

**Frühes Fremdsprachenlernen im Fach
Englisch für schwerhörige Kinder
unter Berücksichtigung der aktuellen
Lehrplananpassung an Schulen
mit dem Förderschwerpunkt Hören**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der
Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für
Sonderpädagogik, dem Landesprüfungsamt für
Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen,
Geschäftsstelle Köln
vorgelegt von:

Anne Royle

Köln, 12. Mai 2008

**Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl Prof. Dr. Thomas Kaul**

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.

(Ausubel 1968, Vorwort)

Vorwort

Aus Gründen der Übersicht und Vereinfachung werden in der vorliegenden Arbeit nur maskuline Formen im generischen Sinne (Schüler) verwendet, dabei sind gleichzeitig die femininen (Schülerinnen) eingeschlossen.

Die Organisationsform „Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören“ schließt sowohl schwerhörige als auch gehörlose Kinder ein. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch ausschließlich die spezifische Situation von schwerhörigen Kindern untersucht.

Die Bezeichnungen der Schulen variieren in den Bundesländern derart, dass in Nordrhein-Westfalen die Bezeichnung „Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation“ lautet, man in Baden-Württemberg von „Hörgeschädigtenschulen“ spricht und in Bayern „Förderzentren – Förderschwerpunkt Hören“ finden kann. Diese Namen werden dann benutzt, wenn eine bestimmte Organisationsform gemeint ist. Um eine gewisse Übersichtlichkeit zu ermöglichen, wird in den Situationen, die alle drei Organisationsformen gemeinsam betreffen, der Begriff „Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören“ verwendet.

Eine theoretische Annäherung an ein schulisch relevantes Thema erhält erst durch einen praktischen Bezug seine Relevanz. Die durchgeführten Experteninterviews ermöglichten einerseits einen Einblick in die Arbeit der Kommissionen in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern, welche die Anpassungen der Englischlehrpläne für schwerhörige Kinder entwickelt haben, andererseits konnten die schulischen Erfahrungen der Hörgeschädigtenpädagogen, welche in den Arbeitsprozess der Lehrplanadaptionen einfließen, eine Vorstellung von der praktischen Umsetzung vermitteln.

Für die Bereitschaft zu diesem Interview danke ich den folgenden Mitgliedern der Kommissionen, Frau Gatz-Kuhn aus Nordrhein-Westfalen, Frau Soerensen aus Baden-Württemberg sowie Frau Heckert aus Bayern.

Inhalt

1.	Einleitung.....	1
2.	Voraussetzungen schwerhöriger Kinder.....	3
2.1	Medizinische Aspekte der Schwerhörigkeit.....	3
2.2	Pädagogische Aspekte der Schwerhörigkeit.....	5
2.3	Auswirkungen der Schwerhörigkeit auf den Spracherwerb.....	6
2.4	Begriffsentwicklung als Kennzeichen des Spracherwerbs	9
2.5	Ziele des Sprachunterrichts.....	9
3.	Sprachlehrforschung.....	12
3.1	Begriffliche Abgrenzung der Sprachlehrforschung.....	12
3.2	Linguistische Aspekte der Sprachlehrforschung	13
3.3	Psychologische und neurologische Aspekte.....	15
3.4	Methoden des Fremdsprachenlehrens	15
3.5	Unterschiede beim Lernen der Erst- und Fremdsprache	16
3.6	Auswirkungen des Alters und anderer Variablen auf das Fremdsprachenlernen	17
3.7	Universal Design for Learning als Konzept des Fremdsprachenlernens	18
4.	Curriculare Grundlagen.....	23
4.1	Begriffliche Annäherung	23
4.2	Externe und interne Curricula.....	23
4.3	Offene und geschlossene Curricula.....	24
4.4	Curriculare Entwicklungen für schwerhörige Kinder.....	25
4.5	Auswirkung sprachlicher Curricula auf Fachcurricula	27
4.6	Bildungsstandards.....	28
5.	Vergleich der Anpassungen des Lehrplans Englisch an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören.....	30
5.1	Voraussetzungen	30
5.1.1	Lerngruppen.....	30
5.1.2	Aufbau und Schwerpunkte der Konzeptionen	32
5.2	Ziele der Lehrplananpassungen	34
5.3	Unterrichtsprinzipien.....	36
5.3.1	Grundlegende Unterrichtsprinzipien	36
5.3.2	Didaktik und Methodik	37
5.3.3	Didaktisch-methodische Schwerpunkte der Lehrplananpassungen	40

6. Erfahrungen in Theorie und Praxis.....	42
6.1 Experteninterview.....	42
6.1.1 Begriffliche Annäherung	42
6.1.2 Forschungsfrage	43
6.1.3 Durchführung.....	45
6.1.4 Paraphrase.....	45
6.1.5 Ergebnis	54
6.2 Fragebogen.....	56
6.2.1 Begründung der Auswahlfragen	56
6.2.2 Einführung des Fragebogens	56
6.2.3 Zusammenfassung	58
6.2.4 Ergebnis	63
7. Internationale Entwicklung	66
8. Resumee	67
9. Literaturverzeichnis.....	69
Anhang A Interview mit Frau Gatz-Kuhn am 25.03.2008	76
Anhang B Interview mit Frau Soerensen am 25.03.2008	82
Anhang C Interview mit Frau Heckert am 01.04.2008.....	90
Anhang D Fragebogen Frau Gatz-Kuhn vom 25.03.2008	101
Anhang E Fragebogen Frau Soerensen vom 25.03.2008	108
Anhang F Fragebogen Frau Heckert vom 30.04.2008	118

1. EINLEITUNG

In den 80er Jahren wurde das frühe Fremdsprachenlernen in der Grundschule zu einem viel diskutierten Thema in Deutschland. Unterschiedliche Projekte mit Begegnungssprachen wurden im ganzen Bundesgebiet durchgeführt. Die Wahl fiel bald auf die englische Sprache, die durch ihre internationale Bedeutung als Kommunikations- und Verkehrssprache den Alltag wesentlich prägte und auch eine Vereinheitlichung innerhalb des Schulwesens garantierte.

In vielen Bundesländern ist das Fach Englisch inzwischen verbindliches Unterrichtsfach in der Grundschule. Das zielgleiche Unterrichten schwerhöriger Kinder in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören bildet die Grundlage für die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und ermöglicht somit einen Laufbahnwechsel ohne große Wissensseinbußen. Mehr als zwanzig Jahre früher wurde der Unterricht in der Fremdsprache Englisch nur wenigen schwerhörigen Schülern der Sekundarstufe I mit Realschuleignung und durchschnittlichen Leistungen in der deutschen Sprache ermöglicht (Michels 1981, S. 143).

Damit wird die Frage nach den Zielen des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören aktuell. Bei der Berücksichtigung rein fachlicher Ziele kann die Hörschädigung mit ihren sprachlichen und kommunikativen Folgen als erhebliches Hindernis eingestuft werden. Rückt das Interesse und die Freude der Kinder am Umgang mit der fremden Sprache und Kultur in den Mittelpunkt, spielen insbesondere überfachliche Ziele eine Rolle wie die Entwicklung von Toleranz und das Anbahnen einer interkulturellen Denkweise.

Die Aufgabe dieser Arbeit ist es, anhand der Voraussetzungen der schwerhörigen Kinder auf der einen und den Bedingungen des frühen Fremdsprachenlernens sowie der curricularen Vorgaben auf der anderen Seite, die aktuellen Lehrplananpassungen aus drei Bundesländern im Vergleich darzustellen. Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil, welche nun im Überblick dargestellt werden.

Kapitel 2 zeigt die spezielle Ausgangslage schwerhöriger Kinder unter medizinischen und pädagogischen Gesichtspunkten sowie Aspekten der

Sprachentwicklung hinsichtlich der Erstsprache in Kindheit und Unterricht. Wesentliche Inhalte der Sprachlernforschung wie linguistische und psychologische Aspekte als auch ein universelles Konzept für das Fremdsprachenlernen werden in Kapitel 3 berücksichtigt. Kapitel 4 gibt einen Überblick über die Grundlagen der Curriculumentwicklung und über die Zielsetzungen verschiedener Formen von Curricula. Im letzten Teil des Kapitels wird die aktuelle Entwicklung von Bildungsstandards aufgezeigt.

Lehrplananpassungen für das Fach Englisch aus drei unterschiedlichen Bundesländern werden in Kapitel 5, bezogen auf Struktur und Inhalt, vergleichend betrachtet. In Kapitel 6 werden die durchgeführten Experteninterviews und Fragebögen vergleichend beschrieben und ausgewertet. Nachdem Kapitel 7 die Situation im europäischen Ausland betrachtet, gibt Kapitel 8 einen Ausblick auf die Chancen und Begrenzungen der momentanen Lage.

Bis jetzt war das Forschungsinteresse an diesem Spezialgebiet eher gering. Publikationen und wissenschaftliche Untersuchungen, die sich gleichzeitig mit den Voraussetzungen schwerhöriger Schüler und den Bedingungen des frühen Fremdsprachenlernens beschäftigen, sind im deutschsprachigen Raum selten zu finden. Ein möglicher Grund mag die fehlende Verknüpfung der beiden Bereiche Schwerhörigenpädagogik und Sprachlehrforschung sein. Jeder Bereich für sich erfordert einen gewissen Grad an Fachwissen, welches als Kombination schwerlich zu finden ist.

2. VORAUSSETZUNGEN SCHWERHÖRIGER KINDER

2.1 Medizinische Aspekte der Schwerhörigkeit

Eine Hörschädigung besagt, dass ein Teil des Hörorgans, der Hörbahn oder der Hörzentren in seiner Arbeitsweise gestört ist, so dass eine Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit vorliegen kann. Bedeutend ist neben der Art auch das Ausmaß der Beeinträchtigung. Bei den Typen von Hörstörungen unterscheidet man die Schallleitungsschwerhörigkeit, die sensorineurale Schwerhörigkeit, die kombinierte Schallleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit und die Gehörlosigkeit (Leonhardt 2002a, S. 50f.).

Die Schallleitungsschwerhörigkeit, auch Mittelohrschwerhörigkeit genannt, bezeichnet eine Störung in der Arbeitsweise des Gehörgangs, des Trommelfells oder des Mittelohrs. Mittelohrentzündungen oder Infektionskrankheiten, die sich auf das Mittelohr ausgebreitet haben, können solche Störungen verursachen. Die Schallleitungsschwerhörigkeit weist sich durch einen insgesamt leiseren Höreindruck aus, der Hörverlust ist im Allgemeinen frequenzunabhängig. Durch den Einsatz von Hörgeräten kann diese Hörschädigung gut kompensiert werden, indem das Sprachfeld durch Verstärkung hörbar gemacht wird. Daneben ist meistens eine medizinische Therapie möglich, welche den Einsatz von Hörgeräten hinfällig macht (Leonhardt 2002a, S. 50f.).

Unter einer sensorineuralen Schwerhörigkeit versteht man unnatürliche Abweichungen des Cortischen Organs oder retrocochleär der nervalen Hörbahn. Dabei grenzt man entsprechend der Lage ihres Auftretens zwei Erscheinungen voneinander ab. Die sensorische oder cochleäre Schwerhörigkeit wird durch eine Beeinträchtigung des Cortischen Organs verursacht. Die neurale oder retrocochleäre Schwerhörigkeit beschreibt eine Störung der Informationsweiterleitung von der Schnecke zum Hörnerven (Leonhardt 2002a, S. 45). Beide dargestellten Störungen sind auch zusammen möglich. Im Gegensatz zur Schallleitungsschwerhörigkeit ist bei dieser Schallempfindungsschwerhörigkeit keine Geradlinigkeit der Hörschwelle festzustellen. Vielmehr ist der Hörverlust in den höheren Frequenzen, die einen Teil des Sprachfeldes betreffen, größer, so dass die Lautsprache verzerrt empfunden wird. Sprachlaute werden unzureichend wahrgenommen und damit das Verständnis der Sprache wesentlich

beeinträchtigt. Hier ist eine an der individuellen audiologischen Situation angepasste Hörhilfe als Kompensation geeignet (Leonhardt 2002a, S. 51f.).

Eine kombinierte Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit oder auch kombinierte Mittel- und Innenohrschwerhörigkeit definiert das gleichzeitige Vorliegen beider genannter Störungen. Neben der vorliegenden leiseren Hörwahrnehmung als Kennzeichen der Schalleitungsschwerhörigkeit bestimmen die Merkmale der Schallempfindungsschwerhörigkeit in diesem Fall vorrangig den Höreindruck (Leonhardt 2002a, S. 51f.).

Gehörlosigkeit ist eine hochgradige Störung der Schallempfindung und damit eine außergewöhnliche Ausprägung der sensorischen oder neuralen Schwerhörigkeit. Die Hörreste sind zu gering für eine natürliche Aufnahme der Lautsprache. Der Einsatz von Hörgeräten bedingt eine besondere Unterstützung und Ausbildung, um das Erlernen der Lautsprache zu ermöglichen (Leonhardt 2002a, S. 53f.).

Der Grad des Hörverlustes spielt neben der Art der Hörschädigung eine entscheidende Rolle bei der Diagnose einer Hörstörung. Der Hörverlust wird in Dezibel [dB] „...als Maß der für die Tonwahrnehmung oder das Sprachverstehen notwendigen Lautstärkeerhöhung...“ gemessen. (Leonhardt 2002a, S. 53) Ein Audiometer ermittelt die Hörschwelle, welche durch ein Audiogramm grafisch festgehalten werden kann. Der Schalldruck der Töne, welcher in seiner Größe eine Schallempfindung hervorruft, wird als Hörschwelle bezeichnet. Menschen, die ein normales Hörvermögen besitzen, verfügen über eine Hörschwelle von 0 dB. Dieser Wert ist als durchschnittlicher Mittelwert festgelegt und bezieht sich auf die Hörschwelle junger Erwachsener ohne Vorkommen besonderer Erkrankungen des Ohres und ohne außergewöhnliche Lärmbelastung (Leonhardt 2002a, S. 54). Ein Hörverlust von 20 – 40 dB wird als leichte, zwischen 40 – 60 dB als mittlere und zwischen 60 – 90 dB als extreme Schwerhörigkeit bezeichnet. Findet man im Hauptsprachbereich einen Hörverlust von über 90 dB, so spricht man von Resthörigkeit oder Gehörlosigkeit (Leonhardt 2002a, S. 54).

Neben den medizinischen Kennzeichen einer Hörschädigung spielt die pädagogische Betrachtungsweise von Schwerhörigkeit eine wesentliche Rolle, welche im Folgenden näher erläutert wird.

2.2 Pädagogische Aspekte der Schwerhörigkeit

Während für den medizinischen Blickwinkel jede Störung in der Arbeitsweise des Hörorgans von Bedeutung ist, beurteilt die pädagogische Sichtweise dagegen dann eine Hörschädigung als gegeben, „...wenn der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkungen des Hörschadens derart sind, dass das Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann. Es besteht sozusagen eine Widerspruchslage zwischen Kind und Umwelt, die es entwicklungs- und persönlichkeitsfördernd zu beeinflussen gilt.“ (Leonhardt 2002a, S. 26) Dabei ist es schwierig, eine genaue Trennung der Begriffe Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Ertaubung vorzunehmen, bedingt durch vielschichtige Entwicklungen in der Erziehung. Eine Unterscheidung ist jedoch unentbehrlich für die folgenden einzuleitenden Schritte, welche konkrete schulische Aufgaben und Entscheidungen betreffen (Leonhardt 2002a, S. 27).

Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) stellt in seinen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören deutlich heraus, dass einer der Aufträge sonderpädagogischer Förderung in der richtigen Einschätzung der Ausgangslage sowie der Dimension der individuellen Hörschädigung liegt (KMK 1996, S. 4). Dabei ist eine Reihe von Aspekten zu berücksichtigen, welche die spezielle Situation des einzelnen Schülers ausmachen. Dazu gehören der Zeitpunkt des Einsetzens der Hörschädigung sowie die Kategorie und die Stufe der Hörschädigung, Anfang und Form der bereits erfolgten Unterstützung, Ausstattung mit technischen Hilfen, Verständigung und Erfahrung mit der Sprache, die Bereitschaft zum Lernen und Leisten als auch Anschauung und Haltung der familiären Umgebung (KMK 1996, S. 4).

Als grundlegendes sonderpädagogisches Ziel steht die Förderung des Hörens und der Lautsprache an. Hörgeschädigten Schülern, deren Kommunikation in erster Linie über den Einsatz von Gebärden stattfindet, sollen dementsprechend Möglichkeiten eröffnet werden (KMK 1996, S. 7). Eine Unterscheidung in schwerhörige und gehörlose Kinder ist sinnvoll, da sie einer eher lautsprachlich oder einer eher gebärdensprachlich orientierten Sprachlerngruppe angehören. Für die vorliegende Arbeit stehen die Schüler, die einer eher lautsprachlich orientierten Sprachlerngruppe angehören, im Vordergrund. Die genaue Einteilung in lautsprachliche und

gebärdensprachliche Lerngruppen wird in den Bundesländern unterschiedlich gesehen und in Kapitel 5 näher dargestellt.

Allen Formen der Hörschädigung und damit auch einer Schwerhörigkeit ist gemeinsam, dass die verringerte Aufnahme von Höreindrücken die sprachliche und psycho-soziale Entwicklung eines Kindes beeinträchtigt. Durch die damit verbundene Reduzierung der rezeptiven Elemente der Sprache eignen sich die Kinder mit einer Hörschädigung die Sprache zum einem verspätet an, zum anderen weisen die produktiven Anteile der Sprache einen begrenzten Umfang auf. Zwei Hauptmerkmale der Sprachentwicklung bei schwerhörigen Kindern beziehen das mangelnde Verständnis sowie einen unzureichenden schriftlichen Gebrauch von Sprache mit ein, welche durch unvollständiges Wissen im Aufbau der Sprache hervorgerufen werden (KMK 1996, S. 3f.).

Nachdem im folgenden Kapitel ein kurzer Überblick über die eingeschränkte Entwicklung des Sprechens gezeigt wird, folgt im Anschluss daran eine Ausführung über die Entwicklung von Begriffen.

2.3 Auswirkungen der Schwerhörigkeit auf den Spracherwerb

Sprache kann im Unterschied zur Kommunikation als Aufbau von Zeichen verstanden werden, welche sich durch eine Zufälligkeit in der Auswahl derselben auszeichnet. Dabei können Teile des Gefüges den Normen der Phonologie und der Grammatik entsprechend zusammengesetzt werden (Szagun 1998, S. 99). Eine vorliegende Schwerhörigkeit kann, abhängig von der Art und dem Ausmaß der Beeinträchtigung, verschiedene Auswirkungen auf den Erwerb der Sprache haben (Leonhardt 2002a, S. 75ff.).

Unterschieden werden hierbei die Folgen von Schalleitungsschwerhörigkeit im Gegensatz zur sensorineuralen Schwerhörigkeit. Erstere erfährt Einbußen in der Vollständigkeit des Hörens, da nicht betonte Elemente wie Endsilben, Präpositionen, Konjunktionen usw. im Gespräch unzulänglich verstanden werden. Dabei wird das Gehörte leiser wahrgenommen, so dass die Quantität der Hörwahrnehmung vermindert ist. Menschen mit einer Schalleitungsschwerhörigkeit artikulieren im Allgemeinen verständlich, teilweise kommt es jedoch zu einer verfälschten Betonung. Besteht eine sensorineurale Schwerhörigkeit, liegt über die quantitative Abweichung hinaus

eine qualitative Veränderung vor. Durch die anormale auditive Aufnahme der Laute ist das Sprachverständnis extrem eingeschränkt. Hohe Töne werden schlechter oder gar nicht wahrgenommen. Durch den Ausschluss oder die stark verminderte Wahrnehmung verschiedener Frequenzbereiche können die Sprechlaute mitunter nicht hinreichend unterschieden werden. Mit dieser reduzierten Diskriminierung der unterschiedlichen Laute und damit inbegriffen der Wörter wird auch das Erkennen von Zusammenhängen im Satz beeinflusst. Dies wirkt sich negativ auf das richtige Sprachverständnis aus (Leonhardt 2002a, S. 75ff.).

Neben den Problemen bei der Sinnentnahme aus Gesprächen und Texten treten bei Menschen mit sensorineuraler Schwerhörigkeit Beeinträchtigungen auf, die sowohl den Aufbau von Wortschatz und Sprachformen als auch die Artikulation betreffen. Die verschiedenen Konsequenzen bezüglich der Sprachentwicklung werden zunächst in Abhängigkeit vom Hörverlust dargestellt. Liegt eine leichte Schwerhörigkeit vor (Hörverlust von 20 – 40 dB), können stimmlose Konsonanten und Zischlaute nicht klar gehört werden. Es treten Störungen in der Lautbildung sowie Dyslalien auf, die Sprache wird verlangsamt aufgebaut (Probst, 2000 S. 201).

Bei einer mittelgradigen Schwerhörigkeit kann der Großteil der Sprachlaute nicht auditiv wahrgenommen werden. Neben einer Beeinträchtigung der Sprachentwicklung mit Dysgrammatismus und einem Mangel im Bereich des Wortschatzes ist diese Form der Schwerhörigkeit durch eine schlecht zu verstehende Aussprache gekennzeichnet. Liegt eine hochgradige Schwerhörigkeit bei einem Hörverlust von 60 – 90 dB vor, ist davon auszugehen, dass jegliche spontane Entwicklung der Sprache versagt bleibt (Probst, 2000 S. 201).

Im Weiteren sind nun die unterschiedlichen Folgen einer sensorineuralen Schwerhörigkeit auf die Bereiche Artikulation, Wortschatz, Grammatik und Sinnentnahme zu untersuchen.

Die Auswirkungen auf die Lautbildung sind abhängig von dem Bereich, in welchem sich die nicht wahrgenommenen Teiltöne eines Lautes, die Formanten, befinden. Liegt die Störung im Hochtonbereich, können die Formanten nicht richtig zugeordnet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Sprachlaute und Lautverbindungen ausgelassen oder fehlerhaft produziert werden. Hiervon sind besonders Reibe- und Verschlusslaute und

Lautverbindungen, welche diese enthalten, betroffen. Hinzu kommt die fehlende Überprüfung durch das Gehör, welche eine defizitäre Entstehung der Laute zur Folge hat. Die Aussprache weist sich z.T. durch Eintönigkeit sowie falsche Sprechgeschwindigkeit aus. Daneben kann die Prosodie fehlen oder fehlerhaft sein. Eine geringe Durchgliederung der Lautsprache trägt zur Eingrenzung der kommunikativen Funktion bei (Wirth 2000, S. 198).

Häufig kommt eine Einschränkung des aktiven und passiven Wortschatzes bei schwerhörigen Kindern vor (Krüger 1982, S. 10f.). Besonders Wörter, welche begriffliche, bildhafte oder übertragene Inhalte bezeichnen, sind oft wenig verfügbar. Adverbien, Präpositionen und Konjugationen zeigen nicht immer erkennbare Beziehungen zwischen den Wörtern und werden häufig nicht oder defizitär benutzt. Dabei obliegt ihnen oft eine bedeutende Stellung für das Sprachverständnis (Pöhle 1994, S. 24). Wird der Sinngehalt der Worte nicht eindeutig erfasst, entstehen Probleme bei der Wahl einer Wortart, bei der Zuordnung von Oberbegriffen und gleichartigen Ausdrücken (Krüger 1982, S. 10f.).

Weitere Erschwernisse treten auf, wenn schwerhörige Kinder sich Elemente der Grammatik und der Gebilde des Satzbaus aneignen. Wird die Lautsprache nur unzureichend auditiv aufgenommen, können Morpheme, welche zum Verstehen der inhaltlichen Relationen notwendig sind, nicht entsprechend in ihrer grammatischen Durchgliederung aufgefasst und erkannt werden (Pöhle 1994, S. 24f.). Durch unzureichende Schallwahrnehmungen in einem begrenzten Frequenzbereich können Prinzipien des Satzbaus und der Deklination oder Konjugation eines Wortes nicht hinreichend aufgebaut werden. Die Sprache ist durch eine agrammatische und dysgrammatische Ausdrucksweise gekennzeichnet (Krüger 1982, S. 11).

Bei der Sinnentnahme treten Probleme bezüglich der Informationsgewinnung aus lautsprachlichen und schriftsprachlichen Angaben auf. Wirth sieht diese Schwierigkeiten „...in dem unzureichenden Erfassen der sachlichen Beziehungszusammenhänge bei der Sinnentnahme aus Texten infolge mangelhafter Perzeption oder Kenntnis der verschiedenen syntaktisch-grammatischen Fügungsmittel und der durch sie getragenen Inhalte.“ (2000, S. 198) Präfixe und Präpositionen werden nicht wahrgenommen und verhindern damit, dass vorhandene Relationen zwischen Wörtern beachtet werden. Kann der Sinngehalt eines Wortes oder der Verbindung von mehreren Wörtern nicht vollständig aufgefasst werden, so wird auch das

Verständnis des ganzen Satzes oder Textes einem schwerhörigen Kind Probleme bereiten (Wirth 2000, S. 198).

2.4 Begriffsentwicklung als Kennzeichen des Spracherwerbs

Ein besonderer Schwerpunkt innerhalb des Mutterspracherwerbs stellt der Aufbau und die Entwicklung von Begriffen dar. Untersuchungen zur Begriffsbildung beschäftigen seit mehreren Jahrzehnten intensiv die Forscher der kognitiven Entwicklungspsychologie. Dabei werden unterschiedliche sowohl theoretische als auch praxisorientierte Ansätze diskutiert, wie Kinder ihre Welt ordnen. Durch ihre Erfahrungen werden Gegenstände oder auch Zustände oder Gefühle anhand von Merkmalen in Gruppen geordnet.

