Rahmenpläne, die in den meisten Bundesländern auch für die verschiedenen Schulstufen der Hörgeschädigten erlassen wurden?

schädigtenschulen verbindlich sind? Oder sind es ganz andere Faktoren, die zu diesen Veränderungen geführt haben? Tragen diese auch zu einer Erhöhung der Bildungschancen aller Hörgeschädigten bei?

Unbestreitbar ist, dass die neuen Rahmenpläne, in deren Folge jetzt verbindlich auch Abschlussprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch für die Haupt- und Realschule vorgesehen sind, zu Veränderungen in den Hörgeschädigtenschulen geführt haben und noch führen. Während der Englischunterricht noch vor zehn Jahren für gehörlose Hauptschülerinnen und -schüler höchstens freiwillig besucht werden konnte, legen sie inzwischen schriftlich – z.B. in Hamburg seit 2005 mit Nachteilsausgleich – die gleichen Prüfungen wie die Hörenden ab und dies durchaus mit Erfolg. Seit Herbst 2008 wird in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Hamburg an einem gemeinsamen an Regelstandards orientierten Rahmenplan für Deutsche Gebärdensprache gearbeitet (vgl. Krausmann 2009). Auch dies wird zu einer Veränderung der Inhalte und Methoden des DGS-Unterrichts führen.

Zielvorgaben alleine führen jedoch nicht zu einer veränderten, modernisierten Praxis (vgl. Weiner 2009). Was hat noch dazu beigetragen, dass sich die Praxis im Unterricht der Hörgeschädigtenschulen gewandelt hat? Da es – wie auch für fast alle anderen Bereiche in der Hörgeschädigtenpädagogik – hierzu keine empirischen Untersuchungen gibt, können nur einige Vermutungen geäußert werden.

- Die verstärkte Einführung von Gebärden zu gesprochener Lautsprache und die Verwendung von Gebärdensprache in der Unterrichtskommunikation ermöglichen offenere Unterrichtsformen.
- Die rückläufigen Schülerzahlen führen in vielen Hörgeschädigtenschulen dazu, dass starre, äußere Strukturen aufgelöst werden müssen. So findet z.B. ein integrierter Unterricht für Haupt- und Realschülerinnen und -schüler statt, z.T. werden in solche Lerngruppen auch Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf integriert (vgl. z.B. Günther 1999: 23, 27ff, 46ff). Oder sie werden gemeinsam unterrichtet, obwohl ihre kommunikativen Bedürfnisse (Lautsprache, Lautsprache mit Gebärden oder Gebärdensprache) sehr unterschiedlich sind (vgl. z.B. Bohl 2006). Beide Veränderungen erfordern notwendigerweise eine veränderte Unterrichtspraxis mit geöffneten Phasen und individualisierten Fördermaßnahmen. Neben diesen Struktur auflösenden Umgestaltungen finden sich allerdings auch solche, die neue starre Strukturen schaffen, wie z.B. die Einführung von Sprachlerngruppen in einigen Bundesländern (Wisnet 1998).
- Eine neue Generation von Lehrern und Lehrerinnen, die die noch vor 20 Jahren übliche Aussage, dass alle Methoden, die in der allgemeinen Pädagogik angewendet würden, vor allem in der Gehörlosenpädagogik nicht

zum Tragen kommen könnten, hinter sich gelassen hat. Sie bezieht Stationsarbeit, Freiarbeit, Gruppenarbeit, kooperative Lernformen, geöffneten Unterricht, offene Aufgabenstellungen und Elemente, die an der Montessori-Pädagogik orientiert sind, in ihren Unterricht ein.