Lindner (1992, S. 216) bezeichnet das auftretende Defizit in der Begriffsbildung und im Denken bei schwerhörigen Kindern als zusätzlichen Aspekt und gleichzeitig als Ergebnis der Beeinträchtigung in der Sprachentwicklung. Denken ermöglicht eine Entwicklung des Bewußtseins, welche „...von der Grundlage der reinen Anschauung zur Abstraktion fortschreitet.“ (Lindner 1992, S. 224f.) Dieser Prozess findet durch das Durchlaufen der Phasen der konkret-operationalen Ebene und im Anschluss daran auch der formalen Ebene statt. Durch die Korrelation im Aufbau von Sprache und Denken kann eine Weiterentwicklung aus verschiedenen Gründen verhindert sein. Die höheren Prozesse des Denkens erfahren mit der Realisierung des Begriffs durch das Wort eine Festlegung. Dafür sind im Besonderen die dem Sprachunterricht zugrunde liegenden Themen zu untersuchen, die eine Förderung des abstrakt-logischen Denkens, welches der formalen Ebene entspricht, ermöglichen soll (Lindner 1992, S. 224f.).

2.5 Ziele des Sprachunterrichts

Im Mittelpunkt des Unterrichts für Schwerhörige steht der Sprachunterricht, der als Grundlage für die Vermittlung weiterer Lerninhalte gilt (Kröhnert 1982, S. 358). Diese Gegebenheit ist unter anderem durch zwei Überlegungen zu erklären. Einerseits ist die Stellung von schwerhörigen Menschen im Hinblick auf ihre zu erwartende Position in der Gesellschaft und im Beruf abhängig von den ihnen zugänglichen mündlichen und schriftlichen Verwendungsformen der Sprache. Andererseits bewirkt die Hörbeeinträchtigung auch eine erschwerte

Einsicht in die soziale Aufgabe der Sprache, zwischen Menschen zu vermitteln und damit Probleme beim Verständnis auszuschließen oder zu beseitigen. Die Sprachvermittlung soll helfen, pädagogische Ziele zu erreichen. Sie ist daher eine wichtige Leitlinie für das Lehren und Lernen im Schwerhörigenunterricht (Jussen 1982, S. 365).

Neben den allgemeinen Zielen des Sprachunterrichts, wie der Benennung von Ideen, dem Kennenlernen von sprachlichen Instrumenten und Systematiken, dem kritischen Anwenden von Wörtern in ihrer semantischen Beziehung, gelten für schwerhörige Kinder aufgrund ihrer speziellen sprachlichen Voraussetzungen besondere Zielsetzungen.

Dazu gehören eine Verbesserung des Verständnisses und der Anwendung von Sprache, der Aufbau einer positiven Einstellung zu kommunikativen Situationen und Interaktionen, eine abgestufte Weiterentwicklung der verlangsamten Sprache unter Einbeziehung von Wortbedeutungen und Satzaufbau sowie eine Verwendung der Sprache unter pragmatischen und kritischen Aspekten (Jussen, 1982, S. 365f.).

Als zentrale Aufgaben des Sprachunterrichts gelten die Hör- und Sprecherziehung, das Verstehen und Gestalten von Sprache sowie das Lesen und Schreiben von Texten. Die erste Aufgabe beinhaltet Übungen zur Förderung des Hörens, des Absehens vom Munde und des Sprechens. Die zweite Aufgabe meint die Erziehung zur Sprache sowie den Aus- und Aufbau der Sprache. Darunter fallen: „Motivierung der Schüler zu sprachlichen Äußerungen in erlebnisnahen Situationen; Förderung des kommunikativen Verhaltens in Alltags-, Spiel-, und Lernsituationen; Hinführung der Kinder zur Bereitschaft, Sprache als Mittel zwischenmenschlicher Verständigung aufzunehmen und zu gestalten...“ (Jussen 1982, S. 373)

Beim Aus- und Aufbau von Sprache sieht Jussen die Befähigung, eine Gliederung zu erkennen, als Basis (1982, S. 374). Aufgaben in diesem Bereich umfassen z.B. „...Festigung und Erweiterung des vorhandenen Wortschatzes; Sicherung erworbener und Darbietung neuer grammatischer und syntaktischer Strukturen; Befähigung der Schüler zur differenzierten Gestaltung von Sätzen und satzübergreifenden Sprechganzen als Bedingung für einen grammatisch richtigen Sprachgebrauch.“ (Jussen 1982, S. 373) Beim Lesen und Schreiben von Texten liegen neben den - auch für normalhörende Schüler - wichtigen Schritten des Lesen- und

Schreibenlernens die folgenden Schwerpunkte vor. Beim Lesen ist die Sinnerfassung der Inhalte eine wesentliche Grundlage. Das Schreiben wird hinsichtlich einer korrekten, lückenlosen Form geübt, welche über eine schlüssige Abfolge verfügt (Jussen 1982, S. 373).

Nachdem die Voraussetzungen erläutert wurden, die bei dem Sprachunterricht für Schwerhörige berücksichtigt werden, sind nun die Bedingungen des Fremdsprachenlernens zu beachten.

3. SPRACHLEHRFORSCHUNG

3.1 Begriffliche Abgrenzung der Sprachlehrforschung

Die Sprachlehrforschung beschäftigt sich sowohl wissenschaftlich als auch institutionell mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Die beiden Aspekte sind eng miteinander verbunden, unterscheiden sich jedoch in der Folge ihrer Erscheinung. Erst wenn ein fundierter Plan der Sprachlernforschung existiert, kann ein gesicherter Entwurf der Sprachlehrforschung entstehen. Die Ziele dieses Forschungsbereichs sind sowohl theoretischer als auch praktischer Natur. Zum einen müssen die verschiedenen Aspekte wissenschaftlich betrachtet werden, welche wechselseitig das Lernen von fremden Sprachen beeinflussen. Zum anderen steht im Anschluss daran die Suche nach verwertbaren Ideen, die eine Umsetzung der genannten Ergebnisse bedingt (Edmondson & House 2006, S. 2).

Um alle Dimensionen beim Lernen einer Fremdsprache zu berücksichtigen, werden verschiedene Disziplinen in die Forschung einbezogen. Dabei beschäftigt sich die Linguistik mit dem Aufbau und der Erforschung der Sprache. Die Didaktik, die Soziologie und die Psychologie bieten eine Grundlage für die wissenschaftlichen Untersuchungen des Lehrens und Lernens und damit des Unterrichts. Wichtig ist hierbei, dass die verschiedenen Disziplinen weder isoliert noch als Summe gesehen werden können. Vielmehr greifen sie ineinander wie die Bereiche Psycholinguistik und die Soziolinguistik zeigen. Während die Psycholinguistik die Voraussetzungen und Abfolge des Spracherwerbs untersucht, betrachtet die Soziolinguistik die gesellschaftlichen Aspekte der Sprache. Damit erscheint eine integrative Sichtweise angemessen (Edmondson & House 2006, S. 5f.).

Eine genauere Betrachtung der Sprachlehrforschung erfordert die Bestimmung der Begriffe Sprache und Lernen. Das Lehren selbst ist die Bestrebung, auf das Lernen von jemandem einzuwirken. Edmondson & House (2006 S. 7f.) nehmen eine erste Einteilung von Sprachen in natürliche und nicht-natürliche Sprachen vor. Zu den natürlichen Sprachen gehört zuerst die Muttersprache (L1), welche z.B. in Deutschland im Allgemeinen die deutsche Sprache ist. Daneben gibt es weiter die Nicht-Muttersprache (L2), wobei es sich hier sowohl um eine Fremdsprache als auch um eine Zweitsprache handeln kann. Als Fremdsprache ist z.B. die englische Sprache in

Deutschland zu sehen. Eine Zweitsprache ist die englische Sprache für Immigranten in den U.S.A. Unter nicht-natürliche Sprachen fallen u.a. künstliche Computersprachen wie Basic oder Pascal.

Als ein mögliches Kriterium für eine natürliche Sprache wird von Edmondson & House das Merkmal „von Geburt an erlernt“ gesehen (2006 S. 9f.). Mit L2 wird in diesem Zusammenhang nicht zwingend die zweite, sondern nur eine weitere natürliche Sprache gesehen, die erworben werden kann. Damit werden auch weitere zu erlernende Fremdsprachen mit L2 in diesen Bereich eingeschlossen. Der Begriff Zweitsprache definiert im Unterschied zur Fremdsprache, dass die L2 essentiell für das gesellschaftliche Leben im Wahlland ist. Außer Acht gelassen werden in dem Kontext die Konzepte zur bilingualen Erziehung, welche von ihrem Grundsatz her auf eine gleichzeitige Vermittlung zweier Sprachen angelegt sind.

Innerhalb der Sprachlehrforschung wird das Lernen von Sprachen z.T. von dem Erwerb von Sprachen abgegrenzt (Edmondson & House 2006, S. 11f.). Die Trennung kann mit Hilfe der englischen Übersetzung näher erklärt werden. Innerhalb seiner Sprachentwicklung durchläuft das Kind die Phase der „acquisition“, wenn es die Erstsprache lernt. Dieser Prozess verläuft eher natürlich und unbewusst. Das „learning“ dagegen bezeichnet einen gesteuerten und bewussten Lernvorgang, welcher sich demnach auf die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Schule bezieht. Edmondson & House (2006 S. 12) sehen diese strenge Unterteilung der beiden Begriffe insoweit als bedenklich, da es an empirisch bewiesenen Unterschieden in den Prozessen des Sprachenlernens bzw. Spracherwerbs fehlt. Als Oberbegriff wird auch in dieser Arbeit das Sprachenlernen gebraucht und bezieht damit den natürlichen Spracherwerb und das gesteuerte Sprachenlernen mit ein. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Fremdsprachenlernen.

3.2 Linguistische Aspekte der Sprachlehrforschung

Untersucht man die menschliche Sprache, so kann man dies neben philosophischen und soziologischen Betrachtungsweisen ebenso auf der linguistischen Ebene vornehmen. Edmondson & House setzen die Linguistik inhaltlich der Sprachwissenschaft gleich und definieren letztere wie folgt: „Sprachwissenschaft untersucht die interne Systematik der Sprache und des Sprachenlernens, die kognitive Organisation von Sprache und deren

Gebrauch in den von Menschen entworfenen sozialen Gebilden.“ (2006, S. 69) In Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen sind zum einen die Teildisziplinen der Linguistik interessant. Zum anderen sind bzw. waren verschiedene linguistische Richtungen ausschlaggebend für die Entwicklung fremdsprachlicher Curricula (Edmondson & House 2000, S. 69f.).

Die Erscheinungen einer Sprache sind für unterschiedliche Bereiche des Fremdsprachenlernens von Bedeutung, da sie gleichzeitig Inhalt und Ziel des Lernprozesses darstellen. Sinnvoll ist daneben die Verwendung der Zielsprache als Mittel des Lehrens und Lernens. Dies wird durch das Prinzip der Einsprachigkeit realisiert (Edmondson & House 2000, S. 70).

Während dem Inhalt des Lernens einer fremden Sprache ein komplexer Aufbau von Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegt, spricht man bei einem Ziel des Lernens von einem Gebilde, dem unterschiedliche Denkleistungen zugrunde liegen. Diese sollen im nächsten Schritt zum Formulieren von gedanklichen und emotionalen Anliegen führen. Betrachtet man die zu erlernende Fremdsprache als Instrument, wird sie zum Lernmittel. Auch auf diesem Weg können Lernziele erreicht werden.

Anhand der zu betrachtenden Inhalte sind die Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Semantik und Pragmatik als Bereiche der Linguistik anzuführen (Edmondson & House 2006, S. 72). Die Phonologie beschäftigt sich „...mit der funktionellen Analyse der Sprachlaute...“ (Pelz 1996, S. 69) Dahingegen definiert die Morphologie die Veränderung der Wortstruktur durch Flexion (Duden Bd.5 2007, S. 679). Während ein Phonem als „kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit innerhalb eines Sprachsystems“ (Pelz 1996, S. 76) definiert wird, ist ein Morphem „die kleinste bedeutungstragende Gestalteinheit sprachlichen Zeichen“ (Duden Bd.5 2007, S. 679). Edmondson & House bestimmen verschiedene Möglichkeiten, um ein Erfassen der Sprache gemäß einer Rangfolge zu ermöglichen. Dementsprechend ist ein Beginn an beiden Punkten, der Pragmatik und der Phonologie, möglich. Allerdings ist die Funktionsweise des Gehirns eher netzartig und nicht linear (Edmondson & House 2006, S. 72f.).

3.3 Psychologische und neurologische Aspekte

In der Lernpsychologie findet man zwei unterschiedliche Vorstellungen, welche die Frage nach dem Stellenwert der inneren und äußeren Voraussetzungen des Lernens betreffen (Edmondson & House 2006, S. 89f.). Sind die Faktoren für das Lernergebnis in der Person zu finden, spricht man von „Nature“. Diese Auffassung ist bei den Vertretern des Kognitivismus zu finden, welche die angeborene Lernfähigkeit des Menschen betonen. Jedoch sehen Behavioristen den Lernprozess als vorwiegend von der Umwelt gesteuert, demnach als „Nurture“ an. Die beiden Ansätze schließen sich keineswegs völlig aus. Vielmehr werden die Begründungen in den unterschiedlichen Bereichen gesucht, zum einen in den Fähigkeiten und Einstellungen des Menschen, zum anderen in den äußeren Ereignissen, welche man erlebt. Für die Methoden des Fremdsprachenlehrens zeigt sich, dass beide Ansichten als Grundlage Verwendung finden (Edmondson & House 2006, S. 99).

3.4 Methoden des Fremdsprachenlehrens

Edmondson & House sehen die konkreten Erfahrungen des Lehrens im Unterricht als ursprüngliche Ursache für die Entstehung einer Methode. In diesem Sinn betonen sie das notwendige Zusammenspiel von Praxis und Theorie. Eine Lehrmethode könne didaktische Entscheidungen wie Lehrziele, Lehrkonzepte, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologien, Lehrmaterialien, Informationen zur Medienauswahl oder zum Medieneinsatz sowie Prüfungsformen beinhalten (Edmondson & House 2006, S.113). Bei der Entscheidung für eine Methode sollte geprüft werden, inwieweit didaktische Grundsätze und Maßnahmen der unterschiedlichen Methoden mit den Lehr- und Lernzielen korrespondieren (Edmondson & House 2006, S.124).

In der Geschichte gab es bei den Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche methodische Richtungen. Ein Überblick der Lehrmethoden sowie der Einfluss verschiedener linguistischer und psychologischer Schulen auf diese Lehrmethoden kann herangezogen werden, um bestimmte Tendenzen zu zeigen, die in der Diskussion über das Fremdsprachenlernen vorkommen. Edmondson & House (2006, S.125) stellen dar, dass der Behaviorismus in Verbindung mit dem Strukturalismus die audiolinguale Methode prägt. Dahingegen unterstützt die Kognitive Psychologie im

Zusammenhang mit der Generativen Grammatik die „Cognitive Code“ Ansätze. Sowohl Behaviorismus als auch Kognitive Psychologie stehen gemeinsam mit der Pragmalinguistik als Basis für Kommunikative Orientierungen. Dahingegen begründen humanistische und therapeutische Ansätze die „neueren“ Methoden, ohne dabei eine bestimmte linguistische Richtung zu vertreten. Besonders die neuere Methode des „Total Physical Response“ (TPR) wird als Prinzip im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule verwirklicht. Sie nimmt auch im Englischunterricht von hörgeschädigten Kindern eine bedeutende Rolle ein. Die Grundsätze des TPR bestehen aus der Verbindung von Wort und Bewegung sowie der Betonung des Hörverstehen vor der Sprachproduktion. Der Lerner soll genügend Zeit zur Eingewöhnung gelassen werden und er darf nicht dazu gedrängt werden, früh mit der Sprachproduktion zu beginnen (Arbeitskreis BW 2007, S.12).

Wichtiger als eine Festlegung auf eine bestimmte Methode sollte die genaue Kenntnis des Lernprozesses einer fremden Sprache und der individuellen Voraussetzungen der Lerner sein. In diesem Sinn wird nun der Erstspracherwerb mit dem Lernen einer fremden Sprache verglichen.

3.5 Unterschiede beim Lernen der Erst- und Fremdsprache

Der Erwerb der ersten Sprache beruht auf festgelegten sprachwissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen. Edmondson & House (2006, S. 131 – 169) verglichen theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen hinsichtlich der Frage, ob Entwicklungen, die beim Lernen der ersten Sprache (L1) festzustellen sind, sich in gleicher, ähnlicher oder völlig anderer Weise beim Lernen in der Fremdsprache (L2) manifestieren.

Nach der Bewertung verschiedener Untersuchungen und der Erörterung unterschiedlicher Theorien sehen Edmondson & House in einzelnen Erscheinungen der Sprache Gemeinsamkeiten beim Lernen von L1 und L2. Die in diesen Gebieten auftretende Konformität schließt nicht grundsätzlich eine Ungleichheit im Prozess des Zweit- oder Fremdspracherwerbs aus. Diese wirkt sich abhängig von der Stellung der Muttersprache und den persönlichen Voraussetzungen des Lerners aus (2006, S. 160).

Genauer gesagt stellen Edmondson & House in beiden Formen, dem naturgemäßen und dem gelenkten Sprachenlernen, Übereinstimmungen in

der Abfolge der Lerninhalte und in den Strukturen der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache fest. Daneben räumen sie der Erstsprache eine besondere Bedeutung beim Fremdsprachenlernen ein. Fraglich ist jedoch, ob eine gleiche Abfolge der Lerninhalte beim Lernen der Fremdsprache der günstigere Weg ist (2006, S. 165ff.).

Es muss überlegt werden, inwieweit aus den Schlüssen Folgen für die didaktischen Überlegungen des Fremdsprachunterrichts formuliert werden können. Dass für einige Bereiche des Fremdsprachenlernens die natürliche Abfolge des Erstspracherwerbs als die bessere gilt, ist verständlich. Hier ist jedoch zu hinterfragen, welche Bedeutung dem entsprechenden sprachlichen Bereich, wie z.B. die Kenntnis grammatischer oder syntaktischer Strukturen, innerhalb des Fremdsprachenlernens zugewiesen wird. (Edmondson & House 2006, S. 165ff.). Vorab wird untersucht, welche Effekte das Alter auf das Fremdsprachenlernen zeigt.

3.6 Auswirkungen des Alters und anderer Variablen auf das Fremdsprachenlernen

Die Diskussion der Altersfrage setzt eine Festlegung der Untersuchungskriterien voraus. Edmondson & House (2006, S. 174) nehmen an, dass Kinder mit sechs Jahren anfangen, eine Zweit- bzw. Fremdsprache zu lernen. Bei einem früheren Start würde das Lernen als bilinguales Lernen zu definieren sein. Daneben können Tests zu sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten bei kleineren Kindern Probleme mit sich bringen.

Bei den von Edmondson & House (2006, S. 174) diskutierten Studien wurden Start und Zeitraum des L2-Lernens als auch das Tempo des Lernens und der dauerhaft erlangte Leistungsstand voneinander abgegrenzt. Dabei wurden vorwiegend Untersuchungen zum Erlernen der Zweitsprache berücksichtigt, in denen von außerschulischen Berührungspunkten mit der zu erlernenden Sprache ausgegangen werden kann. Bei der Diskussion der Ergebnisse wird die Existenz „...von verschiedenen Aspekten der zielsprachlichen Kompetenz, die wahrscheinlich in unterschiedlicher Weise vom Faktor Alter beeinflusst werden können...“, angenommen (Edmondson & House 2006, S. 180).

Für den frühen Fremdspracherwerb ist von Bedeutung, dass im Alter von 6 bis 8 Jahren eine erfolgversprechende Ausbildung der Aussprache beginnen

kann (Edmondson & House 2006, S. 181). Aufgrund experimenteller Beobachtung für das Erlernen der Syntax einer fremden Sprache kann die Pubertät als aussichtsreichste Phase angesehen werden kann. Daneben ist die Zeitspanne der Kindheit auch für einen beständigen Lernerfolg als entwicklungsmäßig günstig zu beurteilen (Edmondson & House 2006, S.184ff.).

Zusammenfassend werden Begründungen z.B. aus der Biologie und der Psychologie als sich ergänzende Erklärungsmuster dargestellt. Zusätzliche intrapersonelle Umstände, wie der persönliche Ansporn, die Art des Lernens und die individuelle Lernfähigkeit für Sprachen, wirken neben Momenten der Sprachanwendung und dem tatsächlich angebotenen sprachlichen Material als mögliche Einflüsse einer ungleichen Ausgangslage. Möglicherweise können hier Entscheidungen der Didaktik kompensierend wirken (Edmondson & House 2006, S.185f.).

Es wird nun ein Konzept mit individuellen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens vorgestellt.

3.7 Universal Design for Learning als Konzept des Fremdsprachenlernens

In der fremdsprachlichen Ausbildung findet man speziell im Bereich der universitären Lehre eine Reihe von Lösungsansätzen für methodische und didaktische Fragestellungen. Auch in diesem Bereich der Bildung sehen sich Lehrende heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen gegenüber. Strangman et al. (2008, S. 164ff.) schlagen vor, ein Universal Design for Learning (UDL) einzusetzen, das bei der Planung des Unterrichts jeden einzelnen Schüler oder Studenten berücksichtigt. Bei diesem pädagogischen liegt es in der Hand der Lehrer, anpassungsfähige Ziele, Methoden, Materialien und Bewertungen zu erstellen und zu nutzen. Das Center for Applied Special Technology (CAST) hat den Weg für das UDL geebnet. CAST entstand 1984 mit dem Ziel, neue Technologien auszubauen und einzusetzen, um die Lernchancen von Personen mit Behinderung zu erhöhen (Rose & Meyer 2002, Vorwort). Grundgedanke ist neben den bereits genannten Kriterien für die Entstehung flexibler und unterstützender Lernumgebungen (Rose & Meyer 2002, S. 70f.). Dem UDL liegen Rahmenrichtlinien zugrunde, welche neuere Erkenntnisse über das

individuelle Lernen sowie der Informationsverarbeitung im Gehirn berücksichtigen, wie Tabelle 1 zeigt (Rose and Meyer 2002, S. 75f.).

Brain Network	UDL Principles
Recognition Network	Principle 1 To support recognition learning provide multiple, flexible methods of presentation.
Strategic Network	Principle 2 To support recognition learning, provide multiple, flexible methods of expression and apprenticeship.
Affective Network	Principle 3 To support affective learning, provide multiple, flexible options for engagement.

Tabelle 1: Principles of the UDL Framework (Rose and Meyer 2002, S.75)

Die Lehrmethoden der CAST helfen Lehrern durch den Einsatz von umfassenden Strategien ein Curriculum auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse eines individuellen Lerners anzupassen. Dabei werden entsprechend der drei Netze, des Erkenntnisnetzes, des Strategienetzes und des Gefühlsnetzes, Lehrmuster entworfen. Verschiedene Lehrmethoden bestätigen jedes UDL-Prinzip (Rose & Meyer 2002, S. 70ff.).

Die verschiedenen Erkennungsnetze werden unterstützt, indem vielfältige Beispiele dargeboten, entscheidende Merkmale hervorgehoben, vielfältige Medien und Formate zur Verfügung gestellt und Hintergrundinformationen berücksichtigt werden (Rose & Meyer 2002, S. 109).

Die verschiedenen Strategienetze können ausgebaut werden durch anpassungsfähige Modelle für die fachgerechte Leistung, Gelegenheiten für das gestützte Üben, eine andauernde, bedeutsame Rückmeldung sowie durch flexible Möglichkeiten, um Fertigkeiten zu demonstrieren (Rose & Meyer 2002, S. 109).

Letztlich werden verschiedene affektive Netze gefördert, in dem man den spezifischen Lerninhalt und die Methode wählen lässt, die Aufgaben auf angepassten Niveaus ermöglicht, eine Auswahl an Belohnungen anbietet und

die Lerner den Lernzusammenhang wählen lässt (Rose and Meyer 2002, S. 109).

Es gibt verschiedene Maßnahmen, um diese Form des Lernens umzusetzen. Darunter fallen digitale Unterlagen, z.B. elektronische Texte, die eine große Unterstützung für Anpassungen mit UDL ermöglichen. Unterrichtsmaterial kann individuell auf die didaktischen und methodischen Bedürfnisse der Lerner abgestimmt werden.

Eine Möglichkeit bietet die Umwandlung von elektronischen Texten sowohl in andere visuelle Präsentationen und Medien, wie Bilder oder Videos als auch in andere Modalitäten wie auditive Texte oder andere Sprachen z.B. die Deutsche Gebärdensprache. Hierbei dürfen nicht die Grenzen übersehen werden, denen auch digitale Texte durch die z.T. eingeschränkte Möglichkeit der Veränderung auf Webseiten unterliegen. Doch bieten digitale Unterrichtsmaterialien im Allgemeinen eine größere Flexibilität als gedruckte (Strangman et al. 2008, S. 168f.).

Im Fremdsprachenunterricht ergeben sich besondere Nutzungsmöglichkeiten des technologieunterstützten Lernens. Als allgemeingültige Lerneditionen unterstützt das UDL Lernziele von verschiedenen Bildungsstandards. Darunter fallen sowohl fremdsprachenspezifische Lernziele, z.B. die Verbesserung des Leseverständnisses und fächerübergreifende Ziele wie der effektive Einsatz von Strategien. Strategieanweisungen, welche vorgesagt werden, können in den digitalen Text eingebettet werden.

Hinweise oder Modellantworten werden bei Bedarf durch animierte, virtuelle Trainer (z.B. Tooltips) herangezogen. Der Lerner kann in verschiedenen Ebenen von einem hohen Grad der Unterstützung in Richtung eines niedrigeren Grades hinarbeiten. Das Ziel der Lerneinheit wäre hier die unabhängige Anwendung von Strategien (Strangman et al. 2008, S. 172f.).

In der folgenden Tabelle 2 werden weitere Beispiele für die Anwendung des UDL aufgeführt.

UDL Teaching Method	Supportive Lesson Feature(s)
Provide multiple examples	The multimedia glossary offers multiple photo illustrations for vocabulary words; Web links to resources offer students multiple examples of key facts and concepts
Highlight critical features	The Maps, Timeline, and Character Journey highlight critical features of the text related to setting and characters; the PowerPoint and Web links to resources highlight other critical features related to the text
Provide multiple media and formats	The multimedia glossary offers text and illustrations; the video and photo essay provide redundant information in multiple media and formats: Maps and Character Journey present story information in another medium and format: vocabulary support is provided in English and Spanish
Provide opportunities to practice with supports	All the background knowledge aids provide optional support for students, who can access them or not, as they wish
Offer adjustable levels of challenge	Students can adjust the level of challenge by varying their consultation of the background knowledge supports
Offer choices of content and tools	The variety of background knowledge aids provide students with the opportunity to choose among different content and tools

Tabelle 2: UDL and Background Knowledge Application of a Universal Learning Edition Prototype (Strangman et al. 2008, S. 173)

Neben dem Einsatz in der Sekundarstufe und im Universitätsbereich des Bildungswesens ist die Möglichkeit einer modifizierten Anwendung im Primarbereich der Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören zu überdenken. Der Schwerpunkt könnte für die Schüler in einer visuellen Unterstützung bei der Darstellung von Vokabeln liegen. Vielfache Fotoillustrationen für Vokabeln bietet das multimediale Glossar (Strangman et al. 2008, S. 173). Der Einsatz

des Internets mit dem Ziel der weiterführenden Nutzung von Beispielen, Hauptmerkmalen und Konzepten ist im Grundschulbereich nur bedingt durchzuführen. Unterschiedliche Niveaus der Aufgaben berücksichtigen eine Anpassung an den Wissensstand und das Können des Lerners und damit eine individualisierte Anforderung. Daneben ermöglicht die Wahl von unterschiedlichen Lerninhalten und Werkzeugen zur Inhaltsaneignung den Lernern eine ihren Vorkenntnissen entsprechende Unterrichtsmethodik und – didaktik.

Dem strukturierten Einsatz der entsprechenden Methode steht auf der einen Seite ein spielerischer Einsatz der Sprache entgegen. Auf der anderen Seite bietet er durch die vielfältigen Möglichkeiten der individuellen Anpassung ein gutes Gerüst, um jeden Schüler entsprechend seiner Voraussetzungen und Vorkenntnisse, seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten so zu fördern, dass dieser den bestmöglichen Nutzen und größtmöglichen Gewinn aus dem Unterricht ziehen kann.

Dabei bleibt in weiterführenden Untersuchungen zu prüfen, in welcher Form und mit welchen Strukturen und deren unterrichtlichen Realisierungen dieses Konzept einen Platz im frühen Englischunterricht in der Primarstufe der Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören einnehmen kann. Daneben sollte überlegt werden, inwieweit das UDL eine Möglichkeit bietet, der Einführung von Bildungsstandards behinderungsspezifisch und im Sinne des Nachteilsausgleichs entgegen zu sehen.

Neben den Bedingungen des Fremdsprachenlernens wird nun gezeigt, inwiefern die curricularen Vorgaben die inhaltlichen und methodischen Realisierungen des Unterrichts im Fach Englisch bestimmen.

4. CURRICULARE GRUNDLAGEN

4.1 Begriffliche Annäherung

Ein Curriculum wird als ein „...auf einer Theorie des Lehrens und Lernens aufbauender Lehrplan.“ (Duden 5, 2007 S. 199) bezeichnet. Die Festlegung eines Curriculums entspricht demnach dem Stadium der Organisation. Sie geht den Stadien der Durchführung und der Bewertung des Unterrichts voraus. Edmondson & House sehen als Erklärung eines Curriculums „...alle Entscheidungen, die bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts zu treffen sind, wo bestimmt wird, wie was, wann und wozu gelernt wird.“ (2006, S. 292) Sie postulieren weiter eine starke Bindung dieser Entscheidungen mit den Lehr- und Lernzielen als auch den Lehrwerken. Bei einer genauen Betrachtung kann man des Weiteren eine Einteilung in externe und interne Curricula vornehmen. Die inhaltlichen und formalen Unterschiede werden nun näher charakterisiert.

4.2 Externe und interne Curricula

Zum einen können Curricula vorliegen, die von externen Spezialisten festgelegt werden. In Deutschland treffen Kommissionen der jeweiligen Bundesländer Entscheidungen über die zu erlernenden Gegenstände, z.B. der Zielsprache. Die dadurch entstehenden Richtlinien gelten als externe Curricula (Edmondson & House 2006, S. 292). Grundsätzliche Kennzeichen dieser Curricula sind, dass sie nicht auf eine Vorgehensweise des Unterrichtens oder konkrete Lehrmittel festgelegt sind. Es gibt keine speziellen didaktischen Vorschriften, allerdings können allgemeingültige Empfehlungen der Didaktik enthalten sein. Inhaltlich werden in externen Curricula, die auch als enge Curricula beschrieben werden, Unterrichtsziele zusammengestellt. Diese werden durch inhaltliche Ausführungen im Bereich der Fremdsprachen zu den verschiedenen linguistischen Bereichen Lexikologie, Syntax, Semantik, Pragmatik, genauer bestimmt und zeitlich festgelegt.

Zum anderen gibt es interne Curricula, die Vereinbarungen zur Didaktik beinhalten. Neben Zielen, einem Konzept, Prinzipien und Strategien des Lehrens können in diesen sogenannten umfassenden Curricula eine Auswahl an Übungen und Unterrichtsmittel sowie eine Zusammenstellung von Medien

und Prüfungsformen aufgeführt werden (Edmondson & House 2006, S. 113). Ein externes Curriculum kann durch ein internes Curriculum didaktisch spezifiziert werden, während sich der Schwerpunkt in diesem Fall von seinem Bezug auf die Zielsprache in Richtung einer Lernerorientierung hinwendet (Edmondson & House 2006, S. 293).

Daneben kann auch eine kombinierte Form von internem und externem Curriculum vorkommen, so dass in der Praxis lediglich ein Curriculum vorliegt. Neben generellen Zielsetzungen kommen in diesem Fall auch ausführliche Vorschläge zur Didaktik vor (Edmondson & House 2006, S. 293). In Deutschland werden Richtlinien, Lehrpläne sowie die in den jeweiligen Bundesländern zugelassenen Lehrwerke für die Vorbereitung des Unterrichts herangezogen. Dabei ist es wahrscheinlicher, dass Richtlinien externe und Lehrpläne interne Kennzeichen von Curricula aufweisen.

4.3 Offene und geschlossene Curricula

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Curriculumentwicklungen findet in Deutschland seit 40 Jahren statt (Kröhnert 1982, S. 361). Besonders in Großbritannien wurde in den 60er Jahren die Curriculumentwicklung gefördert, z.B. durch die Nuffield Foundation, welche auch ein Projekt zur Förderung der modernen Fremdsprachen mit dem Schwerpunkt Französisch in der Grundschule finanziell unterstützte und begleitete.

Lehrer kritisierten bald eine zu enge Verknüpfung mit der Theorie und forderten eine Curriculumforschung, die sich an der Praxis orientiert. Damit sollte auch der Aufbau der Curricula den Anforderungen aus der Praxis entsprechen. Kennzeichen der kritisierten geschlossenen Curricula waren „...eine weitreichende Festlegung von Lernzielen ... verbunden mit einem handlungsanweisenden Instrumentarium, das von der Kategorie operationalisierter Lernziele und deren Aufschlüsselung in einzelne Dimensionen bis zu den Kategorien der medialen Präsentation und der Kontrolle von Lernzielen...“ reichte. (Kröhnert 1982, S. 362) Offene Curricula hingegen betonten das Unterrichten in individualisierter Form. Der Lehrer soll dabei die Freiheit haben, sich im Unterricht unabhängig von kleinschrittig festgelegten Lernzielen schülerorientiert zu verhalten. Dabei ist es nicht eine Entscheidung für das eine oder das andere Konzept. Vielmehr ist die Gewichtung eines Curriculums ausschlaggebend. Für die Unterrichtspraxis mit

schwerhörigen Kindern sieht Kröhnert die Berechtigung für sowohl offene als auch geschlossene Curricula. Geschlossene Curricula sieht er als Basis für schwerhörigenspezifische Inhalte des Unterrichts, die man innerhalb der Unterweisung in Artikulation, dem ausgleichenden Sprachunterricht und des Hör- und Absehtrainings berücksichtigt. Dagegen seien Themen und Konstrukte des regulären Unterrichts in Sprache innerhalb offener Konzepte zu realisieren (Kröhnert 1982, S. 362).

4.4 Curriculare Entwicklungen für schwerhörige Kinder

Neben den eben erwähnten curricularen Vorgaben des Fremdsprachenunterrichts sind im besonderen die bereits erwähnten Curricula für schwerhörige Schüler zu berücksichtigen. Diese orientierten sich in ihrer ersten Form 1926 an dem Lehrplan der Volksschule. Als Baden-Württemberg als erstes Bundesland nach dem Zweiten Weltkrieg 1968 einen Bildungsplan für schwerhörige Kinder verfasste, entsprach dieser in den Zielvorstellungen der Erziehung und Bildung den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schule (Kröhnert 1982, S. 351f.). Beide Bildungspläne legten als Grundsätze die Auswahl von Inhalten der Richtlinien und die spezielle Förderung von schwerhörigen Kindern durch die Hörerziehung und das Absehtraining fest (Kröhnert 1982, S. 352).

Nachdem 1971 der Lehrplan von Bayern für die Schwerhörigenschule erschien, stellte 1973 die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) Empfehlungen für die Sonderschulen aller Bundesländer zusammen. Sie sollten als Basis für länderspezifische Richtlinien und Lehrpläne gelten. Inhaltlich verstanden sich die Empfehlungen als solche und gaben Merkmale an, die bei der Zusammenstellung von Lernzielen, Lernbereichen und Lerninhalten als Anregung dienen sollten (Kröhnert 1982, S. 352 ff.). Daneben sind in den Empfehlungen methodische und medienpädagogische Angaben zu finden (Kröhnert 1982, S. 355). Kröhnert stellt eine neue Ausrichtung fest und erklärt „...daß die Schwerhörigenschule ... eine Fülle behinderungsspezifischer Fakten berücksichtigen muß, wenn sie den pädagogischen Bedürfnissen ihrer Schüler gerecht werden will.“ (Kröhnert 1982, S. 355) Er betont den speziellen Bildungsauftrag, der in sämtlichen Fächern und Lernbereichen zu finden ist und über die Auswahl von bestimmten Unterrichtsthemen hinausgeht. Um die Empfehlungen in Richtlinien umzusetzen, müssen Ziele und Inhalte der

Schule für Schwerhörige schwerhörigenpädagogisch aufbereitet und auch in der Auswahl der Methoden und Medien berücksichtigt werden (Kröhnert 1982, S. 355).

Bei der Festlegung von Richtlinien und Lehrplänen müssen die individuellen behinderungsspezifischen Voraussetzungen des Lernens beachtet werden. Zu betonen ist die Heterogenität der Gruppe von schwerhörigen Kindern, welche durch die Art der Hörschädigung und der damit verbundenen Hör- und Sprechleistung sowie die kognitiven Fähigkeiten des einzelnen Schülers bedingt ist. Die einzelnen Erscheinungen beeinflussen sich dabei gegenseitig, so dass Kröhnert eine „Individualisierung des Lernens in der Schwerhörigenschule“ (1982, S. 357) als notwendig erachtet, um den verschiedenartigen Fähigkeiten der Kinder gerecht zu werden.

Die neuen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören (KMK 1996, S. 1-26), welche am 10.05.1996 von der Kultusministerkonferenz festgelegt wurden, halten dementsprechend die individuelle Unterstützung für eine der wesentlichen Aufgaben der Sonderpädagogik (KMK 1996, S. 3). Der Lehrplan der allgemeinen Schule bildet abhängig von der jeweiligen Schulstufe die Basis für das Unterrichten. Hinsichtlich Art und Umfang des Unterrichts im Fach Sprache sollte der Lehrplan sowohl auf den entsprechenden Bildungsgang als auch auf die vorhandene Sprachfähigkeit der Kinder abgestimmt sein.

Anpassungen an die besonderen Voraussetzungen des Lernens sind dabei auch durch die Auswahl spezieller Maßnahmen der Methodik und Didaktik zu gewähren. Daneben wird die Aufteilung der Inhalte auf mehrere Jahre angeraten, damit gleichwertige Qualifikationen wie in Regeleinrichtungen erreicht werden können. Besondere Berücksichtigung soll in den ersten Jahren der Schulbildung die vorhandene Differenz in Wissen und Fähigkeiten erfahren (KMK 1996, S. 15).

Die Besonderheiten des Sprachunterrichts sind bereits dargestellt worden. Die sprachlichen Lernziele wirken sich auch darüber hinaus auf die Gestaltung fachlicher Curricula für schwerhörige Kinder aus, wie Kapitel 4.5 zeigt.

4.5 Auswirkung sprachlicher Curricula auf Fachcurricula

Die Inhalte des Unterrichts werden von schwerhörigen Kindern nicht jederzeit klar verstanden. Diese Beeinträchtigung des Informationsflusses wirkt sich in allen Fächern auf den Unterrichts- und Verständnisprozess aus. Demzufolge nehmen Aspekte des Sprachunterrichts auch in Fächern der naturwissenschaftlichen und der fremdsprachlichen Bereiche eine bedeutende Stellung ein.

Die besondere sprachliche Entwicklungsstand schwerhöriger wird innerhalb dieser Unterrichtseinheiten berücksichtigt. Während dieser Grundsatz für die morphologisch-syntaktische Ebene gilt, ist eine Vergrößerung des fachspezifischen Wortschatzes erwünscht. Kröhnert stellt fest, dass die dargestellte sprachliche Unterstützung ein wesentliches Kennzeichen auch des Fachunterrichts sei. Die angestrebten Ziele des Fachunterrichts sind damit immer im Zusammenhang mit dem Sprachstand der Schüler zu verstehen (Kröhnert 1982, S. 359f.).

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Förderschwerpunkt Hören (KMK 1996, S. 16f.) weisen in diesem Punkt eine eindeutige Weiterentwicklung auf, indem sie klare Regeln für die Gestaltung der Lernbedingungen schwerhöriger Kinder aufstellen. In der neueren Fassung der Empfehlungen sollen die didaktischen Prinzipien des fächerübergreifenden Arbeitens neben dem fachspezifischen Unterrichten berücksichtigt werden. Entsprechend dem Alter, der Lebenswirklichkeit und der Beeinträchtigung überwindet diese Konzeption inhaltlich die Grenzen der Fächer.

Als mögliche didaktische und methodische Hilfen für die sprachlichen Herausforderungen in den verschiedenen fachlichen Situationen werden die Handlungsorientierung, das entdeckende und problemlösende Lernen, Lernunterstützung durch methodische oder medienpädagogische Hilfen, kompensatorische Maßnahmen, eine wiederholte Übersicht über die Thematik und visuelle Schritte zur Verbesserung der Anschauung aufgeführt. Ein umfassender Medieneinsatz wird begrüßt, eine Anpassung von Regeltexten mit dem Ziel einer einfacheren Sprachdarstellung angeraten.

4.6 Bildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz hat im Oktober 1997 festgelegt, dass ein internationaler Vergleich des deutschen Schulsystems wissenschaftlich durchgeführt wird. Damit sollen Fähigkeiten aber auch Defizite der Schüler in wesentlichen Fähigkeitsgebieten verlässlich evaluiert werden. Die negativen Ergebnisse dieser Untersuchungen veranlassten die Kultusministerkonferenz dazu, bundesweit gültige Bildungsstandards zu entwerfen und einzuführen. Im Oktober 2004 wurden die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik der Jahrgangsstufe 4 in der Grundschule festgelegt (KMK 2005, S. 5f.).

Bildungsstandards kann man als „...normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen...“ auffassen (KMK 2005, S. 8). Im Bereich der Grundschule gelten Leistungs- oder Ergebnisstandards und Niveauanforderungen, welche als Mindest-, Regel- und Maximalstandards festzulegen sind. Während Mindest- oder Minimalstandards ein bestimmtes Mindestmaß an Fähigkeiten erfordert, gehen Regelstandards von den durchschnittlichen Leistungen eines Jahrgangs aus. Exzellenz- oder Maximalstandards bezeichnen das höchste Leistungsniveau und damit den Kompetenzstand der besten Schüler einer Jahrgangsstufe (KMK 2005, S. 9).

Die Diskussion um die Bedeutung und Realisierung von Bildungsstandards an sonderpädagogischen Förderzentren schließt die Frage nach alternativen Möglichkeiten im Sinne von offenen Bildungsstandards mit ein (Wolff 2007, S. 16). Diese lehnen sich an ein schweizer Modell von Orientierungsarbeiten an und sehen eine Orientierung anstelle einer Deklassierung als Ziel. Kernpunkte dieses Entwurfs sind Lernziele, die verschiedenartige Schwierigkeitsstufen enthalten. Dabei können die Orientierungsarbeiten als Hilfsangebot gesehen werden, das auch zur Gestaltung von Lehrplänen und der Planung von Fördereinheiten benutzt werden kann. Hinzu käme eine beständige Erhebung, die eine schnellere Handlungskompetenz im Bedarfsfall ermöglichen würde (Wolff 2007, S. 16).

Mit dem Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalens wurden Kompetenzerwartungen formuliert, die im Rahmen von Niveaunkonkretisierungen für das Ende der Schuleingangsphase und dem Ende der Klasse 4 festgelegt sind (MSW 2008, S. 14).

Inwieweit für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören diese Bildungsstandards sinnvoll oder überhaupt zu realisieren sind, sollte Thema einer separaten Studie sein.

Zunächst sollen nun beispielhaft die Lehrplananpassungen für das Fach Englisch in der Grundschule aus drei verschiedenen Bundesländern vorgestellt werden. Neben den allgemeinen Voraussetzungen und den spezifischen, strukturellen Kennzeichen sollen exemplarisch zwei Bereiche betrachtet werden. Zum einen wird ein Blick auf die überfachlichen Ziele geworfen. Zum anderen sollen Prinzipien der Methodik und Didaktik, die den Anpassungen zugrunde liegen, dargestellt werden. Im Anschluss daran werden durch die Interviews und die Fragebögen ausgewählte Bereiche der Lehrplanentwicklung vergleichend betrachtet, bevor im Resümee ein Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen des Englischunterrichts in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören gegeben wird.

5. VERGLEICH DER ANPASSUNGEN DES LEHRPLANS ENGLISCH AN SCHULEN MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN

5.1 Voraussetzungen

5.1.1 Lerngruppen

In den drei Bundesländern gibt es verschiedene Kriterien, nach denen die Lerngruppen eingeteilt werden. In NRW findet im Englischunterricht eine Zweiteilung in gebärdlich geführte Sprachlerngruppen sowie hörgerichtet geführte Sprachlerngruppen mit visuellen Hilfen statt. Hierbei wird die gebärdlich geführte Sprachlerngruppe in der Deutschen Gebärdensprache (DGS) anstelle von Englisch unterrichtet. Diese Sprachlerngruppe umfasst gehörlose oder mehrfachbehinderte Schüler, die auf die Kommunikation mit Hilfe der DGS angewiesen sind.

Die hörgerichtet geführte Sprachlerngruppe erhält den Unterricht in der englischen Sprache entsprechend den Richtlinien Englisch der Regelschule. Neben dem Aufbau des Hörverstehens als grundsätzliches Ziel soll eine Anpassung des Wortschatzes und der Satzstrukturen aus den Themenbereichen im Hinblick auf die individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe realisiert werden (Landesinstitut für Schule, LfS NRW 2003, S. 36).

Auch in Baden-Württemberg und Bayern werden die hörgeschädigten Schüler gemäß ihren Kommunikationsmöglichkeiten in Sprachlerngruppen eingestuft. Baden-Württemberg sieht eine Einstufung in Sprachlerngruppen nach dem allgemeinen Bildungsplan vor (Arbeitskreis (AK) BW 2007, S.11).

Während die hörgeschädigten Schüler in Sprachlerngruppe 1 über eine umfassende lautsprachliche Kommunikationskompetenz verfügen, wird in Sprachlerngruppe 2 lediglich die Fähigkeit einer lautsprachlichen Kommunikation betont. Einen zusätzlichen Förderbedarf an visuellen Wahrnehmungshilfen benötigen hörgeschädigte Kinder der Sprachlerngruppe 3, wohingegen in Sprachlerngruppe 4 der grundsätzliche Bedarf an visuellen Hilfen kennzeichnend ist. Gebärdensprachliche Kommunikation ist die vorwiegende Verständigungsart der Sprachlerngruppe 5.

In Bayern (KM Bayern 2001, S. 17f.) wird ebenso eine Einteilung in fünf Sprachlerngruppen vorgenommen, wobei inhaltlich Unterschiede in der Gruppeneinteilung zu finden sind. Sprachlerngruppe I (SpLG I) wird hier als hörgerichtete, geöffnete Sprachlerngruppe bezeichnet und umfasst Schüler, die aufgrund ihrer alters- und normgerechten Lautsprache zum großen Teil die allgemeine Grundschule besuchen.

In der hörsehgerichteten Sprachlerngruppe (SpLG II) wird hauptsächlich lautsprachlich kommuniziert. Das Verwenden von Schrift- und Absehbild hilft, die Entwicklung des Hörens und der Lautsprache zu fördern. Die Kinder, die der hörsehgerichteten Sprachlerngruppe mit manuellen Hilfen (SpLG III) zugeordnet werden, sind auf visuelle Wahrnehmungshilfen angewiesen. Als mögliche Unterstützung werden Fingeralphabet, Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) sowie das Phonembestimmte Manualsystem genannt.

Die Kommunikation der bilingualen Sprachlerngruppe (SpLG IV) wird durch einen interaktiven Wechsel von Gebärdensprache und Laut- und Schriftsprache geprägt. Kinder, die der Sprachlerngruppe für Schüler mit zentral-auditiven Verarbeitungsstörungen (SpLG V) zugeordnet werden, erhalten eine umfassende Hör-Spracherziehung. Diese erfolgt entweder innerhalb einer eigenen Sprachlerngruppe oder in einer der Sprachlerngruppen I – IV.

Der Hauptunterschied zwischen den Sprachlerngruppen der Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern besteht darin, dass in Baden-Württemberg keine Sprachlerngruppe für Schüler mit zentral-auditiven Verarbeitungsstörungen existiert. Sprachlerngruppe 1 bzw. I stimmen insofern überein, dass die Lautsprache das Haupt- bzw. alleinige Kommunikationsmittel darstellt. In den Sprachlerngruppen 2 bzw. II werden in beiden Bundesländern der hörgerichtete Spracherwerb sowie die lautsprachliche Kommunikation betont. In Bayern wird bereits in dieser Gruppe der vermehrte Einsatz von Schrift- und Absehbild als Hilfe angegeben.

Die Sprachlerngruppe 3 und 4 in Baden-Württemberg entsprechen in Bayern der Sprachlerngruppe III. Dabei ist festzuhalten, dass die visuellen Wahrnehmungshilfen in der Sprachlerngruppe 3 zusätzlich (z.B. Phonembestimmtes Manualsystem) und in der Sprachlerngruppe 4 grundsätzlich (z.B. Absehen) das Bedürfnis der Schüler darstellen. Der grundlegende Unterschied in der Sprachlerngruppe III in Bayern ist das

verstärkte Einbeziehen von LBG. In Baden-Württemberg ist in der Sprachlerngruppe 4 nur bei einer vorliegenden Notwendigkeit der Einsatz von LBG vorgesehen. Die primär gebärdensprachlich geführte Sprachlerngruppe ist damit in Baden-Württemberg die Sprachlerngruppe 5 und in Bayern die Sprachlerngruppe IV.

5.1.2 Aufbau und Schwerpunkte der Konzeptionen

Bevor die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Konzeptionen beispielhaft untersucht werden, stehen zunächst sowohl der Aufbau als auch die Schwerpunkte der Anpassungen aus den verschiedenen Bundesländern im Mittelpunkt.

In NRW liegt derzeit eine Handreichung mit dem Titel "Englisch im Primarbereich an Sonderschulen – Erprobungsfassung" vor, welche vom ehemaligen Landesinstitut für Schule in Soest (LfS NRW 2003) in einer Schriftenreihe als Material zur Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen herausgegeben wurde. Diese Handreichung orientiert sich an dem Lehrplan Englisch zur Erprobung, der vom 1.8.2003 bis zum 31.7.2007 innerhalb einer vierjährigen Erprobungsphase die verbindliche Grundlage darstellte.

Die endgültige Fassung des Lehrplans Englisch sollte zum 1.8.2007 in Kraft treten (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, Amtsblatt 7/03). Die Entwürfe der Richtlinien und Lehrpläne werden derzeit überarbeitet und sollen voraussichtlich zum 1.8.2008 in Kraft treten. Ab dem 1.2.2009 wird nach dem neuen Lehrplan der Englischunterricht bereits ab Klasse 1 eingeführt (MSW NRW 2008). Der Lehrplan Englisch für die Grundschule des Landes Nordrhein-Westfalen - Entwurf vom 28.01.2008 (MSW NRW 2008) stellt den zzt. gültigen Lehrplan dar.

Die Handreichung aus NRW bezieht, mit Ausnahme des Förderschwerpunktes Körperliche und Motorische Entwicklung, inhaltlich alle zielgleich unterrichtenden Sonderschulen ein. Die Ausführungen zum Förderschwerpunkt Lernen gelten dabei auch für andere Förderorte, in denen Schüler mit diesem Förderschwerpunkt innerhalb einer zielgleich unterrichteten Lerngruppe gefördert werden. Die Handreichung ist in einen allgemeinen und einen speziellen Teil für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte gegliedert.