Während es in der Hörgeschädigtenpädagogik so aussieht, als hätte sich die alltägliche Praxis tatsächlich modernisiert, ohne dass eine breite, öffentlich geführte Bildungs- und Strukturdebatte stattgefunden hat, die durch PISA ausgelöst wurde, ist seit Herbst 2008 eine Diskussion zu beobachten, die von einer völlig anderen Seite aus initiiert wurde und die – im Gegensatz zu der in der allgemeinen Pädagogik (vgl. Weiner 2009) – auch die Betroffenen (nicht nur in Form ihrer Interessenvertretungen) selber, die Lehrkräfte (vgl. z.B. die Podiumsdiskussion auf der Bundesdirektorenkonferenz 2009) und die Eltern einschließt (vgl. Fries et al. 2009). Ausgehend von der UN-Konvention zur Inklusion wird über ein verbessertes Bildungsangebot für alle hörgeschädigten Menschen durch ein Kompetenzzentrum diskutiert. Barrierefreier Zugang zu allen Lerninhalten, Betonung von Lernzielen wie Respekt vor dem Anderssein, Dialogfähigkeit, Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Mensch mit Hörschädigung könnten über die Inklusionsdebatte, die bisher fast ausschließlich in den sonderpädagogischen Disziplinen und nicht in der allgemeinen Pädagogik geführt wird, zu noch weit größeren Veränderungen der Praxis und zu besseren Bildungschancen auch für Hörgeschädigte führen.

Der Reader *„Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte“* will mit seiner thematischen Breite dazu beisteuern, dass die gerade begonnene Bildungsdebatte in der Hörgeschädigtenpädagogik noch weitere Kreise zieht und bisher übersehene Aspekte in die Diskussion integriert werden.

Literatur

- Bohl, Saskia (2006): Zwei Sprachen – ein Lehrer. In: *dfgs forum*, S.60-68.
42. Direktorenkonferenz vom 17. Mai bis 20. Mai 2009 in Winnenden und Stuttgart; Themenschwerpunkt: Integration/Inklusion – wohin geht die hörgeschädigtenpädagogische Förderung? (persönliche Mitteilung von Johannes Eitner).
- Eitner, Johannes (2009); *Modernes Lernen in der Schule für Hörgeschädigte*. Vortrag, gehalten auf dem Bundeskongress des BDH, Frankenthal, 8. Mai 2009.
www.bdh-bundeskongress-2009.de/pdfs/eitner/eitner_info.pdf (27.05.09).
- Fries, Sabine et al. (2009); Sabine Fries, Claudia Haas und Elisabeth Rott; *Mehr Rechte für Menschen mit Behinderungen*. Auftaktveranstaltung der Kampagne „alle inklusive“ zur UN-Behindertenrechts-Konvention am 29. Januar 2009 in Berlin. In: *Das Zeichen* 81, S.148-155.
- Günter, Klaus-B. (1999): Klaus-B. Günther in Zusammenarbeit mit Angela Staab, Verena Thiel-Holtz, Susanna Tollgreef, Hubert Wudtke; *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern*. Zwischenbericht zum Hamburger Schulversuch. Hamburg (hörgeschädigte Kinder).
- Krausmann, Beate (2009): „DGS-Rahmenlehrplan entsteht in Kooperation dreier Bundesländer.“ In: *Das Zeichen* 82 (2009), im Druck.

- Weiner, Joachim (2009): Die deutsche Bildungsreform. Radiosendung im Deutschlandfunk in der Reihe „Essay und Diskurs“ Teil 1: Erstarre Fronten (01.03.09) www.dradio.de/dif/sendungen/essayunddiskurs/926360/ (02.06.09) Teil 2: Exzellenz und Effizienz (08.03.09). [www.dradio.de/dif/sendungen/essayunddiskurs/930205/\(02.06.09\)](http://www.dradio.de/dif/sendungen/essayunddiskurs/930205/(02.06.09))
- Wisnet, Maria (1998): Sprache lernen in Sprachlerngruppen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 52/2, 89-95
www.bundestag.de/aktuell/archiv/2008/22810535_kw48_soziales/index.html(2.06.09)
www.un.org./disabilities/convention/conventionfull.shtml (2.06.09)