Die allgemeinen Ausführungen beinhalten ausgewählte Aspekte des Sprachenlernens, welche als Grundlage der sonderpädagogischen Förderung im Englischunterricht dienen. Im Anschluss daran werden behinderungsspezifische Hinweise der einzelnen Förderschwerpunkte beschrieben. Dabei wird gezielt auf solche Beeinträchtigungen des jeweiligen Förderschwerpunkts eingegangen, die für das Lernen einer Fremdsprache Bedeutung haben. Für die entsprechenden Förderbereiche werden dann konkret methodisch-didaktische Konsequenzen und Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung gegeben (LfS NRW 2003).

Die „Konzeption des Frühen Fremdsprachenlernens an Schulen für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg“ beruht auf den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen und dient der Unterstützung und Anregung für die Lehrer, welche die Grundschulkonzeption „Frühes Fremdsprachenlernen“ an Schulen mit hörgeschädigten Schülern umsetzen (AK BW 2007, S. 3). Neben Ausführungen zu den Kriterien des Spracherwerbs bei Hörgeschädigten und der Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens für die persönliche Entwicklung findet man in dem Kapitel „Merkmale des Fremdsprachenunterrichts“ bei hörgeschädigten Kindern Anregungen zu inhaltlichen und organisatorischen Aspekten (AK BW 2007 S. 3-10).

Im Anhang befinden sich Informationen zu den Sprachlerngruppen, zu den Prinzipien des Total Physical Response (TPR), Vorschläge zum interkulturellen Lernen und zu multimedialen Hilfen, Wortlisten zu Anglizismen, phonemgetreue bzw. phonemnahe Wörter im Frühenglisch, die Schreibweise von Vokal-Konsonant-Verbindungen und High Frequency Words der beiden Lernjahre sowie das erweiterte Phonembestimmte Manualsystem (PMS) (AK BW 2007, S. 10-24).

In Bayern basiert der „Fachlehrplan Englisch für die Grundschulstufe des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören“ auf dem Lehrplan für die bayerische Grundschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM) Bayern 2000) sowie auf den Konkretisierungen des Lehrplans Fremdsprachen in der Grundschule – Englisch (KM Bayern 2004).

Die hörgeschädigtenspezifischen Modifikationen sind in dem Lehrplan eingearbeitet und als Ergänzung kenntlich gemacht. Es werden zwei mögliche Modelle vorgeschlagen. Bei dem Dreijährigen Modell erhalten die Schüler in der zweiten Jahrgangsstufe wöchentlich eine Unterrichtsstunde Englisch, in

den Klassen drei und vier jeweils zwei Unterrichtsstunden. Das Zweijährige Modell sieht den regulären Umfang von zwei Unterrichtsstunden wöchentlich vor. Dabei bietet das Dreijährige Modell durch zeitliche Erweiterung einen Nachteilsausgleich zum Erreichen der Lernziele (KM Bayern 2006, S. 4).

Neben allgemeinen und speziellen Hinweisen zur Theorie und Praxis des Englischunterrichts werden die beiden genannten Modelle beschrieben. Erstens wird die Verteilung der Themenbereiche entsprechend der jeweiligen Jahrgangsstufen nach dem Dreijährigen Modell und dem Zweijährigen Modell vorgestellt. Dementsprechend findet sich im Anhang A eine Konkretisierung der innerhalb des Themenbereichs verbindlich geltenden Lernziele. Diese sind bei jedem Themenbereich in kommunikative Absichten sowie produktive und rezeptiv-produktive Teile des Wortschatzes eingeteilt. Ein Teil der grundlegenden Formen und Funktionen werden im Anhang B als zu sichernde Einheiten im Sinne eines Minimalwortschatzes verbindlich für mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen aufgeführt (KM Bayern 2006, S. 7f.).

In einem zweiten Schritt wird der Fachlehrplan Englisch für beide Modelle detailliert dargestellt. Die Ausführungen sind in jeweils fünf Bereiche gegliedert, die nach einer kurzen thematischen Einführung durch Lernziele und Hinweise zur Umsetzung konkretisiert werden (KM Bayern 2006, S. 11-34).

Neben den Übersichten zum Wortschatz und zu kommunikativen Absichten, den zu sichernden grundlegenden Formen und Funktionen sowie grundlegende „classroom phrases“ befindet sich eine Studentafel für den Förderschwerpunkt Hören, Grundschulstufe, für die Sprachlerngruppen II, III, IV und V im Anhang (KM Bayern 2006, S. 35-55).

5.2 Ziele der Lehrplananpassungen

Die Ziele, die den Konzepten zugrunde liegen, zeichnen sich in großem Umfang durch Übereinstimmung in den drei untersuchten Bundesländern aus. Es stehen diejenigen Ziele im Vordergrund, die den Abbau von Vorurteilen sowie die Vorbereitung auf die Teilhabe am öffentlichen Leben sehen. Gleichwertig werden die positiven Auswirkungen des Fremdsprachenlernens auf die weitere Schulbildung, die berufliche Bildung als auch die persönliche Entwicklung des einzelnen Kindes gesehen. Lediglich in der Wahl der

Schwerpunkte lassen sich vereinzelt Unterschiede finden (KM Bayern 2006, S. 5, AK BW 2007, S. 3f., LfS NRW 2003, S. 4f.).

Ausgehend von den Voraussetzungen der Schüler in Regelschulen wird auch bezüglich der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die veränderte Situation gesehen, in der sich Kinder im Grundschulalter heute befinden. Unsere Gesellschaft ist geprägt durch zahlreiche verschiedenartige Kulturen und Sprachen, denen die Kinder im Alltag begegnen. Die Handreichung in NRW sieht in dem frühen Fremdspracherwerb einen Schritt, um Vorurteile abzubauen und eine interkulturelle Denkweise anzubahnen (LfS NRW 2003, S. 4f.).

In Baden-Württemberg legt die Konzeption des frühen Fremdsprachenlernens neben Verständnis und Toleranz gegenüber anderen Kulturen auch die Akzeptanz gegenüber anders und schwerer Behinderten, auch der eigenen Behindertengruppe, als Schwerpunkt zugrunde (AK BW 2007, S. 3f.).

Der Fachlehrplan Englisch in Bayern erwartet von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dass diese über die Bereitschaft verfügen sowie dazu fähig sind, mit Personen, die fremde Sprachen sprechen, in Kontakt zu treten. Situationen, in denen Kinder Andersartigkeit in ihrer eigenen Umwelt erfahren, werden immer häufiger Realität. Durch die enge Verbindung von Sprache und Denken sowie den eigenen Charakter einer Sprache können die Kinder einen Schritt in Richtung eines globalen Denkens unternehmen (KM Bayern 2006, S. 5).

Die Wahl der englischen Sprache wird in allen drei Bundesländern mit der Situation in unserer Gesellschaft begründet, die durch Anglizismen geprägt ist. In NRW soll den Kindern das Kennen und Sprechen der englischen Sprache die Möglichkeit geben, bewusst am öffentlichen Leben teilzunehmen und sich zu orientieren (LfS NRW 2003, S. 4f.). In Baden-Württemberg wird daneben die Bedeutung der englischen Sprache innerhalb der Jugendkultur und damit die Wichtigkeit der sozialen Integration in jugendlichen Gruppierungen betont (AK BW 2007, S. 3f.). In Bayern wird die Kenntnis der englischen Sprache für die Bewältigung von Alltagssituationen vorausgesetzt (KM Bayern 2006, S. 5).

Hinsichtlich der beruflichen Situation sehen alle drei Bundesländer eine vorhandene Notwendigkeit, über Fremdsprachenkenntnisse in der englischen Sprache zu verfügen (KM Bayern 2006, S. 5, AK BW 2007, S. 3f., LfS NRW

2003, S. 4f.). In NRW werden darüber hinaus die erweiterten Möglichkeiten bezüglich der Mobilität gesehen sowie eine gewisse Sicherheit, die mit dem Fremdsprachenerwerb einhergeht (LfS NRW 2003, S. 4f.).

Während Baden-Württemberg die zunehmende Bedeutung beim Aneignen von Wissen betont, wird in Bayern der frühe Einstieg als Möglichkeit gesehen, Basiserfahrungen sowie Techniken des Lernens auch hinsichtlich eines weiteren, systematischen Fremdsprachenerwerbs zu nutzen (S. 5, AK BW 2007, S. 4, KM Bayern 2006).

Einen wichtigen Stellenwert innerhalb der Begründungen und Zielsetzungen für einen frühen Fremdsprachenerwerb im Primarbereich an Sonderschulen nimmt die Entwicklung der Persönlichkeit ein. In Bayern und NRW werden intrapersonelle Ziele wie Freude an der Begegnung mit der englischen Sprache und Kultur, „...eine persönlichkeitsfördernde und –prägende Wirkung... (und eine) raschere Auffassungsgabe, vielseitigere Lernbereitschaft und steigendes Selbstvertrauen...“ (KM Bayern 2006, S. 5) sowie die positive Veränderung der Motivation, der Anstrengungsbereitschaft und des Begabungsselbstbildes betont (LfS NRW 2003, S. 4f.).

Baden-Württemberg sieht die interpersonellen Ziele als bedeutend an wie die Erfahrung, „...dass in verschiedenen Situationen und bei verschiedenen Kommunikationspartnern verschiedene Sprachen gesprochen werden.“ (AK BW 2007, S. 4) Damit wird ein Verständnis angebahnt, welches in die Richtung einer akzeptierenden Offenheit gegenüber dem Anderssein geht.

5.3 Unterrichtsprinzipien

5.3.1 Grundlegende Unterrichtsprinzipien

Bezeichnend für die Richtlinien und Lehrpläne für Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören ist die methodisch-didaktische Anpassung der entsprechenden Curricula für Regelschulen an die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern mit eingeschränktem Hör- und Kommunikationsvermögen.

Die Kultusministerkonferenz gibt allgemeine Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts für Kinder mit einer Hörschädigung. Darunter fallen Aspekte wie

ein lebensnahes, altersgemäßes und fächerübergreifendes Unterrichten, das sich an dem Sprachunterricht orientiert, ein Ausgleich von Konzentration und Entspannung, die Vertiefung des Stoffes durch Handeln und das Herausfinden von Antworten durch Selbsttätigkeit (KMK 1996, S. 16ff.).

In den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern werden bezüglich des Englischunterrichts vergleichbare grundlegende Prinzipien des Unterrichts gefordert, welche im Folgenden beispielhaft genannt werden. Der Aufbau der Unterrichtsinhalte entspricht dem Prinzip der spiralförmigen Progression. Die Themen sollen dabei zusätzlich situationsgerecht aus anderen Unterrichtsfächern einbezogen werden.

Es gilt das Prinzip der Einsprachigkeit, welches durch die deutsche Sprache als Hilfsmittel bei Phasen der Reflexion zu ergänzen ist. Während in Bayern Treffen mit Muttersprachlern abhängig von den Möglichkeiten der Schule und des Wohnortes sowie authentische Materialien propagiert werden, sieht NRW neben den authentischen Materialien auch authentische Situationen als bedeutsam für das Lernen an (LfS 2003, S. 4f. MSW 2008, S. 6f., AK BW 2007, S. 5, KM Bayern 2006, S.5f.).

5.3.2 Didaktik und Methodik

Die Didaktik befasst sich klassischer Weise mit der Verbindung „...von Lehren und Lernen und deren Wirkungen auf Wissen und Können...“ (Leonhardt 1996, S. 13) Neben der Frage nach dem Gegenstand des Lernens stehen Formen der Lernpsychologie und individuelle Lernmuster im Interesse der Forscher (Leonhardt 1996, S. 11). Als Anforderung an die Didaktik der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören wird die Realisierung der Richtlinien und Lehrpläne erwartet durch einen Unterricht, in welchem „...dem beeinträchtigten Hörvermögen und der von der Norm abweichenden Sprachentwicklung sowie den sozialen Problemen und Bedürfnissen der hörgeschädigten Schüler Rechnung getragen wird.“ (Leonhardt 1996, S. 14)

Dagegen sieht die Methodik ihre Aufgabe in der Auswahl von Verfahren, um den Lerninhalt adäquat zu vermitteln. In einer weiter gefassten Definition von Didaktik würde die Methodik als ein Bereich derselben angesehen. In einer begrenzenden Erklärung stellt die Methodik ihr eigenes Gebiet dar. Es werden methodische Entscheidungen über Konzepte, Unterrichtsformen,

fachspezifische Methoden, Sozialformen und methodische Grundformen getroffen (Leonhardt 1996, S. 169).

Bei der gemeinsamen Betrachtung von methodischen und didaktischen Grundlagen muss deutlich sein, dass beide sich gegenseitig beeinflussen, so dass es in der Praxis zu Überschneidungen der beiden Bereiche kommt. Soll eine englische Geschichte im Unterricht behandelt werden, kann die Einübung eines Rollenspiels zu dieser Geschichte als methodische Realisierung der vorher getroffenen didaktischen Entscheidung gesehen werden. Umgekehrt wird jede Methodenwahl auch am Inhalt des Unterrichts orientiert sein und erhält damit eine didaktische Dimension.

Die Überlegungen zur Didaktik und Methodik berücksichtigen zum einen die Prinzipien der Regelschule und die Richtlinien und Lehrpläne des jeweiligen Bundeslandes. Zum anderen werden darüber hinaus in den Anpassungen auch die besonderen Voraussetzungen der schwerhörigen Kinder bei der Planung und Durchführung von Unterricht bedacht.

Die den jeweiligen Lehrplananpassungen für den Englischunterricht mit schwerhörigen Schülern zugrunde liegenden didaktische Leitgedanken werden nun vergleichend aufgezeigt. Neben dem themen- und situationsbezogenen Arbeiten stehen das sprachliche Handeln und die Betonung von authentischen und strukturierten Lernerfahrungen in NRW im Vordergrund (LfS 2003, S. 4). Die Anpassungen aus NRW enthalten für die besonderen Förderbereiche auditive Wahrnehmung und konsekutive Sprachentwicklungsverzögerung zum einem methodisch-didaktische Konsequenzen, zum anderen Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung.

Beispielhaft wird nun der Förderbereich konsekutive Sprachentwicklungsverzögerung mit seinen unterrichtlichen Realisierungen aus der Handreichung aus NRW vorgestellt und mit den Anpassungen der beiden anderen Bundesländer verglichen (LfS 2003, S. 37-41).

Zur Hilfe des phonologisch-phonetischen Verständnisses sind kurze Hörübungen zu Vokalkontrasten innerhalb des bereits besprochenen Vokabelinventars gedacht. Dabei kann unterstützend die Lautschrift oder das PMS eingesetzt werden. Es ist bei Ausspracheübungen wichtig, eine Verbesserung über das korrektive Feedback bereitzustellen. Das PMS wird in Baden-Württemberg konkret und in Bayern als manuelle Kommunikationshilfe

erwähnt. Darüber hinaus wurde in Baden-Württemberg eine Erweiterung des PMS für einige typische Laute der englischen Sprache verfasst.

Eine Erleichterung im morphologisch-syntaktischen Bereich wird in NRW durch den Verzicht auf Kurzformen wie z.B. „he is“ anstelle von „he’s“ sowie die Beschränkung auf kurze Sätze gewährleistet. In der Konzeption von Baden-Württemberg wird ein reflektives Sprachangebot mit einer Begrenzung von Wortschatz, Satzstrukturen und Redewendungen erwähnt, im Fachlehrplan von Bayern wird dieses Prinzip durch die vorgegebenen kommunikativen Absichten praxisnah realisiert (LfS 2003, S. 41, AK BW 2007, S. 5, KM Bayern 2006, S.6, S. 36).

Der semantisch-lexikalische Förderbereich betrifft den Einsatz eines reduzierten Wortschatzes in abwechslungsreichen Übungssituationen, z.B. durch Spiele wie „I pack my case“, welches mit Bildern oder realen Gegenständen gespielt werden kann. Inhalte, die interessieren und konkretanschaulich umgesetzt werden können, sollen in Baden-Württemberg verstärkt behandelt werden. In Bayern wird durch die Auswahl des produktiven und produktiv-rezeptiven Wortschatzes eine Begrenzung gegeben. Durch Eigentätigkeit und Kreativität z.B. im Umgang mit Spielen, Tänzern und Liedern erleben die Kinder eine variationsreiche Förderung (LfS 2003, S. 41, AK BW 2007, S. 5f., KM Bayern 2006, S.6ff., S. 36).

Steht die Unterstützung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten an, kann anhand übersichtlicher Texte das Erzählen von Geschichten („story telling“) geübt werden. Die Konzeption aus Baden-Württemberg weist in diesem Zusammenhang auf den verstärkten Einsatz von handlungs- und kommunikationsbezogene Lernsituationen hin, Bayern sieht eine besondere Bedeutung in der Berücksichtigung von Alltagssituationen, in denen die Kinder sich verständigen können. Die kommunikativen Absichten sind auch in diesem Bereich als inhaltliche Konkretisierungen zu sehen (LfS 2003, S. 41, AK BW 2007, S. 5, KM Bayern 2006, S.6, S. 36).

5.3.3 Didaktisch-methodische Schwerpunkte der Lehrplananpassungen

Neben den vergleichbaren Prinzipien der Didaktik kommen in den Anpassungen auch individuelle Schwerpunkte vor, die nun näher vorgestellt werden.

In NRW gibt die Handreichung den Hinweis, dass auch die methodisch-didaktischen Ausführungen zum Förderschwerpunkt Lernen, abhängig von der Zusammensetzung der Lerngruppe in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören zur Anwendung kommen können. Ein in diesem Zusammenhang wesentlicher Grundsatz ist das „...Prinzip der Beobachtung und Berücksichtigung der Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.“ (LfS NRW 2003, 4f.)

Der Einsatz der Schrift sollte gut überlegt sein und den Lese- und Schreiblehrgang nicht gefährden. Die begrenzte Zeitspanne für konzentriertes Arbeiten sowie eine geringe Aufnahmefähigkeit lassen einen täglichen Englischunterricht mit einer kürzeren Dauer von 15-25 Minuten günstiger erscheinen als zwei Wochenstunden. Dieser Unterricht würde dann von der Klassenlehrerin erteilt werden (LfS NRW 2003, 4f.).

In der Konzeption von Baden-Württemberg wird auch beim Erwerb der fremden Sprache der leitende Gedanke des Mutterspracherwerbs berücksichtigt. Im Vordergrund steht „...ein aktiver kommunikativer Prozess mit kompetenten Kommunikationspartnern, wohl dosiert, hoch redundant und im situativen Kontext...“ (AK BW 2007, S. 5) Eine phonologische Bewusstheit aufzubauen ist durch die Merkmale des hörgerichteten Spracherwerbs wie „...turn-taking, Auffangmethode sowie die sprachliche Erweiterung der Äußerungen des Kindes...“ zu erreichen. (AK BW 2007, S. 6)

Eine besondere Bedeutung hat die Abgrenzung des Englischunterrichts vom übrigen Unterricht, damit Mutter- und Fremdsprache nicht vermischt werden. Dafür sollen eindeutige Rituale gewählt werden (AK BW 2007, S. 5).

Der Fachlehrplan Englisch in Bayern betont die besondere Bedeutung der grundlegenden Prinzipien des Unterrichts für hörgeschädigte Schüler und erwähnt dabei „...die Antlitzgerichtetheit, didaktisch-methodische Verfahren zur Steigerung der Höraufmerksamkeit, (den) Aufbau von antizipierenden Schemata, das Einfühlen in die prosodischen Merkmale der Sprache, (den

handelnden) Umgang mit Sprache und das Erleben des Kommunikationswertes der Sprache.“ (KM Bayern 2006, S. 5)

Wichtig ist daneben der Aufbau von charakteristischen Lerntechniken, beispielsweise „...die Berücksichtigung von Mimik und Gestik als Verstehenshilfe oder die Entwicklung von assoziativen Ergänzungen, die die Schüler im Unterricht erwerben sollen.“ (KM Bayern 2006, S. 5)

6. ERFAHRUNGEN IN THEORIE UND PRAXIS

6.1 Experteninterview

6.1.1 Begriffliche Annäherung

Bei der Befragung von Experten liegt zunächst die Problematik nahe, wie diese Personengruppe näher beschrieben werden kann. Eine Antwort darauf wird abhängig sein von der jeweiligen Forschungsfrage und damit der benötigten Kompetenzen der Experten. Für die im Folgenden vorgestellten Interviews ist folgende Definition grundlegend: „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht.“ (Bogner & Menz 2005, S. 46)

Das Wissen der Experten beinhaltet überwiegend die praktischen und handlungsorientierten Kenntnisbereiche, die für eine neue Situationsanordnung anderer Personen in seinem Bereich genutzt werden. Die hier vorliegende Variante des Interviews sieht als Grundlage das systematische Experteninterview vor. Der Experte verfügt über ein Spezialwissen, das praxisorientiert und intuitiv mitgeteilt wird. Meistens handelt es sich dabei um einen spezifischen Bereich, über den es keinen Zugang zu Informationen gibt (Bogner & Menz 2005, S. 46f.).

Die methodische Betrachtungsweise des Expertenbegriffs legt eine konstruktivistische Definition für die zu betrachtende Untersuchung nahe. Der Forscher konstruiert in diesem Sinne den Expertenstatus über sein leitendes Interesse. Dem Befragten wird bei einem methodisch-relationalen Ausgangspunkt die Rolle des Experten zugeschrieben, sie ist nicht als persönliches Charakteristikum zu definieren (Bogner & Menz 2005, S. 40f.).

Eine theoretische Erklärung des Spezialwissens von Experten ermöglicht die Konkretisierung der Begriffe „Prozesswissen“ und „Deutungswissen“. Durch die Fragebögen, die in Interviewform organisiert wurden, konnten „...Informationen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisatorische Konstellationen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse...“ akkumuliert und somit Prozesswissen abgefragt werden. (Bogner & Menz 2005, S. 43.)

Diese Erklärung gilt ebenso für den ersten und den zweiten Teil des Interviews, die sich mit der Theorie und der Praxis der Lehrplananpassungen beschäftigen. In dem letzten Teil des Interviews lag der Schwerpunkt auf dem Thema „Zusammenarbeit“. Die Experten sollten hier neben den Erfahrungen auch ihre eigenen Ansichten zu den Kooperationsformen und damit ihr „Deutungswissen“ mitteilen (Bogner & Menz 2005, S. 43f.) .

Sollen in einem Interview eine Reihe exakter Fragen beantwortet werden, kann das Leitfadenterview mit Experten als nichtstandardisierte Methode der Erhebung innerhalb der Sozialforschung herangezogen werden (Gläser & Laudel 2004, S. 107). Der Interviewer orientiert sich an dem Leitfaden, der die von ihm aufgestellten Fragen enthält. Er agiert in der Interaktion mit dem Experten als „Quasi-Experte“, da er zwar über entsprechende Informationen verfügt, jedoch weder für Konzeptionen noch für Kompromisse zuständig und daher von den Verpflichtungen befreit ist (Pfadenhauer 2005, S.120).

Bevor die inhaltliche Ebene berührt wird, zeigt das folgenden Kapitel in einem kurzen Überblick, welcher Begründungszusammenhang dem Experteninterview zugrunde liegt.

6.1.2 Forschungsfrage

Das Forschungsinteresse des Interviews lag darin, die theoretisch gewählten Schwerpunkte der länderspezifischen Anpassungen auf ihre Praxisrelevanz zu untersuchen. Es war zu prüfen, inwiefern die Erfahrungen der Praxis evaluiert und in den weiteren Arbeitsprozess integriert wurden. Schließlich sollten Fragen einer tatsächlichen oder möglichen Zusammenarbeit geklärt werden sowie eine Einschätzung zu der aktuellen Diskussion der Bildungsstandards erfolgen.

Tabelle 3 stellt den Leitfaden für das Interview vor und gibt eine Übersicht über die Leitfragen und die konkreten Detailfragen.

Teil	Leitfrage	Checkliste	Konkrete Fragen
I	Theorie	methodische und didaktische Aspekte	Wurden explizit Ziele für die Anpassung festgelegt?
	Welche inhaltlichen Schwerpunkte wurden für die Anpassungen festgelegt?	Berücksichtigung der Sprachlerngruppen	Wurden alle Sprachlerngruppen theoretisch und praktisch einbezogen?
		Ergebnisse der Forschung Praxiserfahrungen	Welche Forschungsergebnisse (Lehrmethoden bzw. Erfahrungen aus der Praxis) wurden berücksichtigt?
		andere Anpassungen	Wurden andere Anpassungen z.B. aus anderen (Bundes-) Ländern einbezogen?
		Ergebnis	Wurden die inhaltlichen Schwerpunkte in den Entwurf eingearbeitet?
II	Praxis	Schwierigkeiten bei der Umsetzung positive Rückmeldungen	Welche Schwierigkeiten bzw. positiven Rückmeldungen traten auf?
	Welche Erfahrungen wurden bei der Umsetzung gemacht?	Dokumentation	Wie wurden diese dokumentiert?
		Evaluation	In welcher Form fand eine Evaluation statt? Ist eine Evaluation geplant?
		Veränderungen Neufassungen	In welcher Form wurden die Veränderungen eingearbeitet?
III	Zusammenarbeit	Möglichkeit des Austauschs bzw. der Zusammenarbeit	Wäre eine Zusammenarbeit in einer gemeinsamen deutschen oder europäischen Projektgruppe denkbar?
	Fand ein Austausch oder eine Zusammenarbeit mit zielgleich arbeitenden Projektgruppen aus anderen Bundesländern oder dem europäischen Ausland statt?	Vorteile Nachteile oder Schwierigkeiten	Welche Vor- oder Nachteile würde dies mit sich bringen?
		Bildungsstandard (entsprechend Mathematik, Deutsch) Referenzniveau A 1 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“	Könnte man (bundes-) länderübergreifend Bildungsstandards für Englisch an Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören einführen, evtl. anhand des europäischen Referenzrahmens?

Tabelle 3: Leitfaden für das Interview

6.1.3 Durchführung

Jeweils ein Mitglied aus der Gruppe, welche die Lehrplananpassung für die Schule mit dem Förderzentrum Hören durchgeführt hatte, wurde angeschrieben und um einen Termin für ein Experteninterview gebeten. Der Termin mit Frau Soerensen als Mitglied der Arbeitsgruppe aus Baden-Württemberg fand aus organisatorischen Gründen telefonisch statt. Die Interviews mit der Teilnehmerin der Arbeitsgruppe aus NRW, Frau Gatz-Kuhn, sowie mit Frau Heckert von der Lehrplankommission für die Anpassungen in Bayern wurden persönlich durchgeführt. Sie dauerten jeweils ungefähr eine Stunde. Alle drei interviewten Lehrerinnen wurden darüber informiert, dass ihre Aussagen in die vorliegende Arbeit übernommen werden und erklärten sich mit diesem Vorgehen einverstanden.

Die Transkriptionen (siehe Anhang) orientieren sich an dem Leitfaden und werden im folgenden Abschnitt paraphrasiert dargestellt.

6.1.4 Paraphrase

Teil I – Theorie

Inhaltliche Schwerpunkte der Anpassungen

Die Schwerpunkte in NRW bildeten neben der inhaltlichen Planung die genaue Betrachtung der Unterschiede, welche zwischen den hörgeschädigten Schülern und den Regelschülern bestehen. Im Anschluss daran wurden die damit verbundenen methodisch-didaktischen Konsequenzen gezogen.

In der Arbeitsgruppe in Baden-Württemberg wurde versucht, die Grundschuldidaktik hörgeschädigtenspezifisch umzusetzen. Dabei standen sowohl die Fragen nach dem Einsatz von Lautschrift und dem Phonembestimmten System (PMS), der Berücksichtigung von mehrsprachigen Kindern als auch die Themen Leistungsbeurteilung und Leistungsmessung sowie die Lehrereinsatzmodelle im Vordergrund. Im Zentrum der Arbeit stand der Versuch, mit der Grundschuldidaktik auf der einen und dem Spracherwerb bei hörgeschädigten Kindern auf der anderen Seite ein Konzept zu entwickeln. Grundlage war dabei auch der Bildungsplan der Förderschule.

In der Lehrplankommission in Bayern lagen von Anfang an konkrete Ziele für den Fachlehrplan vor. Durch die persönlichen Erfahrungen der Mitglieder lag der Schwerpunkt auf der Entwicklung eines dreijährigen Modells. Der Unterricht im Fach Englisch sollte bereits im dritten Schulbesuchsjahr (Klasse 2) einstündig beginnen und in den Klassen drei und vier mit jeweils zwei Stunden weitergeführt werden.

Auf der Grundlage des vorliegenden spiralförmigen Konzepts wurde eine Neuverteilung der zu behandelnden Themen von bisher zwei auf drei Jahre vorgenommen. Eine entscheidende Arbeit der Lehrplankommission bestand in der Modifizierung der Präambeln. Abschließend wurden die einzelnen Lerninhalte noch einmal durchgearbeitet und modifiziert sowie neue Beispiele zu den Themen hinzugefügt. Die Prinzipien des Schwerhörigenunterrichts wurden bereits bei der ersten Adaption des neuen Grundschullehrplans (KM Bayern 2000) angewendet.

Berücksichtigung der Sprachlerngruppen

In NRW gibt es gebärdlich geführte Sprachlerngruppen, die in manchen Schulen anstelle des Englischunterrichts die Deutsche Gebärdensprache lernen. Kinder der hörgerichtet geführten Sprachlerngruppen mit visuellen Hilfen nehmen am Englischunterricht unter Berücksichtigung der methodisch-didaktischen Anpassungen teil.

In Baden-Württemberg ist die Mehrheit der Klassen heterogen zusammengesetzt, so dass sich auch Kinder aus unterschiedlichen Sprachlerngruppen in einer Klasse befinden. Das Einbeziehen aller fünf Sprachlerngruppen ist damit theoretisch und praktisch gegeben.

Bayern berücksichtigt generell die Sprachlerngruppen I – III sowie V.

Berücksichtigung von Forschungsergebnissen, wissenschaftlicher Literatur und Praxiserfahrungen

In NRW wurden Forschungsergebnisse berücksichtigt, welche von Herrn Professor Piepho mit veröffentlicht wurden. Daneben standen das Buch von Herrn Bleyhl „Fremdsprachenlernen in der Grundschule“ sowie andere Standardwerke der Hörgeschädigtendidaktik zur Verfügung. Bei den

Praxiserfahrungen wurden die eigenen Erfahrungen und die der Kollegen berücksichtigt.

Die Mitglieder des Arbeitskreises in Baden-Württemberg zogen Werke aus der Grundschuldidaktik und Literatur zum Spracherwerb heran.

In Bayern stammte das Fachwissen von Frau Heckert aus dem Methodiklehrgang „Englisch in der Grundschule“, welcher in die didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts einführte. Dabei war ein wesentlicher Aspekt, dass Sprachwissenschaftler das akzentfreie Lernen einer Sprache auf den Zeitraum bis zur Vollendung des achten Lebensjahres begrenzten. Den Unterrichtsbeispielen des Fachlehrplans Englisch lagen bewährte Exempel aus der Praxis zugrunde.

Berücksichtigung von Anpassungen aus anderen (Bundes-) Ländern

In NRW lagen die entsprechenden Anpassungen aus den Bundesländern Hamburg und Baden-Württemberg vor, in Baden-Württemberg und Bayern wurden keine theoretischen Konzepte berücksichtigt.

Einarbeitung der inhaltlichen Schwerpunkte in den Entwurf

Nach Aussage von Frau Gatz-Kuhn sind die inhaltlichen Schwerpunkte teilweise in der Handreichung in NRW verwirklicht. Sie betont dabei allerdings die Beispielhaftigkeit der Inhalte. Frau Soerensen bestätigt, dass die inhaltlichen Schwerpunkte größtenteils in die Konzeption von Baden-Württemberg eingearbeitet wurden, wobei der Prozess durch ständige Kompromissfindung gekennzeichnet war. Frau Heckert beschreibt den Prozess der Annahme des Fachlehrplans Englisch durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus als problematisch. Die geplanten Schwerpunkte wurden berücksichtigt.

Teil II – Praxis

Umsetzung der Anpassungen

Für NRW stellt Frau Gatz-Kuhn positiv heraus, dass sie alle Themen in der Praxis nutzen konnte, das Lerntempo und der Lernfortschritt der Kinder seien

jedoch deutlich langsamer als durch den Lehrplan vorgegeben. Die Themen werden ihrer Meinung nach in den Büchern sehr umfangreich aufgearbeitet. Dadurch könnte die Arbeit mit einem Buch, welches für ein Jahr konzipiert ist, mit einigen Zusatzmaterialien auch für zwei Schuljahre reichen, wenn die Themen gut durchgearbeitet werden. Dies sieht sie als notwendig an, um die Inhalte auch wirklich zu festigen. Dafür akzeptiert sie, dass u.U. ein Bereich nicht ausführlich oder gar nicht behandelt wird.

In Baden-Württemberg spricht Frau Soerensen von ihren persönlichen Erfahrungen, welche durchweg positiv sind. Sie sieht das frühe Fremdsprachenlernen als große Chance für die Kinder, da der Ausgangspunkt bei allen gleich ist. Das Unterrichten und Kommunizieren in der fremden Sprache empfindet die Lehrerin als motivierend. Sie nennt einige Beispiele zum Thema „language awareness“, womit der Aufbau einer Sprachbewusstheit gemeint ist.

Eine weitere positive Erfahrung von Frau Soerensen ist die Erkenntnis der hörgeschädigten Kinder, dass es sich bei der englischen Sprache um einen anderen Sprachcode handelt und auf der Welt mehrere mögliche Sprachcodes vorkommen. Dieses Wissen sieht sie als wichtige Voraussetzung für das Leben in unserer multikulturellen Gesellschaft.

Auch in der großen Freude, die das Lernen der englischen Sprache den Kindern bereitet, sieht sie ein Beweis für die Richtigkeit des frühen Fremdsprachenlernens. Sie unterrichtet zzt. eine fünfte Klasse, welche sie die meiste Zeit während der Grundschuljahre in Englisch unterrichtete. Dabei fällt ihr die Leichtigkeit auf, mit der die Kinder im Gegensatz zu anderen Gruppen ohne Grundschulenglisch, die sie früher unterrichtet hatte, mit der englischen Sprache umgehen. Sie bezeichnet den Unterschied als gravierend.

Auch Frau Heckert hat in ihrem Englischunterricht äußerst positive Erfahrungen gemacht. Sie betont die hohe Motivation, die für sie über die Anfangsphase hinaus vorhanden ist. Sie hat festgestellt, dass das Selbstbewusstsein vor allem bei Kindern mit zweisprachigem Hintergrund zunimmt. Bei ihnen sieht sie einen verbesserten Zugang zur Mutter- oder Familiensprache. Frau Heckert empfindet das Spielerische sowie die Lieder und die Bewegungsmöglichkeit beim Englischunterricht als positive Elemente, die den Kindern eine zustimmende Einstellung zur Fremdsprache vermitteln. Daneben sieht sie auch die Unterschiede in der grundsätzlichen Begabung

eines Kindes für Sprache, welche jedoch auch im Regelschulbereich anzutreffen sind. Ihr ist aufgefallen, dass Kinder, die bei der Aussprache auf Schwierigkeiten stoßen, dies oft mit einer beachtlichen schriftlichen Leistung kompensieren.

Die Erfüllung der übersprachlichen Ziele wie die Erweiterung des Weltwissens sowie den Aufbau von Sprachbewusstheit beurteilt sie als möglich, soweit das Klassenleiterprinzip aufrecht erhalten bleibt und nimmt dabei Bezug auf die Stellungnahme in der Präambel des Fachlehrplans. Bei der Realisierung des Fachlehrplans stehen für Frau Heckert organisatorische Probleme im Vordergrund, die z.B. durch die fehlende Bereitschaft der Kollegen im Grundschulbereich, Englischunterricht als Klassenlehrer zu unterrichten, entstehen.

Schwierigkeiten und positiven Rückmeldungen

Frau Gatz-Kuhn berichtet über die sehr gute Motivation der Kinder, die sie erfahren hat sowie die positiven Rückmeldungen bezüglich des Materials, das die Arbeitsgruppe ausgewählt hatte. Konkret zu der Richtlinienanpassung gab es allerdings keine Rückmeldung.

Frau Soerensen berichtet von einem Kind, welches weder die deutsche noch die englische Sprache als System erkannte. Dieser Umstand erschwerte das Englischlernen.

Frau Soerensen berichtet weiter über die Erfahrungen in ihrem Arbeitskreis. In dem Bereich „Sprachreflexion“ wurde von den Kollegen die Erfahrung geäußert, dass die Kinder Verständnisschwierigkeiten zeigten. Damit war die Motivation auf beiden Seiten geringer. Die Lehrer lösten sich in diesen Situationen vermehrt vom Prinzip der Einsprachigkeit und wichen auf die deutsche Sprache aus.

Ein anderer Punkt der Diskussion ging um die Merkfähigkeit der Kinder. Lehrer berichteten über die Erfahrung, dass die Schüler sich die Worte in der fremden Sprache oft nicht merken können und viele Wiederholungen benötigen. Obwohl Frau Soerensen über Erfahrungen mit sehr heterogenen Schülern verfügt, konnte sie diese Probleme nicht bestätigen.

Frau Heckert weist darauf hin, dass bei manchen sprachschwachen Klassen genau überlegt wird, in welchem Umfang und mit welcher Zielsetzung in der Schule Englisch angeboten wird. Sie betont, dass damit natürlich der Englischbestand bei dem Übergang zur weiterführenden Schule nicht dem anderer Klassen entspricht.

Darüber hinaus spricht Frau Heckert sich dafür aus, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Sprachförderung im Deutschen oder andere Arten der Förderung wichtiger sein können. Als Beispiel nennt sie ein Kind, das aus Russland kommt und die deutsche Sprache nicht richtig sprechen kann. In einem solchen Fall würde das Grundschulenglisch nicht erteilt. Die Frage nach der Relevanz des Hauptschulenglischs als mögliches Prüfungsfach sei dann in der aktuellen Situation neben dem Bedürfnis der momentanen Kommunikation nebensächlich. Die Entscheidung wird von Frau Heckert als schwierig eingestuft. Sie sieht die Grundlage für die Entscheidung in der Abwägung zwischen dem Recht der Kinder auf den Englischunterricht und der Verpflichtung der Schule, die Kinder optimal zu fördern und betont dabei das Bewahren dieser Kompetenz des Förderzentrums.

Evaluation

In keinem der drei Bundesländer fand eine offizielle Evaluation statt.

Nach Aussage von Frau Gatz-Kuhn findet in NRW ein Austausch im Rahmen der regelmäßig tagenden Fachkonferenz statt. Sie begrüßt diese Möglichkeit des Austausches, welche die Weiterführung dieser Fachkonferenz mit sich bringt.

In Baden-Württemberg fand für die Konzeption des frühen Fremdsprachenlernens keine Evaluation statt.

Frau Heckert hat eine Fortbildung für das Seminar (Studienseminar für die zweite Phase der Lehrerausbildung) gehalten und dabei auch ihre Erfahrungen mit eingebracht. Zu Beginn gab es nach ihrer Auskunft wenige Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches, da seitens der Lehrer kaum Erfahrungen in diesem Bereich vorlagen.

Veränderungen der Anpassungen

In NRW hatte Frau Gatz-Kuhn den Vorschlag gemacht, weniger verkürzte Formen im Englischunterricht einzusetzen („I am“ anstelle von „I’m“), damit die Kinder die sprachlichen Inhalte besser verstehen. Dieser Vorschlag wurde positiv beurteilt und in die Handreichung übernommen.

Frau Soerensen betont, dass die erste Version von 2005 in einer veränderten Fassung 2007 fertiggestellt wurde. Die Änderungen entstanden auf Basis der Erfahrungen. Es wurden Bereiche ergänzt und hinzugefügt, aber auch Themen herausgenommen oder anders formuliert.

Frau Heckert betont, dass es sich bei dem Fachlehrplan Englisch um die aktuelle bzw. die momentan verbindliche Fassung handelt.

Teil III – Zusammenarbeit

Austausch und Zusammenarbeit

Eine Zusammenarbeit mit einer zielgleich arbeitenden Projektgruppe fand in keinem der drei Bundesländer statt.

Zusammenarbeit auf innerdeutscher oder europäischer Ebene

Für Frau Gatz-Kuhn wäre dies auf jeden Fall vorstellbar. Ein Hauptproblem stellt für sie die Frage der Organisation dar. Generell begrüßt sie einen Informationsaustausch über die Grenzen Nordrhein-Westfalens hinweg. Der regelmäßige Austausch auf der Fachkonferenz stellt für sie derzeit bereits ein gelungenes Forum für einen Austausch dar, sie ist darüber hinaus auch grundsätzlich an anderen Möglichkeiten des Austausches interessiert.

Frau Soerensen bestätigt, dass sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen könnte.

Auch Frau Heckert erklärte sich an einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch interessiert.

Vor - und Nachteile der Zusammenarbeit

Frau Gatz-Kuhn erwähnt das letzte Jahrestreffen des DFGS (Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.) in Weinheim, welches von Fachleuten aus verschiedenen Bundesländern besucht wurde. Frau Gatz-Kuhn bemerkt, dass - auch wenn bei dieser Fachtagung der Schwerpunkt eher auf dem Thema „Gehörlose und Gebärdensförderung“ lag - landesweite Tagungen ein mögliches Forum für einen Austausch über den Englischunterricht seien. Als Nachteile nennt Frau Gatz-Kuhn den organisatorischen Aufwand, welcher das Finden von Terminen und Örtlichkeiten einschließt.

Nachteile bestehen nach Aussage von Frau Soerensen nur in den organisatorischen und zeitlichen Herausforderungen einer überregionalen Zusammenarbeit. Für Baden-Württemberg schätzt sie die derzeitigen Neuentwicklungen als so umfassend ein, dass die Kollegen zzt. eher begrenzt motiviert wären, an einer weiteren Aufgabe zu arbeiten. Als einige der aktuellen Themen nennt Frau Soerensen die Evaluation, die Bildungsplanreform sowie die neuen Prüfungsformen in der Hauptschule. In dem Arbeitskreis, welcher die Konzeption erstellt hat, wurde die Tätigkeit in den ersten Jahren als sinnvoll und wichtig für den gegenseitigen Austausch und die gegenseitige Hilfe angesehen. Nach Abschluss der Konzeption wird Englisch nun als reguläres Fach gesehen und gleicht in seinem Stellenwert den Fächern Mathematik und Deutsch.

Für Frau Heckert besteht das Problem darin, dass sie als Lehrerin bei einem Treffen nicht als Entscheidungsträger fungiert und somit Veränderungen mit sehr viel Mühe oder vielleicht auch gar nicht durchzusetzen sind. Sie stellt heraus, dass es bereits einen internationalen Austausch von Entscheidungsträgern gibt, der als Basis für einen Erfahrungsaustausch oder eine neue Konzeption dienen könnte.

Die eigentliche Schwierigkeit wäre jedoch das Einbringen und Umsetzen neuer Ideen und Veränderungen. Hierfür betont Frau Heckert die Notwendigkeit einer Kontaktperson aus der Regierung, welche sich aufgeschlossen den angedachten Neuerungen zuwendet.

Einführung von Bildungsstandards für Englisch an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören

Die Einführung von Bildungsstandards wird laut Frau Gatz-Kuhn bereits angestrebt. Vor allem von den Hauptschulkollegen wird immer angeregt, dass verbindliche Lernziele festgelegt werden. Ein genaues Abkommen über die zu beherrschenden sprachlichen Mittel ist für Frau Gatz-Kuhn sinnvoll. Allerdings ist für sie fraglich, wie viel die Kinder tatsächlich von den behandelten Lerninhalten behalten.

Den Standard des europäischen Referenzrahmens für das Lernen von Sprachen empfindet Frau Gatz-Kuhn als recht hoch, besonders unter der Prämisse, dass es sich um eine Zielvorgabe handelt. Für diesen Fall sieht sie die Notwendigkeit, diese Zielvorgaben abzuwandeln. Dabei sei zu berücksichtigen, dass der Unterricht der Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation nur in Anlehnung an die Richtlinien stattfindet, wie es zzt. In den Fächern Deutsch und Mathematik gehandhabt wird. Der Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation selbst dient bereits als Erklärung dafür, dass nicht genau diese sprachlichen und kommunikativen Ziele entsprechend der Vorgabe erreicht werden können.

Frau Soerensen könnte sich vorstellen, dass bundesländerübergreifend Bildungsstandards eingeführt werden. Sie erklärt, dass in Baden-Württemberg eine curriculare Vorgabe die Basis für den Unterricht bildet und jede Schule ihr eigenes Schulcurriculum darauf aufbaut. Als Bedingung sieht sie die Durchsetzbarkeit der Bildungsstandards für hörgeschädigte Kinder. Wichtig ist für Frau Soerensen, dass hörgeschädigte Schüler den Bildungsplan der allgemeinen Schule verfolgen können. Die Gefahr besteht für sie darin, dass die Standards sogar für allgemeine Schulen eine Herausforderung darstellen. Damit wäre das Erreichen der Bildungsstandards für die Schule für Hörgeschädigte unrealistisch.

Frau Heckert betrachtet das Vorhandensein von Bildungsstandards längst durch den Anhang als gegeben. Eine große Gefahr besteht für sie bei dem vorauszusehenden Verlust des spielerischen Aspekts im Englischunterricht. Aus ihrer Erfahrung in einer vierten Klasse berichtet sie, dass die Kinder sich schon auf die weiterführende Schule vorbereiten. Die Schüler stehen den Spielen eher abgeneigt gegenüber und zeigten eine enorme Strebsamkeit beim Schreiben bei einer gleichzeitigen Zurückhaltung beim Sprechen.

Bei verbindlich festgelegten Bildungsstandards und der zu erwartenden Benotung würde das aktuelle Konzept, welches Frau Heckert befürwortet, sich in einen Fremdsprachenunterricht gemäß den Konzepten der weiterführenden Schulen weiterentwickeln. Damit verbunden wären auch ein Vokabelpensum sowie die festgelegten Phrasen und Strukturen. Frau Heckert zweifelt nicht an der Umsetzbarkeit, wobei natürlich sowohl im Förderzentrum als auch in der Regelschule Kinder aus dem Muster herausfallen werden, da die Begabungsverteilung in der SpLG II mit der Begabungsverteilung der Regelschule vergleichbar ist.

Als Schwierigkeit erkennt Frau Heckert die Stundentafel der Klassen. Da zum realistischen Erreichen der Ziele mehr Zeit einzuplanen sei, müsste die Anzahl der Stunden für den Englischunterricht von zwei auf drei Stunden erhöht werden. Damit würde ein Interessenkonflikt mit den anderen Fächern entstehen. Selbst eine Erhöhung der Stundentafel würde eine Erhöhung der Lehrerstunden mit sich bringen, welche bei dem derzeitigen Lehrermangel eine Lücke hervorbrächte, die nicht einfach zu schließen wäre.

6.1.5 Ergebnis

Die Aussagen der Interviews werden entsprechend der Forschungsfrage in ihren Kernpunkten dargestellt.

Inhaltliche Schwerpunkte der Anpassungen

- Die inhaltlichen Zielsetzungen zeigten Gemeinsamkeiten in den drei Bundesländern. Der Schwerpunkt lag auf der Anpassung der Grundschuldidaktik an hörgeschädigtenspezifische Prinzipien der Methodik und Didaktik.
- Theoretisch sollten außer in NRW alle Sprachlerngruppen am frühen Fremdsprachenlernen teilnehmen.
- Es lagen keine Forschungsergebnisse zu dem spezifischen Thema vor.
- Die benutzte Fachliteratur beinhaltete Werke zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule und zum Spracherwerb bei Hörgeschädigten. Auch eigene Praxisbeispiele bildeten die Grundlage der Anpassungen.
- Nur in NRW wurden Anpassungen aus andern Bundesländern (Hamburg und Baden-Württemberg) einbezogen.

- Die inhaltlichen Schwerpunkte wurden zu unterschiedlichen Graden eingearbeitet.

Umsetzung der Anpassungen

- Es gab eine Reihe von positiven und negativen Effekten.
- Die schwerhörigen Kinder empfanden Freude und waren motiviert. Eine große Chance war, dass durch den Neubeginn ein gleicher Ausgangspunkt bei allen vorlag. Es konnte eine Sprachbewusstheit aufgebaut und das Weltwissen erweitert werden.
- Die schwerhörigen Kinder lernten z.T. langsam und zeigten einen geringen Lernfortschritt. Es gab vereinzelt Kinder, die Schwierigkeiten beim Aufbau von Sprachbewusstheit haben. Probleme entstanden bei der Reflexion und beim Verständnis von Sprache sowie bei der Merkfähigkeit.
- Es gab keine offizielle Evaluation.
- Vorschläge zur Veränderungen der Lehrplananpassung wurden z.T. eingearbeitet.

Austausch und Zusammenarbeit

- Es fand keine Zusammenarbeit statt, Interesse bestand jedoch.
- In NRW gibt es zzt. eine regelmäßig tagende Fachkonferenz zu dem Thema.
- Es werden organisatorische Schwierigkeiten bei einer überregionalen Zusammenarbeit befürchtet.

Einführung von Bildungsstandards

- Die Einführung von nationalen Bildungsstandards im Fach Englisch wird angestrebt oder wurde bereits umgesetzt.
- Bildungsstandards für schwerhörige Kinder müssen realisierbar sein oder angepasst werden können z.B. durch einen Zeitzuschlag als Nachteilsausgleich.
- Die Standards des Europäischen Referenzrahmens wurden z.T. als zu hoch empfunden.

6.2 Fragebogen

6.2.1 Begründung der Auswahlfragen

Die Lehrplananpassungen der drei untersuchten Bundesländer unterscheiden sich sowohl in ihrer dargestellten Form als auch bezüglich der gewählten inhaltlichen Schwerpunkte. Für die genaue Untersuchung der jeweiligen Anpassung ist es hilfreich, die Entstehung derselben nachzuvollziehen. Bewusst habe ich eine Trennung der Fragebögen von dem eigentlichen Interview gezogen, um damit zum einen den Schwerpunkt deutlich zu machen, der auf der Diskussion der inhaltlichen Aspekte der Lehrplananpassungen und somit auf dem Interview liegt. Zum anderen bietet der Fragebogen die Möglichkeit eines thematischen Einstiegs über einen festgelegten Bereich, der gleichzeitig einen Übergang zu den durchgeführten Interviews bietet.

Die Rahmenbedingungen des Projekts sollen Hinweise geben, auf welchen organisatorischen Voraussetzungen diese Lehrplananpassung beruht. Auch die Fragen zur Durchführung des Projekts und zum Informationsmanagement können Informationen über den Stellenwert der Anpassungen in den jeweiligen Kultusministerien liefern.

6.2.2 Einführung des Fragebogens

Ergänzend zu den im folgenden Kapitel beschriebenen Experteninterviews wurden die drei Sonderpädagoginnen bezüglich der organisatorischen Dimensionen der verschiedenen Lehrplananpassungen vor - und in einem Fall aus organisatorischen Gründen nach - dem eigentlich Interview befragt.

Um die Fragen einheitlich zu gestalten, habe ich die Begriffe „Projekt“ für die Arbeit an der Lehrplananpassung und den Namen „Team“ für die beteiligte Personengruppe gewählt.

In einigen Fällen wurde ein zusätzlicher thematischer Hinweis für die Verständlichkeit der Antwort notwendig. Diese sind von mir in kursiver Schrift in Klammern zur Verdeutlichung nachgestellt. Falls während der Befragung eine genauere Erklärung oder Ausführung notwendig erschien, so wurde dies durch eine zusätzliche Frage der Interviewerin ergänzend in den Fragebogen

aufgenommen. Diese zusätzlichen Zwischenfragen sind ebenfalls in der beschriebenen Weise gekennzeichnet.

Die Wiedergabe der Antworten erfolgt zusammengefasst, die Originalantworten befinden sich im Anhang. Umfangreiche Aussagen werden einzeln, nach dem Bundesland geordnet, dargestellt. Ergibt sich ein direkter Vergleich im Rahmen von kurzen Antworten, so werden diese zusammen beschrieben. Vor den eigentlichen Ausführungen der Fragebögen erscheint zuerst eine Auflistung der Fragen im Überblick.

Rahmenbedingungen des Projekts

- Wer hat das Projekt initiiert bzw. beauftragt?
- Wer war für die Teamzusammensetzung verantwortlich?
- Wer hatte die verantwortliche Leitung des Teams/Projekts?
- Welche Mitglieder arbeiteten in dem Projekt mit (Sonderpädagogen, Wissenschaftler, Begleitung durch die Universität, Forschungsarbeiten)?
- Nach welchen Kriterien erfolgte die Zusammensetzung des Teams (örtliche Voraussetzungen, Fachkompetenz, Verfügbarkeit)?

Durchführung des Projekts

- Wie sah der organisatorische Ablauf des Projekts aus?
- Welche Terminplanung gab es? Wie war der geplante zeitliche Umfang?
- Wurde die Terminplanung eingehalten?
- Welche Aufgabenverteilung gab es?
- Wie erfolgte die Abstimmung zwischen den Projektmitgliedern?
- In welchem Abstand fanden die Treffen statt?
- Auf welcher wissenschaftlichen Grundlage wurde die Arbeit durchgeführt (Methodik/Didaktik der Hörgeschädigten)?
- Fand während der Projektphase zwischen den Treffen ein Informationsaustausch zwischen den Mitgliedern des Projekts statt?
- Wie verlief die inhaltliche Arbeit in den Gruppen des Projekts?
- Wurde die Arbeitsgruppe beibehalten, so dass eine Weiterarbeit an den Anpassungen in regelmäßigen Abständen gewährleistet ist?

Informationsmanagement

- Wie wurden die Anpassungen an die Lehrpläne für die Lehrer an den Schulen für Hörgeschädigte verfügbar gemacht?

- In welcher Form wurden die Lehrkräfte mit den Anpassungen vertraut gemacht (Vorträge, Seminare, Eigenstudium)?

6.2.3 Zusammenfassung

Rahmenbedingungen des Projekts

Wer hat das Projekt initiiert bzw. beauftragt?

In NRW wurde vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (jetzt Ministerium für Schule und Weiterbildung, MSW) eine Fachtagung zum Thema „Englisch im Primarbereich an Sonderschulen“ geplant. Dazu wurde aus jedem sonderpädagogischen Fachbereich ein Lehrer vom LfS angesprochen, um an der Vorbereitung für die Fachtagung und gleichzeitig an der Erstellung der Lehrplananpassung mitzuarbeiten, welche in Form einer Handreichung zur Fachtagung fertig gestellt wurde.

In Baden-Württemberg wurden vom Oberschulamt Freiburg, welches zu dieser Zeit für die sonderpädagogische Fachrichtung Schwerhörigenpädagogik zuständig war, alle Schulleiter zur Dienstbesprechung einberufen. Begleiten sollte sie eine Person, die für das frühe Fremdsprachenlernen zuständig war.

In Bayern übergab das bayerische Kultusministerium die Lehrplankommission an das ISB, dem Institut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Wer war für die Teamzusammensetzung verantwortlich?

In NRW hat Frau Nina Kampmeier, eine Mitarbeiterin des Landesinstituts in Soest, die Organisation der Fachtagung übernommen und auch die Zusammensetzung des Teams.

Jeder Schulleiter hat in Baden-Württemberg ein oder zwei Personen ausgesucht, die eine entsprechende Kompetenz besaßen und für das Projekt verfügbar waren. Am Anfang waren die Schulleiter dabei, später war nur noch Herr Jacobs, der Schulleiter von Stegen und gleichzeitig Gastgeber war, anwesend.

Das ISB in Bayern hat alle Mitglieder offiziell in die Kommission berufen und nach Beendigung der Lehrplanarbeit auch wieder entlassen.

Wer hatte die verantwortliche Leitung des Teams/Projekts?

Frau Nina Kampmeier oblag die organisatorische Leitung des Projekts in NRW. Die Arbeit erfolgte mit den Kollegen aus den sonderpädagogischen Bereichen im Team in einer Art Selbstorganisation.

Herr Jacobs war der Gastgeber und Frau Wanneg vom Oberschulamt Freiburg war die Leiterin des Projekts. Sie verfügte über die Einladungen zu den Sitzungen, legte die Tagesordnungspunkte fest und moderierte die Einführung der Sitzungen. Sie hat letztendlich auch die fertige Konzeption weitergeleitet.

Frau Birgit Beermann hatte als Referentin für den Förderschwerpunkt Hören am ISB die verantwortliche Leitung des Projekts in Bayern.

Welche Mitglieder arbeiteten in dem Projekt mit (Sonderpädagogen, Wissenschaftler, Begleitung durch Universität, Forschungsarbeiten)?

In NRW arbeiteten Sonderpädagogen aus den verschiedenen Fachrichtungen - mit Ausnahmen der Fachrichtung motorische Entwicklung, aus der niemand zur Verfügung stand – mit. In Baden-Württemberg waren Sonderschullehrer für die Schule für Hörgeschädigte einbezogen. Es waren Gehörlosen- und Schwerhörigenlehrer, verschiedene Altersklassen als auch männliche und weibliche Kollegen vertreten. In Bayern bildeten jeweils zwei Sonderpädagogen aus den Bereichen Grund- bzw. Hauptschule ein Team.

Nach welchen Kriterien erfolgte die Zusammensetzung des Teams (örtliche Voraussetzungen, Fachkompetenz, Verfügbarkeit)?

Die Zusammensetzung erfolgte in NRW nach den Kriterien Fachkompetenz, Verfügbarkeit und Bereitschaft, in Baden-Württemberg nach den Kriterien der praktischen Erfahrung und der Absolvierung der methodisch-didaktischen Fortbildung und in Bayern aufgrund der Arbeitskompetenz, der Erfahrung und der Bereitschaft.

Durchführung des Projekts

Wie sah der organisatorische Ablauf des Projekts aus?

Die Treffen in NRW fanden ungefähr einmal monatlich und vor der Fachtagung zusätzlich an zwei Wochenenden statt. In Freiburg, Baden-Württemberg, wurden in größeren Abständen, anfangs halb-, später dreivierteljährlich, Dienstbesprechungen veranstaltet. Im kleineren Kreis gab es ein Netzwerk, um einen Austausch mit den beteiligten Lehrern auf regionaler Ebene zwischen den Dienstbesprechungen zu ermöglichen. Diese Treffen auf kleinerer Ebene fanden vorwiegend in den ersten zwei Jahren der Projektarbeit statt.

Welche Terminplanung gab es? Wie war der geplante zeitliche Umfang?

Der zeitliche Umfang sollte in NRW sowie Bayern ein Schuljahr betragen. In Baden-Württemberg sollte das Team während der Pilotphase, welche ein Schuljahr dauerte, tagen. Treffen sollten auch nach Beendigung der Pilotphase weiter stattfinden.

Wurde die Terminplanung eingehalten?

In NRW wurde das Projekt mit der Fachtagung beendet. In Baden-Württemberg wurde das Projekt mit der zweiten Fassung der Anpassung am 17.07.2007 beendet. In Bayern hat das Projekt den geplanten Zeitaufwand um ein Schuljahr überschritten, begründet durch inhaltliche und organisatorische Probleme (Aufteilung der Unterrichtsinhalte von zwei auf drei Jahre) und verspätete fachkompetente Begleitung.

Welche Aufgabenverteilung gab es?

Jeder Sonderpädagoge aus dem Team in NRW hat die Ausführungen seines Fachbereichs verfasst, nachdem vorher gemeinsam Kriterien zur inhaltlichen Auswahl und zum Aufbau erarbeitet wurden sowie die Richtlinien gemeinsam besprochen wurden. Der allen Fachbereichen gemeinsame allgemeine Teil wurde zusammen verfasst.

In Baden-Württemberg fand nur zeitweise eine Aufteilung der Gruppen statt. Generell arbeiteten alle an den gleichen Themen. Die Mitglieder des Projekts haben in den Kleingruppen Aufgaben bearbeitet und gelöst. Zum Teil flossen

Erfahrungen mit ein bzw. wurden zu einem bestimmten Thema Erfahrungen gesammelt, d.h. die Aufgabenverteilung fand auf individueller Ebene oder auf der Ebene der Kleingruppen statt. Es gab vereinzelt Sonderaufgaben, die von einzelnen Mitgliedern des Teams durchgeführt wurden, wie z.B. Kontakt und Absprache mit Herrn Schulte zwecks Beschaffung der Phonemzeichen für den Englischunterricht.

Die vier Sonderpädagogen in Bayern haben entsprechend ihrer Stufenzugehörigkeit in zweier Teams für die Grund- bzw. Hauptschule gearbeitet, sich dabei zwischendurch gegenseitig Feedback gegeben.

Wie erfolgte die Abstimmung zwischen den Projektmitgliedern?

Die Abstimmung erfolgte in NRW während der regelmäßigen Treffen, bei denen die Inhalte besprochen und korrigiert wurden, in Baden-Württemberg hingegen entweder in den konkreten Dienstbesprechungen in Freiburg oder während der Arbeit in den Kleingruppen. In Bayern fand die Abstimmung zwischen den Projektmitgliedern durch Telefonkonferenzen und per E-Mail statt.

In welchem Abstand fanden die Treffen statt?

Die Treffen fanden einmal monatlich in NRW und alle zwei Monate in Bayern statt. Zu Beginn des Projekts gab es in Baden-Württemberg Treffen in halbjährlichen Abständen, später fanden sie jährlich statt.

Auf welcher wissenschaftlichen Grundlage wurde die Arbeit durchgeführt (Methodik/Didaktik der Hörgeschädigten)?

In der Handreichung aus NRW befinden sich Literaturhinweise zur fachlichen Grundlagenliteratur, welche zusammen mit den Inhalten der Didaktik-Methodik-Fortbildung und den eigenen Praxiserfahrungen die Basis für die Anpassung darstellten. Weitere Fachliteratur wurde von Frau Kampmeier vom LfS gestellt. In Baden-Württemberg stellte die Fachliteratur aus Grundschule und Wissenschaft, z.B. zum Fremdsprachenerwerb in der Grundschule von Bleyhl und Piepho, zusammen mit dem muttersprachlichen Ansatz der Hörgeschädigtenpädagogik die Grundlage dar. In Bayern bestand das Fundament aus der Methodik und Didaktik der Hörgeschädigten mit Berücksichtigung der Sprachlerngruppen II, III und IV.

Fand während der Projektphase zwischen den Treffen ein Informationsaustausch zwischen den Mitgliedern des Projekts statt?

In NRW fand ein Austausch hauptsächlich innerhalb der Treffen statt, gelegentlich wurden Arbeiten untereinander per E-Mail geschickt und Korrektur gelesen. Eine fachliche Rückmeldung war durch andere Kolleginnen der Schule möglich. In Baden-Württemberg fanden abhängig vom Schulkreis Besprechungen in den Kleingruppen statt, in denen auch die thematische Aufbereitung erfolgte. In Bayern erfolgte der Informationsaustausch durch Telefonkonferenzen und E-Mails.

Wie verlief die inhaltliche Arbeit in den Gruppen des Projekts?

Die Gruppenarbeit erfolgte derart, dass eine Abgleichung und Anpassung der Einzelarbeiten vorgenommen wurde. Die Arbeit fand in Baden-Württemberg hauptsächlich durch eine gemeinsame Beschäftigung mit den Themen statt, z.T. mussten Aufgaben in einem bestimmten Bereich von den Kleingruppen oder Einzelpersonen bearbeitet und dann zu den Sitzungen in Freiburg wieder mitgebracht werden. In Bayern wurde die Präambel gemeinsam von den beiden Sonderpädagogen verfasst, die Verteilung der Inhalte auf die Jahrgangsstufen wurde von beiden anteilig zu Hause erledigt.

Wurde die Arbeitsgruppe beibehalten, so dass eine Weiterarbeit an den Anpassungen in regelmäßigen Abständen gewährleistet ist?

Auf der Fachtagung als Abschluss der Projektarbeit ist die Idee einer Fachkonferenz in NRW entstanden, die sich nun halbjährlich trifft. Damit ist ein Forum geschaffen, das auch aktuelle Probleme diskutiert, wie z.B. den Beginn des Englischunterrichts in der ersten Klasse, der im zweiten Halbjahr des kommenden Schuljahres 2008/08 eingeführt wird. Dazu erscheinen oft Kollegen, die im Englischunterricht tätig sind. Das Treffen ist offen für die Schulen, welche offene Einladungen erhalten. Die Einladungen werden von der Schule geschrieben, die zuletzt die Fachkonferenz ausgetragen hat.

In Baden-Württemberg ist eine Arbeitsgruppe geplant, welche sich mit der Didaktik des Übergangs zur Sekundarstufe I beschäftigt. Hierbei sollen sich neben den Multiplikatoren auch andere Vertreter aus den Schulen, die keinen Multiplikator haben, treffen, damit jede Schule für Hörgeschädigte in Baden-

Württemberg vertreten ist. Für dieses Vorhaben liegt zzt. allerdings erst eine Anfrage vor, die jedoch noch nicht genehmigt ist.

Die Projektmitarbeiter aus Bayern wurden nach der gelungenen Adaption offiziell entlassen. Bei Bedarf ist ein erneuter Einsatz aufgrund einer anstehenden Änderung möglich.

Informationsmanagement

Wie wurden die Anpassungen an die Lehrpläne für die Lehrer an den Schulen für Hörgeschädigte verfügbar gemacht?

Die Handreichung aus NRW wurden an alle Schulen verteilt und auch auf der Fachtagung an die anwesenden Lehrer weitergegeben. Die Konzeption aus Baden-Württemberg steht als Empfehlung im Internet und ist somit veröffentlicht.

Der Fachlehrplan Englisch aus Bayern wurde per Post an die Schulen verschickt.

In welcher Form wurden die Lehrkräfte mit den Anpassungen vertraut gemacht (Vorträge, Seminare, Eigenstudium)?

In NRW wurde diese Frage z.T. schulintern gelöst. Im Prinzip war ein Eigenstudium notwendig, als Ergänzung kommt das Angebot der Fachkonferenz hinzu. In Baden-Württemberg geschah die Bekanntmachung durch Vorträge der Multiplikatoren sowie durch andere Mitglieder der Projektgruppe. Hinzu kam der Einsatz des kombinierten Modells, in welchem sowohl der Fachlehrer als auch der Klassenlehrer den Englischunterricht durchführt. Dabei berät der Fachlehrer den Klassenlehrer in methodisch-didaktischen Fragen und bezüglich der Unterrichtsinhalte. In Bayern erfolgte die Einarbeitung in den Fachlehrplan Englisch durch ein Eigenstudium.

6.2.4 Ergebnis

Die dargestellten Projekte unterscheiden sich entscheidend in den untersuchten Bereichen. Dies ist auch dadurch bedingt, dass die jeweiligen Konzeptionen unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen hatten.

Das Ziel der Handreichung in NRW ist es, den Lehrern Vorschläge für die Erstellung der persönlichen Förderpläne in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten zu nennen (LfS 2003, S. 4). Das ehemalige Landesinstitut für Schule (LfS) wurde mit der Erstellung der Handreichung beauftragt, welche im Rahmen einer Fachtagung vorgestellt wurde. Im Anschluss daran sollten auch die nicht an dieser Fachtagung teilnehmenden Schulen die Handreichung erhalten.

Mit dem Erscheinen der Handreichung Englisch im Primarbereich an Sonderschulen – Erprobungsfassung Ende des Schuljahres 2002/03 hat die Projektgruppe mit sechs Mitgliedern des Teams und einer Leiterin in einem Schuljahr (rund 14 Treffen) ihren Zeitplan eingehalten. Damit wurde der am 01.08.2003 eingeführte Lehrplan Englisch zur Erprobung durch die Handreichung mit den entsprechenden wissenschaftlichen Hinweisen zum Sprachenlernen unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten sowie den spezifischen Schwerpunkten der jeweiligen Fachrichtung mit den methodisch-didaktischen Konsequenzen für die einzelnen Förderbereiche als Anpassung zeitgerecht und flächendeckend zur Verfügung gestellt.

Damit erfüllt die Handreichung aus NRW ihre Funktion als Anregung, welche nur eine Auswahl berücksichtigen will.

In Baden-Württemberg wurden gegen Ende des Schuljahres 2000/2001, kurz nach der Beginn der Pilotphase zum „Frühen Fremdsprachenlernen in der Grundschule“, auf offiziellem Weg die Mitglieder des Arbeitskreises einberufen. In halb- bis dreivierteljährlichen Treffen, unterstützt durch die regelmäßig stattfindende Arbeit in den regionalen Kleingruppen, arbeiteten bis zu 23 Hörgeschädigtenpädagogen in ungefähr dreieinhalb Jahren themengleich bis zur ersten Fassung der „Konzeption des Frühen Fremdsprachenlernens an Schulen für Hörgeschädigte“. Die weitere Arbeit endete in einer zweiten überarbeiteten Auflage der Konzeption vom 17. Juli 2007, welche zzt. die offizielle Fassung für Baden-Württemberg darstellt.

Insgesamt wird eine Vielzahl von interessanten und wichtigen Einzelheiten in der Konzeption dargestellt. Das Kapitel „Didaktisch-methodische Überlegungen“ beinhaltet viele allgemeine Anmerkungen zum Fremdsprachenunterricht mit hörgeschädigten Kindern. Hinweise mit konkreten Beispielen zur Umsetzung erscheinen im Anschluss an die Konzeption im Anhang, wie die Ausführungen zur Total Physical Response

zeigen. Die Bedeutung der Phonemzeichen für den Englischunterricht, die speziell für die Konzeption als Ergänzung zum Phonembestimmten Manualsystem (PMS) von Prof. Schulte und Frau Bleher, einem Mitglied des Arbeitskreises, verschriftlicht wurden, befindet sich ebenfalls im Anhang.

Ähnlich der Organisation in NRW wurde in Bayern die Aufgabe der Lehrplananpassung an das ISB weitergeleitet. Der Unterschied zu beiden anderen Anpassungen besteht in der formalen Stellung dieser Adaption. Der Fachlehrplan Englisch für die Grundschulstufe des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören zeigt, dass in Bayern die hörgeschädigtenpädagogischen Anpassungen in ein eigenständiges Fach und nicht als eine Ergänzung eines Faches das Bearbeitungsziel war. Die beiden Mitglieder des Grundschulteams nahmen innerhalb der zwei Schuljahre an rund zehn Sitzungen teil und arbeiteten die speziellen Ergänzungen in die Ausführungen zum Fachprofil Englisch ein. Daneben wurde die Möglichkeit realisiert, den in zwei Jahrgangsstufen zu bewältigende Stoff auf drei Schuljahre zu verteilen, um dadurch einen zeitlichen Nachteilsausgleich zu erhalten.

7. INTERNATIONALE ENTWICKLUNG

Die vorangegangenen Kapitel haben Unterschiede und Gemeinsamkeiten nationaler Konzepte im Vergleich dargestellt. Ein Blick ins europäische Ausland zeigt ein Projekt im Bereich des Fremdsprachenlernens für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) in Graz. Das EFSZ ist, als Bereich der Abteilung für Spracherziehung und Sprachenpolitik des Europarats, ergänzend für die Förderung sprachlicher Vielfalt zuständig. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und das Europäische Sprachenportfolio zur Selbstbeurteilung und Dokumentation sind zwei Beispiele für den Aufgabenbereich dieser Abteilung (EFSZ 2008).

Das Zentrum hat ein Projekt initiiert, in welchem sich Fachleute von 2004 – 2007 mit dem Thema „Languages for People with Special Educational Needs (LangSEN)“ beschäftigten. Dieses konnte allerdings bis heute aus personellen Gründen noch nicht abgeschlossen werden (ECML 2004). Die Aufgabenstellung wurde innerhalb eines Workshops im Oktober 2004 festgelegt. Die Aufgaben des Projekts waren u.a. die thematische Bearbeitung von: „...SEN-related MLT (Modern Language Teaching) curricula and syllabuses; SEN-related ML teaching materials and methodology; Testing and assessment in MLT to SEN students...“ (ECML 2004, S. 6)

Hilary McColl, Fremdsprachenlehrerin und Expertin in diesem Bereich, stellte in ihrem Vortrag auf diesem Workshop die besonderen Lernmöglichkeiten von allen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar, die sie speziell in den emotionalen und sozialen Zielen verwirklicht sieht. Eine große Bedeutung kommt nach ihren Ausführungen der Erstellung eines guten und sinnvollen Sprachenprogramms zu (ECML 2004, S. 4).

Es zeigt sich, dass ein grundlegendes Interesse für dieses Thema vorhanden ist und bereits im Ausland durch Experten unterschiedlicher Fachrichtungen und -disziplinen Erfahrungen dazu gemacht wurden, welche auch für die Weiterentwicklung der Diskussion innerhalb Deutschlands hilfreich sind.

8. RESUMEE

In der vorliegenden Arbeit wurden Bedingungen und Möglichkeiten für die Umsetzung des frühen Fremdsprachenlernens bei schwerhörigen Kindern dargestellt. Die Voraussetzungen zeigten, dass eine Hörschädigung mitunter gravierende Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache aufweisen kann. Die theoretischen Grundlagen der Sprachlehrforschung konnten die Stellung verdeutlichen, die linguistische und andere Aspekte, die das Sprachenlernen beeinflussen, einnehmen.

In diesem Zusammenhang bilden die Lehrplananpassungen eine curriculare Unterstützung bei der Planung und Durchführung des Englischunterrichts. Besondere methodisch-didaktischen Prinzipien können auch bei erschwerten Bedingungen wie einer Hörschädigung helfen, einer fremden Sprache mit Freude zu begegnen und sich allmählich die fremden Laute und die unbekannte Kultur zu erschließen.

Dennoch wird es schwerhörige Kinder geben, die Angebote im Englischunterricht aufgrund des Ausmaßes ihrer Hörbeeinträchtigung nur begrenzt oder vielleicht gar nicht aufnehmen können. In Kapitel 3.7 werden die positiven Auswirkungen des frühen Fremdsprachenlernens auf die Aussprache und den langfristigen Lernerfolg, die auch als Begründung in den Lehrplananpassungen vorkommen, beschrieben. Diese sind nur sinnvoll, wenn allen Kindern grundlegende sprachliche Erfahrungen offenstehen. Es ist eine wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die ungleichen Voraussetzungen der Schüler aus den verschiedenen Sprachlerngruppen aufzufangen.

Diese individuellen Voraussetzungen werden in der jetzigen Situation nur begrenzt beachtet. Lehrpläne für Kinder, die eine starke Beeinträchtigung im auditiven Bereich erfahren, müssen Alternativen zu den Lehrplänen für Grundschulkindern aufzeigen, deren Schwerpunkt auf der Ausbildung des Hörverstehens und der lautsprachlichen Kommunikation liegt. Im Bereich des Fremdsprachenlernens für Schüler und Studenten mit Beeinträchtigungen in der Sekundarstufe und an Universitäten liegen bereits positive Erfahrungen mit alternativen Lernformen vor. Diese sollten auf ihre Anpassungsmöglichkeit für das frühe Fremdsprachenlernen untersucht werden.

Es liegen praktisch keine Erfahrungsberichte und Untersuchungsergebnisse vor, die die Möglichkeiten und Grenzen schwerhöriger Schüler der verschiedenen Sprachlerngruppen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören beim frühen Fremdsprachenlernen aufzeigen. Dabei sieht die Forschungssituation bezüglich der Sekundarstufe I in Deutschland nicht wesentlich anders aus.

Entsprechend der Evaluationen im Englischunterricht in der Grundschule sollten auch im Bereich des Englischunterrichts für schwerhörige Kinder Evaluationen geplant und durchgeführt werden. Die Rahmenbedingungen einer Untersuchung setzen eine kombinierte Grundlagenforschung in den beiden Bereichen Schwerhörigenpädagogik und Fremdsprachenlernen entsprechend dem im vorherigen Kapitel vorgestellten LangSEN-Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums voraus.

Die neuen Lehrpläne Englisch in der Grundschule basieren inzwischen in einigen Bundesländern auf Regelstandards, die in Form von Kompetenzerwartungen (NRW) sowie Kompetenzstufen (Baden-Württemberg) für das Ende der Schuleingangsphase und das Ende der Klasse 4 festgelegt sind. Für das Ende der Klasse 4 stellt die Niveaustufe A 1 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprache: Lernen, lehren, beurteilen“ den Anhaltspunkt dar. Sie gilt als Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen mit dem Ziel einer Vereinheitlichung der Sprachzertifizierungen im europäischen Raum.

Diese Entwicklung fordert einen verantwortlichen Umgang mit Kindern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören. Die relativ geringe Zahl von schwerhörigen Kindern innerhalb des deutschen Schulsystems darf nicht das Desinteresse an ihnen entschuldigen. Neben den optimalen Hilfen zur Erreichung von Regelstandards muss eine Diskussion in diesem Bereich die Möglichkeit einschließen, offene Bildungsstandards mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen einzuführen.

Schwerhörige Kinder müssen die Möglichkeit haben, durch die englische Sprache und Kultur ihre Toleranz zu entwickeln und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Gleichzeitig muss der Zugang zu einem individuellen, barrierefreien Lernen gewährleistet sein, um auch sprachliche und kommunikative Strukturen für die schulische, berufliche und persönliche Situation zu nutzen.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Arbeitskreis für Frühes Fremdsprachenlernen an Schulen für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg (2007). Konzeption des Frühen Fremdsprachenlernens an Schulen für Hörgeschädigte. Quelle: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/hoer.pdf> abgerufen am 04.05.2008

Ausubel, D. (1968). Educational Psychology: a Cognitive View. New York: Holt

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Maiß

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2001): Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. München: Maiß

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004): Konkretisierung des Lehrplans Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – Englisch. Quelle: <http://www.isb.Bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=4159f7a343dd6a53884a1448d5929de9> abgerufen am 06.05.2008

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2006): Fachlehrplan Englisch für die Grundschulstufe des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören. Quelle: <http://www.isb.Bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=2fe317dbd3822f87faa19902ae1760a6> abgerufen am 04.05.2008

Bennett, M. (Hrsg.) Developmental Psychology. Achievements and prospects. Philadelphia: Psychology press. S. 205-230

Berberi, T., Hamilton, E.C., Sutherland, I. (2008). Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning. New Haven: Yale University Press

Bogner, A., Littig, B. Menz, W. (Hrsg.) (2005). Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Bogner, A., Menz, W. (2005). Das theoriegesteuerte Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen. In: Bogner, A., Littig, B. Menz, W. (Hrsg.). Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (Hrsg.) (2007). Bildungsstandards. Chancengleichheit oder Auslese. 13. Jahrestagung in Leipzig. Forum 15. Lilienthal: Langenbruch
- Edmondson, W., House, J. (2006). Einführung in die Sprachlehrforschung. 3.aktual. und erw. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ellis, R. (1990). Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Basil Blackwell
- European Centre for Modern Languages (Hrsg.) (2004). Project A 5-LangSEN. Languages for people with special educational needs. Central workshop report 5/2004. Quelle: http://www.ecml.at/mtp2/LangSEN/pdf/wsrepA5E2004_5.pdf abgerufen am 08.05.2008
- Europäisches Fremdsprachenzentrum, European Centre for Modern Languages (Hrsg.): Das Europäische Fremdsprachenzentrum. Ein Zentrum zur Förderung der Spracherziehung in Europa. Quelle: <http://www.ecml.at/documents/press/Germanfinal.pdf> abgerufen am 08.05.2008
- Gläser, J., Laudel, G. (2004). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Jussen, H., Kröhnert, O. (Hrsg.) (1982). Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
- Jussen, H. (1982). Didaktik der Schule für Schwerhörige: Primar- und Sekundarstufe I. Sprache. In: Jussen, H., Kröhnert, O. (Hrsg.). Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der

Sonderpädagogik Bd. 3. Berlin: Carl Marhold
Verlagsbuchhandlung.

- Kröhnert, O. (1982). Curriculare Probleme der Schule für Schwerhörige. In: Jussen, H., Kröhnert, O. (Hrsg.). Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. S. 350 – S. 364
- Krüger, M. (1982). Sonderpädagogische Grundfragen. Der Personenkreis. In: Jussen, H., Kröhnert, O. (Hrsg.). Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. S. 1 – 36
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2003). Englisch im Primarbereich an Sonderschulen – Erprobungsfassung. Quelle: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eis/pdf/englischsonderschule.pdf> abgerufen am 31.03.2008
- Leitner, A., Wroblewski, A. (2005). Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Arbeitsmarktevaluation. In: Bogner, A., Littig, B. Menz, W. (Hrsg.). Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Leonhardt, A. (1996). Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag
- Leonhardt, A. (Hrsg.) unter Mitw. von Hellbrügge, Th. (1998). Ausbildung des Hörens – Erlernen des Sprechens: frühe Hilfen für hörgeschädigte Kinder. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag
- Leonhardt, A. (2002a). Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 2. Neu bearb. und erw. Aufl. München: Ernst Reinhardt
- Leonhardt, A. (2002b). Hörgerichtet fördern. Auditiv-verbale Therapie für hörgeschädigte Kinder. Weinheim: Beltz Verlag
- Lindner, G. (1992). Pädagogische Audiologie. Ein Lehrbuch zur Hörerziehung. 4. bearb. und erw. Aufl. Berlin: Ullstein

- McColl, H. (1992). Listening skills and the hearing-impaired child. In:
Language Learning Journal, 6, S. 41-42. Quelle:
<http://www.itmfl.org.uk/modules/inclusion/3c/paper3c1.PDF>
abgerufen am 06.05.2008
- McColl, H. (2004). Languages for All? Keynote speech delivered to LangSEN
project delegates at the European Centre for Modern Languages
in Graz in October 2004. Quelle:
<http://www.hilarymccoll.co.uk/resources/Graz.pdf>
abgerufen am 17.04.2008
- McColl, H. (2005). Foreign Language Learning and Inclusion: Who? Why?
What? and How? In: *Support for Learning*, 20(3). Quelle:
<http://hilarymccoll.co.uk/publications.html>
abgerufen am 17.04.2008
- Meuser, M., Nagel, U. (2005). ExperInneninterviews – vielfach erprobt, wenig
bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In:
Bogner, A., Littig, B. Menz, W. (Hrsg.). *Das Experteninterview –
Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für
Sozialwissenschaften
- Michels, J. (1981). Didaktische und methodische Kriterien des Englisch-
Unterrichts für Hörgeschädigte. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*
35(3), S. 143-147
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
(Hrsg.) (2003). *Englisch – Grundschule. Richtlinien und Lehrpläne
zur Erprobung*. Heft 2010. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach Verlag
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
(2008). *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes
Nordrhein-Westfalen*. Entwurf MSW 28.01.2008. Quelle:
[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/
upload/LP-Englisch_28.1.08.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/LP-Englisch_28.1.08.pdf) abgerufen am 31.03.2008
- Pelz, H. (1996). *Linguistik: eine Einführung*. 2. Aufl. Hamburg: Hoffmann und
Campe

- Perner, J. (1998). Theory of mind. In: Bennett, M. (Hrsg.) *Developmental Psychology. Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology press
- Pfadenhauer, M. (2005). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A., Littig, B. Menz, W. (Hrsg.). *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Pöhle, K.-H. (1994). *Grundlagen der Pädagogik Hörbehinderter*. Potsdam: Institut für Sonderpädagogik
- Pollack, D. (1985). *Educational Audiology for the Limited-hearing Infant and Preschooler*. Springfield, Il.: Charles C. Thomas
- Probst, R., Grevers, G., Iro, H. (Hrsg.). (2004). *Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde*. 2. korr. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Thieme Verlag
- Rieder, K. (1980) Ausspracheschulung im Englischunterricht bei Hörgeschädigten. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 34(5), S. 251-255
- Rose, D.H., Meyer, A. (2002) *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development
- Schenderlein, J. (1982) Anregungen aus der modernen Fremdsprachendidaktik für den Sprachunterricht bei Gehörlosen, *Hörgeschädigtenpädagogik* 36(2), S. 80-87
- Schollmeyer, B. (1982). Englisch. In: Jussen, H., Kröhnert, O. (Hrsg.). *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1981). *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Schwerhörige (Sonderschule)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.08.1981

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.(1996). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996. Quelle:
<http://www.kmk.org/doc/beschl/hoeren.pdf> abgerufen am 18.04.2008
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Quelle:
<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg4-BS307KMK.pdf> abgerufen am 07.05.2008
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung vom 16.12.2004. Darmstadt: Luchterhand
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006
- Soerensen, Noelle (2002). Englisch — auch das noch! oder: Englisch — eine neue Herausforderung?! In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 56(4), S. 172-179
- Strangman, N. et al. (2008). New Technologies and Universal Design for Learning in the Foreign Language Classroom. In: Berberi, T., Hamilton, E.C., Sutherland, I. *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*. New Haven: Yale University Press
- Szagon, G. (1998). Spracherwerb beim hörenden Kind: Von den ersten Worten zur Grammatik. In: Leonhardt, A. (Hrsg.) unter Mitw. von Hellbrügge, Th. *Ausbildung des Hörens – Erlernen des Sprechens: frühe Hilfen für hörgeschädigte Kinder*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag

- Wersich, R. (1992). Begriffsbildung bei hörbehinderten Vorschulkindern: eine Studie zum Einfluss kommunikativer Kompetenz in Verbal- oder Gebärdensprache auf die kognitive Entwicklung. Hamburg: Signum-Verlag
- Windolph, E. (2000) Englisch — ein verbindlicher Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf? In: *Fremdsprachen Frühbeginn*, 2000/1, S. 18-21
- Wirth, G. (2000). Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen: Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 5. Aufl., überarb. von Ptok, M. und Schönweiler, R., Köln: Deutscher Ärzte-Verlag
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. (2007). Duden. Das Fremdwörterbuch. Bd. 5. 9., aktual. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG
- Wolff, Sylvia (2007). Offene Bildungsstandards – Chancen für Heterogenität statt Uniformierung in der Hörgeschädigtenbildung. In: Bildungsstandards. Chancengleichheit oder Auslese. 13. Jahrestagung in Leipzig. Forum 15. Lilienthal: Langenbruch. S. 6-20

Anhang A

Interview mit Frau Gatz-Kuhn am 25.03.2008

Anmerkungen der Interviewerin zu den Anhängen:

(Fragen in Klammern)

= ergänzende Fragen der Interviewerin

(Anmerkungen in Klammern)

= Ergänzungen der Interviewerin zur Verständniserleichterung

Teil I – Theorie

Welche inhaltlichen Schwerpunkte wurden für die Anpassungen festgelegt?

Ja, das wir natürlich schon geschaut haben: Was für Themenbereiche der Richtlinien (*gibt es*), können wir die alle wirklich auch übernehmen? Das wir geschaut haben: Was ist denn jetzt das Besondere bei den Schülern, das den Unterschied zu den Regelschülern ausmacht. Ja, und welche methodischen und didaktischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Das ist, denke ich, grob die Grundlage gewesen.

Inwieweit wurden die Sprachlerngruppen berücksichtigt?(Neben der in der Handreichung aufgeführten Grobtrennung in gebärdensprachlich orientiert und hörgerichtete Sprachlerngruppe? Für den Deutschunterricht gibt es meines Wissens in NRW eine Feineinteilung der Sprachlerngruppen.)

Ja, das war letztendlich die Grundlage. Weitere Differenzierungen... (*gab es nicht*.) Grundsätzlich war natürlich auch die Überlegung mit drin ‚Machen wir das dann nur für die, die jetzt nach Regel..., also in Anlehnung an die Regelrichtlinien unterrichtet werden, oder bieten wir es eben doch auch den anderen an, die jetzt noch ‚Förderschwerpunkt Lernen‘ haben.‘ Und wir sind letztendlich auch rein aus organisatorischen Gründen dazu gekommen. Also, wir bieten es natürlich auch den anderen an.

Zum einen müssen ja auch diese Kinder wieder die Chance haben, den Status ‚Förderschwerpunkt Lernen‘ auch abgeben zu können, je nachdem wie sie sich entwickeln. Und zum anderen, ja, die Gruppen doch einfach auch nicht so ‚rein‘ eingeteilt, jetzt, dass man sagen könnte, nehmen wir die drei, die nach Regelrichtlinien unterrichtet werden raus und die kriegen jetzt ihr Englisch und die anderen kriegen Förderunterricht oder so. Wer soll das dann machen? Das wird ja einfach organisatorisch so schwierig, dass wir gesagt haben, man muss dann schon eher die Lerngruppen auch insgesamt nehmen.

Welche Forschungsergebnisse (Lehrmethoden bzw. Erfahrungen aus der Praxis) wurden berücksichtigt?

Forschungsergebnisse, die Herr Professor Piepho veröffentlicht hat. Also, wie Fremdsprachenlernen grundsätzlich stattfindet. Von Herrn Bleyhl ‚Fremdsprachenlernen in der Grundschule‘. Was wir als Grundlage zur

Verfügung hatten können Sie hier sehen. Bei den Praxiserfahrungen wurden die berücksichtigt, die jeder selbst gemacht hatte im Prinzip dann oder die man von Kollegen noch angetragen bekam.

Wurden andere Anpassungen z.B. aus anderen (Bundes-) Ländern einbezogen?

Also, wenn wir was erhalten haben. Wie gesagt, das aus Hamburg haben wir bekommen. Wir hatten auch was aus Sachsen an die Hand bekommen und aus Baden-Württemberg hatten wir was.

Wurden die inhaltlichen Schwerpunkte in den Entwurf eingearbeitet?

Ja, ich denke teilweise dann schon. Es ist natürlich alles recht grob und beispielhaft dann gewesen, was man da noch eingefügt hat an Inhalten.

Teil II - Praxis

Welche Erfahrungen wurden bei der Umsetzung gemacht?

Ja, das wir eben schon auch gesagt haben, es war ganz gut zu sagen, die Themen können wir eigentlich alle auch nutzen. Es ist einfach so, es zeigt sich, dass wir wirklich immer deutlich langsamer sind, als man denkt zumindest, dass es an der Regelschule geht oder zumindest auch den Umfang, den man dann in den Büchern sieht. Wir haben „story telling 3“ z.B. zuerst in drei und vier (*Schuljahr drei und vier*) benutzt, mit Ergänzungen jetzt von „Harry und Sally“ noch ein bisschen, sind wir dann in zwei Schuljahren gut mit zurecht gekommen.

Ist natürlich die Frage, man könnte jetzt sagen: „Gut, dann macht man die einzelnen Geschichten so ausführlich wie es möglich ist, um das Material auch gut zu nutzen.“ Oder aber man müsste sagen: „Nee, wir kürzen auch innerhalb dieser Geschichten und dann kommen wir auch noch weiter.“ Dann könnten wir auch noch Geschichten aus der vier (*Klasse vier*) mit einbeziehen.

Das ist natürlich auch wieder so ein Punkt, dass man so denkt: „Ja, das bedeutet ja auch wieder Material anschaffen und bedeutet auch für die Schüler, (*das*) Geld zur Verfügung zu haben, weil die diese Activity Books dann auch immer hatten und benutzt haben und dann ist es ja auch schade, wenn man die Hälfte davon nachher wegtut und nicht gebraucht hat oder so.“

Deshalb, also unser Lernfortschritt war einfach deutlich langsamer und Reduzierung hat für mich jetzt, als ich den letzten Durchgang drei und vier hatte, schon bedeutet, ich habe doch auch nicht mehr alle Gebiete geschafft. Ich habe z.B. im Bereich Phantasy eigentlich da nicht mehr (*alles*) genutzt.

Welche Schwierigkeiten bzw. positiven Rückmeldungen traten auf? Wie wurden diese dokumentiert?

Die Motivation der Kinder ist einfach wirklich sehr gut. Positive Rückmeldungen (*gab es*) auch in bezug auf das Material, was wir jetzt ausgewählt hatten, aber jetzt nicht konkret zu dieser Richtlinienanpassung.

In welcher Form fand eine Evaluation statt? bzw. Ist eine Evaluation geplant?

Ja, es gab dann eine Evaluation im Bereich der Fachkonferenz. Aber nicht jetzt vom Landesinstitut aus. Wobei ich jetzt so denke als Ergebnis, dass es diese Fachkonferenz gibt und dass die weitergeführt wird, das ist auch gut. Das ist ja auch die Möglichkeit immer wieder zu schauen und zu evaluieren.

In welcher Form werden die Veränderungen eingearbeitet?

Ein Beispiel ist, dass ich ja in Absprache mit meinen Kollegen vorgeschlagen hatte, dass wir weniger diese verkürzten Formen benutzen. Also statt „I’m“ sondern „I am“ halt dann lieber sagen, weil das für die Kinder doch noch besser aufzufassen ist. Das ist wirklich auch gut angenommen worden.

Teil III – Zusammenarbeit

Fand ein Austausch oder eine Zusammenarbeit mit zielgleich arbeitenden Projektgruppen aus anderen Bundesländern oder dem europäischen Ausland statt?

Nein. Gibt es eigentlich nicht so.

Wäre eine Zusammenarbeit in einer gemeinsamen deutschen oder europäischen Projektgruppe denkbar?

Ja, vorstellbar ist das auf jeden Fall. Die Frage ist, wer würde das organisieren. Grundsätzlich begrüße ich, wenn man so über den Tellerrand schaut und empfinde das jetzt auch schon bei unserer Fachkonferenz eben

wirklich als Gelingen. Natürlich, wenn man da noch weitere Kreise ziehen würde, wäre das sicher auch spannend. Also, wenn ich so etwas in die Hände bekomme, dann interessiert mich das schon immer und ich guck danach. Aber jetzt setze ich da auch nicht große Energien rein, da selber etwas auf die Beine zu stellen. Bei dem Umfang...

Welche Vor- oder Nachteile bzw. Schwierigkeiten würde dies mit sich bringen?

Ja, einfach organisatorische natürlich. Einfach Termine finden, Örtlichkeiten finden. Wo trifft man sich dann? Also, ich war jetzt letztens auf der Jahrestagung des DFGS (*Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.*) in Weinheim und da ist es ja einfach auch schon spannend. Da hat man ja Leute aus verschiedenen Bundesländern dann da. Da ist es natürlich (*der*) Schwerpunkt Gehörlose und Gebärdensprache. Aber, landesweite Tagungen sind natürlich schon auch ein Forum dann für solche Dinge.

Könnte man (bundes-)länderübergreifend Bildungsstandards für Englisch an der Schule für Schwerhörige / Hörgeschädigte einführen, evtl. anhand des europ. Referenzrahmens?

Wir streben das im Prinzip an. Das regen auch die Hauptschulkollegen immer an, dass sie sagen „Ja Mensch, jetzt macht ihr das in der Primarstufe. Wir müssen doch wissen, wo wir dann ansetzen.“ Ich mein, da war natürlich erst mal die Enttäuschung, Englisch als das Fach, das ja auch wirklich eine hohe Motivation bei den Kindern hat und das nehmen wir denen jetzt halt in Klasse fünf auch. So, das haben wir jetzt einfach schon in die Grundschule geholt. Und dann sind die natürlich nicht mehr so hoch motiviert, weil sie es ja doch schon kennen. Das sagen die Hauptschulkollegen. Also, bisher ist die Erfahrung, dass sie ja wirklich noch immer gerne die Zeit durch mitmachen und deshalb finde ich, zieht das eigentlich auch nicht so als Argument. Ja, aber schon ist das auch ein Ziel. Das man sagt „Mensch, wir können doch sagen: ‚Diese und diese sprachlichen Mittel wollen wir aber erarbeitet haben‘.“ Das ist immer noch die Frage: Was behalten die Kinder tatsächlich davon?“ Wenn wir das dann auch angeboten haben. Was geht dann weiter? Doch - aber ein Ziel ist es schon.

(Wie schätzen Sie die Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen ein, die auch im Lehrplan Englisch erwähnt wird?)

Wobei ich den Standard auch wirklich hoch finde, der da jetzt angesetzt wird. Ja, also gerade jetzt, wenn das wirklich so bestimmt wird, dass es tatsächlich jetzt eine Zielvorgabe ist, dann werden wir das sicherlich abwandeln müssen. Aber – die andere Sache ist ja die: auch da können wir ja formulieren „wir unterrichten nur in Anlehnung an die Richtlinien“ und das ist ja doch ein dehnbarer Begriff. So ist das ja jetzt auch in Sprache/Deutsch oder in Mathematik. Wobei in Mathematik kommen wir dem ja auch am ehesten nahe. Aber unsere Kinder haben den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Das ist doch klar, dass wir da nicht genau dieses Ziel erreichen können, das da vorgegeben ist.

Anhang B

**Interview mit
Frau Soerensen
am 25.03.2008**

Teil I – Theorie

Welche inhaltlichen Schwerpunkte wurden für die Anpassungen festgelegt?

Am Anfang war der Arbeitsauftrag allein der, zu sagen: „Wir probieren es.“ Also, es war ja am Anfang eine unheimliche Angst. Die haben alle gesagt: „Jetzt geht es noch gut. Jetzt können wir doch nicht mit den Hörgeschädigten, die schon gar kein Deutsch können, auch noch Englisch machen. Das heißt, dass war am Anfang auch ganz viel Überzeugungsarbeit. Selbst Mitglieder des Arbeitskreises musste man teilweise davon überzeugen, welchen Sinn und Zweck es überhaupt hat, das frühe Fremdsprachenlernen anzugehen. Das war mal das Erste. Und auch zu sehen: Wo könnten eventuell die Chancen für die Kinder liegen? Ja, wo können sie profitieren? Warum ist es so wichtig auch für hörgeschädigte Kinder Englisch zu lernen?“

Das war am Anfang erst einmal ganz viel Überzeugungsarbeit schlichtweg. Und dann in einem zweiten Schritt ging es daran zu gucken: Wie können wir jetzt die Grundschuldidaktik, die es da so gibt, die Bücher, die Möglichkeiten, die für die allgemeine Schule existieren, für unsere Hörgeschädigten umsetzen? Was machen wir mit der Lautschrift? Inwiefern kommt das PMS (*Phonembestimmtes Manualsystem*) dazu? Was machen wir mit mehrsprachigen Kindern? Ja, dann später auch Leistungsbeurteilung/Leistungsmessung, das war ein ganz großes Thema.

(Sie sind praktisch im Arbeitskreis von der eigentlichen Aufgabe, der Erstellung einer Konzeption, als Kernpunkt davon ausgegangen, dass Sie die vorhandenen Lehrpläne auf die Voraussetzungen der hörgeschädigten Kinder anpassen müssen und sind auf die verschiedenen Problemfelder eingegangen.)

Genau.

(Also, ausgegangen von der Praxis haben Sie mögliche oder zu erwartende Probleme angesprochen und festgelegt.)

Genau. Aber zuerst (*gab es*) eine ganz lange Zeit die Überzeugungsarbeit. Das ist einfach so. Obwohl es natürlich – können Sie sagen – hinfällig ist, es

war irgendwann ein Gesetz. Man musste es machen. Aber, das war ein ganz großer Punkt. Und dann (*haben wir*), über den Spracherwerb bei Hörgeschädigten und über die Didaktik in der Grundschule, geguckt, wie können wir diese beiden Konzepte kombinieren, um so einen guten „frühen Fremdsprachenerwerb“ in der Schule für Hörgeschädigte zu verwirklichen?

Auch über Lehrereinsatzmodelle haben wir viel diskutiert. Wir haben dann auch immer wieder den Bildungsplan der Förderschule hinzugezogen und geguckt, wie sieht es denn da aus? Auch Sprachlerngruppe 5 war immer wieder ein Thema. Am Anfang wurde auch sehr viel diskutiert: „Welche Kinder dürfen überhaupt Englisch lernen?“ Also, ich sage das jetzt so schnippisch, weil am Anfang wirklich zur Überlegung stand, dass man nur eins bis drei (*nimmt*) und vier und fünf lernt man lieber Deutsch derweil. Das waren alles so Gedanken, die anfangs sehr, sehr stark diskutiert wurden und die sehr viel Raum eingenommen haben. Und dann ging es eben so richtig (*los*), nachdem wir sagten: „Jetzt müssen wir einen Schritt weiter denken.“, dann ging es eben (*mit*) Methodik und Didaktik weiter.

Inwieweit wurden die Sprachlerngruppen berücksichtigt?

Es ist einfach so, dass in einigen Schulen oder in den meisten Schulen Baden-Württembergs es so ist, dass die Kinder alle in einer Klasse sitzen. Und dementsprechend werden sie auch alle unterrichtet. Es gibt Einzelfälle, aber wirklich Einzelfälle, wo man sich dann nach einer Probezeit wirklich auch entschieden hat zu sagen: „Es hat keinen Wert.“ Das habe ich jetzt auch schon gehört von ein, zwei Schulen. (*Das waren*) einzelne Kinder. Aber dass man jetzt ganze Klassen da rauslässt, also zumindest ist mir das nicht bekannt.

(Damit ist die Sprachlerngruppe 5, die mit Gebärden kommunizieren, in die Konzeption einbezogen.)

Ja, ja. Wie gesagt, man kann es z.B. in Karlsruhe und in Stuttgart gar nicht anders machen, weil diese Kinder schlichtweg mit in den Klassen sitzen.

(Die Klassen sind demnach nicht nach Sprachlerngruppen getrennt.)

Nein, aber das gibt es natürlich. Ich glaube in Friedberg ist das so.

Welche Forschungsergebnisse (Lehrmethoden bzw. Erfahrungen aus der Praxis) wurden berücksichtigt?

Also, wie gesagt, wir haben uns an der Grundschuldidaktik orientiert. Da war natürlich, ja, Asher, Bleyhl, sicherlich dann auch vom Spracherwerb ein bisschen mit drin.

(Sie haben dann einiges vom Deutschen Spracherwerb für Hörgeschädigte übertragen.)

Natürlich. Zwangsläufig. Und wie gesagt für das Englische Asher, Bleyhl, Piepho. Blesener. Ja, da gibt es so einige, die ich da mit reingenommen habe.

Wurden andere Anpassungen z.B. aus anderen (Bundes-)Ländern einbezogen?

Nein, das haben wir nicht. Nicht, dass ich es wüßte.

Wurden die inhaltlichen Schwerpunkte in den Entwurf eingearbeitet?

(Sie sagten ja bereits, dass es neben der Überzeugungsarbeit darum ging, aus der Praxis heraus die Probleme anzugehen und Hilfen zu geben. Kann ich davon ausgehen, dass in diesem Zusammenhang alle Punkte berücksichtigt wurden, die zur Diskussion standen?)

Das meiste schon, sofern man immer wieder Kompromisse finden konnte, muss man natürlich auch sagen.

Teil II - Praxis

Welche Erfahrungen wurden bei der Umsetzung gemacht?

Ich kann jetzt natürlich nur für mich sprechen. Ich weiß nicht, welche Erfahrungen die anderen Kolleginnen und Kollegen gemacht haben. Ich muss erst mal sagen, dass ging natürlich schon damals aus meinem Artikel hervor, ich sehe dieses „frühe Fremdsprachenlernen“ als große, große Chance für die Kinder, denn die Kinder fangen alle bei null an. Und das merken die Kinder auch. Es ist eine sehr motivierende Sache, den Kindern in dieser fremden Sprache etwas beizubringen und mit ihnen zu kommunizieren und die Motivation springt in jeder Englischstunde erneut von den Kindern auf den

Lehrer über vom Lehrer auf die Kinder. Also, ich rede wirklich von meiner Person.

Es macht einen riesigen Spaß allen Beteiligten und, das was Bleyhl als „language awareness“ bezeichnet, konnte ich mehrmals erleben. Ein Beispiel ist von einem kleinen Jungen. Da haben wir in Deutsch die Mehrzahl gemacht und da war eben an der Tafel: „Ein Auto – viele Autos, ein Kind – viele Kinder, ein Baum – viele Bäume usw.“ Und dann sagte der Kleine: „Och, Deutsch doof.“ Und der hatte wirklich Probleme in Deutsch. Er hatte also kaum einen Mehrwortsatz herausbekommen, hat sich nur in Zweiwortsätzen ausgedrückt, also ganz disgrammatisch geredet. Und dann hat er gesagt: „Englisch gut. Immer [s].“ Und dann hat er mir das Phonemzeichen dazu gemacht. Und das sind so Sachen. „Language Awareness“: Er hat über seine deutsche Sprache reflektiert, über das Englischen den Vergleich gezogen. Ja, und solche Beispiele gibt es zahlreich. Und dann eben auch noch das „sich aneignen von Weltwissen“.

Es gibt ja viele Kinder – und auch das habe ich immer wieder erlebt – die in der ersten Klasse noch nicht einmal wissen, dass es Englisch überhaupt gibt. Da war auch ein kleiner Junge, mit dem habe ich erst einmal wochenlang diskutiert – wir sind also schön mit einem Ritual nach England geflogen und dann hatten wir das Obst irgendwann – „It's an apple“. Da sagte er: „Nee. Apfel.“ Und das ging dann wochenlang „apple“ – „Apfel“. Und als wir zurückgefliegen sind, sagte ich: „Jetzt ist es ein Apfel. In England ist es „apple“. Und irgendwann nach Wochen kam er dann und ist mit nach England geflogen und hatte sich gemerkt „apple“. Und dann ist er alleine zurückgefliegen und hat gesagt „Apfel“. Also, diese Erkenntnis, dass das einfach ein komplett anderer Sprachcode ist und es eben mehrere mögliche auf dieser Welt gibt, auch das ist eine ganz wichtige Sache. Also, ja, also einmal großer Punkt „language awareness“, anderer Punkt „Weltwissen“, vorbereiten auf unser Leben in der Multi-Kulti-Gesellschaft. Und der große, große Spaß.

Und jetzt habe ich eine fünfte Klasse, die ich die meiste Zeit unterrichtet habe und sehe auch, wie viel lockerer und leichter die ans Englisch in der Hauptschule gehen als Klassen, die ich früher hatte. Ohne das jetzt wissenschaftlich beweisen zu können. Das ist einfach meine Erfahrung, mein Vergleich von Klassen, die ich früher in Englisch hatte, verglichen mit denen,

die ich jetzt habe, die ich schon in der Grundschule in Englisch unterrichtet habe. Das ist ein Unterschied wie Tag und Nacht.

Welche Schwierigkeiten bzw. positiven Rückmeldungen traten auf? Wie wurden diese dokumentiert?

Ich selbst wurde einmal – ich hatte das Kind nicht in meiner Klasse – mit einem Kind konfrontiert, was überhaupt die Sprache nicht als System erkannt hat, auch nicht die deutsche Sprache. Und da war es eben schwierig, etwas mit Englisch machen zu wollen. Von Kollegen wurde im Arbeitskreis über das Problem der „Sprachreflexion“ gesprochen. Dass die Kollegen und Kolleginnen gesagt haben: „Die Kinder verstehen nix.“ Und dann ist die Motivation noch viel geringer und dass die Lehrer dann auch immer wieder das Prinzip der Einsprachigkeit beiseite legen, auf Deutsch ausweichen zum Beispiel. Oder dass sie sagen: „Sie können es sich nicht merken. Sie brauchen so viele Wiederholungen.“ Ja, das es einfach ein schwerer Batzen ist, wo die Kinder sich plagen zum Teil. Aber wie gesagt, die Erfahrung kann ich überhaupt nicht teilen. Ich hatte wirklich schon verschiedenste Kinder in der Klasse, von künftigen Förderschülern über sprachlich sehr schwache Kinder.

In welcher Form fand eine Evaluation statt? bzw. Ist eine Evaluation geplant?

Nein. Nicht, dass ich es wüßte.

In welcher Form werden die Veränderungen eingearbeitet? (Sind die Veränderungen von dem ersten Entwurf von 2005 zu dem zweiten Entwurf 2007 aus den Erfahrungen hervorgerufen worden?)

Auf jeden Fall. Auf Basis der Erfahrungen, aber es war ja auch ein Anwachsen des Eckpunktepapiers. Das ist ja dann stetig gewachsen, wir haben dann andere Bereiche ergänzt und hinzugefügt, diskutiert und anderes auch – ein bisschen was – herausgenommen und umformuliert. Und deswegen haben wir dann auch 2007, zumindest ich sage es, Frau Kersten wird es auch sagen, es sind da natürlich noch Sachen drin aus der alten Überzeugungsarbeit, die wir heute so nicht mehr schreiben würden. Aber, es war dann einfach ein Konsens und so haben wir es dann abgegeben.

(Ging es dabei um inhaltliche Aspekte?)

Ja, inhaltliche, ich sage mal Schwerpunkte. Einzelne Individuen hätten dabei andere Schwerpunkte gesetzt.

Teil III – Zusammenarbeit

Fand ein Austausch oder eine Zusammenarbeit mit zielgleich arbeitenden Projektgruppen aus anderen Bundesländern oder dem europäischen Ausland statt?

Nein.

Wäre eine Zusammenarbeit in einer gemeinsamen deutschen oder europäischen Projektgruppe denkbar?

Ja, klar. Vorstellen könnte ich mir natürlich, aber...

Welche Vor- oder Nachteile bzw. Schwierigkeiten würde dies mit sich bringen?

Also Nachteile nur organisatorischer Art und vom Zeitproblem. Ich weiß nicht inwieweit Sie in die Bildungspolitik in Baden-Württemberg involviert sind. Da sind so viele Neuentwicklungen in den letzten Jahren aufgekommen, entstanden, dass also wirklich ein Großteil der Kollegen und Kolleginnen nur noch stöhnt und ächzt und krächzt und eigentlich froh um alles war erst mal Hand und Fuß hat und erst mal ausprobiert werden kann, ohne jetzt gleich wieder neue Sitzungen, neue Termine, neue Themen... Es klingt traurig, es klingt auch, als wären die alle faul, aber es ist wirklich auch eine Menge, was zzt. zu bewältigen ist. Von Evaluation über Bildungsplanreform, haben wir erst hinter uns über neue Prüfungsformen in der Hauptschule und so weiter. Und einfach so viele Themen. Uns ging es auch in der Arbeitsgruppe – also nicht allen, aber ich denke schon einigen – so, dass wir sagen, ‚Englisch, Grundschulenglisch ist auch nur ein Fach wie Mathematik in der Grundschule, wie Deutsch in der Grundschule. Das war wichtig, dass wir uns jetzt über diesen langen Zeitraum darüber unterhalten haben und in der Startphase getroffen haben, einander geholfen haben, ausgetauscht, diskutiert haben, aber irgendwann ist es dann halt ein reguläres Fach. Da muss man jetzt nicht

so viel Sonderaufwand betreiben in den nächsten Jahren im Vergleich zu Mathematik oder Deutsch, weil es ein Fach unter vielen ist.

Könnte man (bundes-)länderübergreifend Bildungsstandards für Englisch an der Schule für Schwerhörige / Hörgeschädigte einführen, evtl. anhand des europ. Referenzrahmens?

Ja, klar kann ich mir das vorstellen.

(Wie schätzen Sie die Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen ein, die auch im Lehrplan Englisch erwähnt wird?)

Es gibt ja eine curriculare Vorgabe in Baden-Württemberg und dann muss jede Schule ihr eigenes Schulcurriculum darauf aufbauen. Und in dieser Vorgabe – ja, ich müsste nachschauen, ob der europäische Referenzrahmen dort erwähnt wird. Mir ist er jedenfalls ein Begriff und ich denke denen, die an den Bildungsplänen arbeiten, wird er sicherlich auch bekannt sein.

Prinzipiell schon, nur muss es für Hörgeschädigte auch machbar sein. Ich finde es schon wichtig, dass unsere Hörgeschädigten den Bildungsplan der allgemeinen Schule verfolgen können und wenn die Standards derart hoch gesetzt werden, dass sogar allgemeine Schulen mit den Ohren schlackern, dann ist es eben nicht realistisch für uns. Und das ist immer die Gefahr bei solchen Geschichten. Vielleicht müssten wir da dann auch noch mal neu überlegen.

Anhang C

**Interview mit
Frau Heckert
am 01.04.2008**

Teil I – Theorie

Welche inhaltlichen Schwerpunkte wurden für die Anpassungen festgelegt?

Ja, also ich persönlich bin schon mal mit ganz konkreten Zielen in die Lehrplankommission gegangen, weil ich die Chance hatte, bereits bevor es offiziell hier in Bayern im Förderschulbereich eingeführt wurde, durfte ich Englisch erproben und auch mich vertraut machen mit den Materialien, die möglich sind. Und das führte eigentlich dazu, dass ich mich auf jeden Fall stark machen wollte, dass unsere Schüler bereits im dritten Schulbesuchsjahr, einstündig zumindest, anfangen mit Englisch. Das war mein Hauptanliegen.

Auf dieser Basis haben wir ein Konzept entwickelt, wie wir die Lerninhalte und Lernziele verteilen können auf dann eben drei Jahre. Die Idee war eben: einstündig im dritten Schulbesuchsjahr und dann eben im vierten und fünften Schulbesuchsjahr zweistündig. Also, wir hatten hier erst mal eine Themenverteilung, wobei ja das spiralförmige Konzept auch hier greift. Und die Hauptarbeit lag darin, die Präambeln der vorhandenen Lehrpläne zu modifizieren. Da hatten wir die Aufgabe, nicht nur die Sprachlerngruppe II, sondern auch Sprachlerngruppe III und am Rande auch die (*Sprachlerngruppe*) V zu integrieren.

Nachdem wir uns da durchgekämpft haben, sind wir dann auch drangegangen, noch mal die einzelnen Lerninhalte und Lernziele durcharbeiten und zu modifizieren, mit neuen Beispielen zu versehen. Wir hatten bis dato noch den alten Grundschullehrplan, der ja ein allgemeines Fremdsprachenlernen vorgeschlagen hat, mit dem Angebot, dass das auch Italienisch und Französisch sein könnte. Jetzt haben wir das da schon mal sehr explizit auf Englisch natürlich ausgelegt, haben auch teilweise eben die Erweiterungen, die vom Kultusministerium als Anhang gegeben wurden, im Verlaufe der Zeit, zum bestehenden Englischgrundschullehrplan auch mit eingearbeitet. Es fiel ja dann nach ein paar Jahren Fremdsprachenunterricht die Entscheidung, sich auf Englisch zu konzentrieren.

(Sie sagten, dass die Sprachlerngruppe I ohnehin nach den Grundschulstundenplan geführt wird, erwähnten eben weiter die Sprachlerngruppen II, III und V, für die nun auch der Englischunterricht gilt, d.h. die Schüler der Sprachlerngruppe IV sind zzt. noch in der Landesschule für Gehörlose untergebracht und kommunizieren gebärdensprachlich. Ich habe von den Lehrern der Gehörlosenschule erfahren, dass sie anstelle von Englisch die Amerikanische Gebärdensprache (ASL) lernen. Es war demnach so gedacht, dass die Sprachlerngruppen I – III und IV berücksichtigt werden sollten.)

Ja, die Sprachlerngruppe I ist für uns uninteressant, weil (SpLG) I de facto sich in der Regelschule befindet. Das bedeutet, dass die Sprachlerngruppe I von der Definition her die Kinder umfasst, welche direkt bei der ersten Diagnose in die Regelschule geleitet werden. Ja, diese Kinder haben trotz ihrer Hörbehinderung keinen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf mehr. Sie haben auch jederzeit das Recht auf MSD, also den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Aber für unseren Lehrplan, der explizit nur für Förderzentrum Hören gedacht ist, spielt diese Gruppe dann eben keine Rolle mehr.

Gibt es methodische und Didaktische Prinzipien, welche Sie bei der Anpassung besonders berücksichtigt haben?

Da war an sich schon ganz gut vorgearbeitet bei der ersten Adaption zum Lehrplan. Es wurde der neue Grundschullehrplan eingeführt. Da fand ziemlich bald eine erste Adaption statt. Und als die Grundschule, siehe curriculare Erweiterungen, anfang schon, sich auf Englisch zu konzentrieren – wir hatten das intern eh schon immer gesagt: „Wenn, dann machen wir nur Englisch“, das war für uns eine interne Abmachung, rein für unser Förderzentrum – da trat ich dann quasi erst auf den Plan mit der nochmaligen Adaption. Man muss sich einfach vorstellen: da wird etwas für die Regelschule geliefert und im Nachgang mit - bis zu zwei Jahren Minimumabstand – zieht die Förderschule dann nach. Also, da liegen zwei Dinge. Und bei der ersten Adaption, würde ich jetzt sagen, sind schon sehr viele methodisch-didaktische Dinge eingeflossen gewesen, die wir eigentlich nicht mehr großartig bearbeiten mussten, weil es basierte bereits auf den Prinzipien des Schwerhörigenunterrichts.

(Diese erste Adaption stellte also die Anpassung an die Richtlinien und Lehrpläne der Regelschule dar.)

Selbstverständlich.

Welche Forschungsergebnisse (Lehrmethoden bzw. Erfahrungen aus der Praxis) wurden berücksichtigt?

In den Unterrichtsbeispielen, was sich bewährt hat. Mein Fachwissen stammte eigentlich von meinem Methodiklehrgang, weil da eben Sprachentwicklungsforscher ganz klar gesagt haben, dass es bis zum achten Lebensjahr nur möglich ist, eine Sprache akzentfrei lernen zu können. Ich habe hier Unterlagen für Sie, in welchen die Prinzipien des Schwerhörigenunterrichts, extra dann noch mal modifiziert oder die wichtigsten Dinge, was dann auch im Englischunterricht relevant ist. Aus der Praxis heraus hatte meine Kollegin Frau Honka, die mit mir zusammen für die Anpassung der Grundschulrichtlinien zuständig war, die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit *(der)* Sprachlerngruppe III einzubringen. Weil in Würzburg besteht nur die Möglichkeit von heterogen zusammengesetzten Klassen, dass da immer in der Klasse Sprachlerngruppe II und III gemischt ist, teilweise sogar IV.

(An Ihrer Schule werden demnach die Klassen nach Sprachlerngruppen getrennt?)

Auf jeden Fall, es wird auch mit ziemlicher Sicherheit so bleiben. Es ist an sich für alle Seiten eine große Herausforderung so zu unterrichten. Weil dann natürlich auch die Frage nach Gebärden kommt. Ich verwende ja eher natürliche Gebärden, so wie es im Grunde auch eine Grundschullehrerin machen würde, oder wie es sogar von den englischen „teachers‘ books“ auch vorgeschlagen wird. Es ist ja *(so)*, viele Prinzipien, die wir immer schon hatten als Schwerhörigenpädagogen, werden ja jetzt auch sukzessive in den Regelschulbereich integriert. Diese Diskrepanz hat viele Diskussionen hervorgerufen. Deswegen war die Arbeit auch an dieser Adaption, ja, schwierig. Wir haben es zuerst immer mit hinein genommen, haben sehr differenziert, haben es dann aber wieder heraus genommen und uns damit begnügt, dass im Grunde die Hilfsmittel, welche die jeweilige Sprachlerngruppe braucht, individuell vom Lehrer gewählt werden. Ich kann ja nicht verlangen, dass jetzt jeder Hörgeschädigtenpädagoge, der jetzt zufällig

Sprachlerngruppe III oder IV hat, dann Amerikanische Gebärdensprache lernt. Vor allen Dingen „wo?“ Ist er dann damit kompetent? Viele, viele Schwierigkeiten... Darum sind wir bei der Endbearbeitung dazu übergegangen, das allgemeiner zu halten, immer unter dem Vorbehalt der individuellen Betreuung.

Wurden andere Anpassungen z.B. aus anderen (Bundes-) Ländern einbezogen?

Das hat sich eigentlich per Zufall eher ergeben, dass wir da mal über die Landesgrenzen hinaus gegangen sind. Es existierte, oder existiert auch immer noch ein Fortbildungskurs in Bayern für den Förderschwerpunkt Sprache. Da sind Kollegen aus dem Regelschulbereich, auch L- (*Lernbehinderten*) Bereich, auch V (*Verhaltensauffälligen*), also je nach Interessenlage. Auch hier (*an der Förderschule, Förderschwerpunkt Hören*) Kollegen, die ursprünglich eben aus dem Volksschuldienst kommen, und sich da auch weiterqualifizieren wollten. Und ein Schwerpunkt von diesem Angebot, das über ein ganzes Jahr läuft, an Fortbildungen, war eben dann Englischunterricht.

Und da habe ich wieder etwas vorgeführt und meine Erfahrungen mitgeteilt und da ist dann eine Kollegin aus Baden-Württemberg eingeladen worden. Baden-Württemberg hat scheinbar von Haus aus eine etwas andere Konzeption. Die ist Rhythmik-Lehrerin und hat eben ihren Zugang. Also, jetzt ist sie inzwischen für Grundschulenglisch und Rhythmik Fachlehrerin und hat natürlich dann diesen Rhythmikpart noch stärker betont und hat dann eben da eben eine Fortbildung gegeben. Aber, (*das*) läuft mehr unter dem Aspekt Zufall, muss man leider so sagen.

Man hat es ja auch schon gemerkt, als wir das durchboxen wollten, dass Englisch bei uns in der zweiten Klasse beginnen darf, mussten wir ja das Einverständnis von den anderen Förderzentren Hören in Bayern einholen. Und da hat sich die Frau Beermann damals als Leiterin der Kommission sehr engagiert. Also, da ist es jetzt nicht so, dass da jetzt jeder sagt: „Hallo, wir haben jetzt das und das gemacht“, also so schneeballsystemartig.

Jeder kokelt so vor sich hin und man muss dann schon, um da irgendwie Erfahrungen austauschen zu können, muss es sehr von oben organisiert werden. Und die Frau Beermann hat ja damals in ihrer Funktion als Mitarbeiterin des ISB (*Institut für Schulqualität und Bildungsforschung*)

natürlich einen anderen Status gehabt. Also, da antwortet man schon in vorgegebener Zeit. Aber sonst, nein leider... Es ist ja auch letztendlich so, dass die Vorgaben des Kultusministeriums allein für uns verpflichtend sind.

Wurden die inhaltlichen Schwerpunkte in den Entwurf eingearbeitet?

Da bin ich sehr stolz darauf. Ja. Also, ich sehe es wirklich als...es war, als ich es dann schriftlich hatte, war ich schon äußerst zufrieden. Das hat auch viel, ja, es war sehr wackelig bis zum Schluss, ob es wirklich akzeptiert wird oder nicht.

Teil II - Praxis

Welche Erfahrungen wurden bei der Umsetzung gemacht?

Äußerst positive. Also, die enorm hohe Motivation bleibt nicht nur, ist nicht nur im Anfang vorhanden, also, die ist beständig vorhanden. Ein Zuwachs an Selbstbewusstsein, vor allen Dingen bei Kindern aus zweisprachigem Hintergrund. Das ist ein sehr interessanter Aspekt gewesen, dass der Zugang, den sie dann zu ihrer Mutter- oder Familiensprache haben, sich auch verbessert hat. Ja, ich persönlich sehe es auch als Bereicherung für die Schulwoche, weil es immer irgendetwas Spielerisches ist, weil die dieses handlungsorientierte Konzept, dass man ja oft so in der Stofffülle sich erkämpfen muss, dass man es durchzieht, dass man ja auch guckt, dass immer wieder mal ein Spiel ist. Und Englisch ist dann – und das wissen die Kinder auch und das mag auch ein Grund sein, weshalb sie es so lieben, weil sie wissen, da wird gesungen, da darf ich mich bewegen. Und ich persönlich empfinde es schon so. Aber nicht bei allen Kindern.

Ich denke, es ändert nichts an der grundsätzlichen Begabung, die ein Mensch mitbringt für Sprache. Also, es gibt immer dann welche, die eigentlich ausspracheresistent sind, aber ich denke, die wird man auch in der Regelschule finden. Wobei die das oft hier sehr gut kompensieren mit einer ganz tollen schriftlichen Leistung.

(Wie sieht es mit der Erfüllung von übersprachlichen Zielen aus? Ich denke dabei an die Erweiterung des Weltwissens sowie den Aufbau von Sprachreflexion und Sprachbewusstheit. Können Sie diese Entwicklungen auch beobachten?)

Denke ich. Es ist nur dann wirklich auch gegeben, wenn man das Klassenleiterprinzip aufrecht erhalten kann. Auch haben wir ja in der Präambel noch einmal betont und hervorgehoben. Aber, es ist noch nicht...es ist ein organisatorisches Problem. Wir haben jetzt wieder Kollegen, die den Methodiklehrgang absolviert haben. Aber es gibt auch einige Kolleginnen im Grundschulbereich, die das schlichtweg auch ablehnen.

Welche Schwierigkeiten bzw. positiven Rückmeldungen traten auf? Wie wurden diese dokumentiert?

Es gibt natürlich immer wieder mal Klassen und das haben wir uns auch als Schule, dieses Recht nehmen wir uns heraus, dass wir sagen: ‚Wenn eine äußerst sprachschwache Klasse mal da sein sollte, was ja immer auch mal passiert, überlegen wir uns genau, ob es Sinn macht und in welchem Umfang und mit welcher Zielsetzung man dann Englisch anbietet. Das heißt wir nehmen uns das Recht heraus zu sagen, ‚sie bekommen ihr Englisch, ihren Englischunterricht, aber, nicht unbedingt mit dem Hintergrund: Ich muss die Kinder soweit bringen, dass sie dann an der weiterführenden Schule schon mit einem ‚gefüllten Engelsäckchen‘ antreten können.“ Sondern dass wir sagen: „Wir sehen jetzt die Sprachförderung im Deutschen oder überhaupt andere Arten der Förderung für so wichtig, dass wir uns die Freiheit nehmen, auch einzelne Kinder, die eben aus Russland kommen z.B. und nicht einmal richtig Deutsch können. Da gibt es einfach noch kein Grundschulenglisch. Weil die Frage, inwieweit dann Hauptschulenglisch überhaupt dann auch mal ein Prüfungsfach wird, also, das ist ein zeitlicher Schwerpunkt. Was braucht das Kind zu diesem Zeitpunkt?

Das ist schwierig, weil natürlich die Kinder auch das Recht darauf haben, aber das ist halt ein Förderzentrum. Also, ich finde diese Kompetenz müssen wir auch haben, mal so zu entscheiden. Aber das sind ja insofern keine Schwierigkeiten mit der Umsetzung. Ich persönlich habe meine Themen immer irgendwie, also, ich hatte auch keine Probleme, die an den Mann zu bringen. Oder dass ich jetzt sage ‚Oh, Gott, zuviel, das Buch und so“.

In welcher Form fand eine Evaluation statt bzw. ist eine Evaluation geplant?

Ich habe eine Fortbildung dann fürs Seminar gehalten. Also, da floss das dann auf jeden Fall ein. Wobei auch die, es hat sich jetzt halt einfach so etabliert. Am Anfang gab es halt wenig Leute, die was dazu zu sagen hatten. Also, das hat sich jetzt doch ein bisschen gebessert.

In welcher Form werden die Veränderungen eingearbeitet?

(Die vorliegende Fassung ist demnach auch die Endfassung, d.h. es werden auch keine Veränderungen mehr eingearbeitet.)

Es ist die aktuelle Fassung. Da wäre ich immer sehr vorsichtig. Das ist die momentan verbindliche Fassung. Was kommen wird ist die Benotung in der Regelschule. Und wir werden im Nachgang dann auch dazu kommen. Solange das noch nicht der Fall ist - ich meine man kann auch Schüler immer noch aus der Benotung herausnehmen. Aber auch im Hinblick auf die individuelle Betreuung dieser Kinder, können wir uns natürlich auch viel einfacher das Recht herausnehmen zu sagen - mit Einverständnis natürlich der Eltern – „Sie, Ihr Kind hat jetzt einen erhöhten Förderbedarf, was weiß ich, es kann ja auch Rechnen sein, und dann nehmen wir es jetzt, weil es aus organisatorischen Gründen möglich ist, raus.“ Wenn dann aber die Benotung kommt – ja, ich schätze die ist schon in den Startlöchern. Deswegen auch dieser Anhang vom Kultusministerium. Ist ja auch ganz einfach praktisch, weil man wirklich auch mal abhaken kann. Was sollen sie alles können? Rezeptiv, produktiv,... da sind noch die ganzen Phrasen...abhakbar, einfach überprüfbar. Ich meine, es ist ja jetzt schon so, dass die Bücher des Gymnasiums und der Realschule farbig markiert haben, in dem Vokabelteil, was vorausgesetzt wird. Meine Nichte hat bei der ersten, zweiten „Ex“ (*Arbeit*) im Gymnasium, 5. Klasse, eine Probe über den Wortschatz schreiben müssen, die sie von der Grundschule mitgebracht hat. Das ist im Moment eine Interimsphase, immer noch. Dann, wollen wir jetzt mal schauen, wie lange das noch spielerisch ist.

Teil III – Zusammenarbeit

Fand ein Austausch oder eine Zusammenarbeit mit zielgleich arbeitenden Projektgruppen aus anderen Bundesländern oder dem europäischen Ausland statt?

Nein.

Wäre eine Zusammenarbeit in einer gemeinsamen deutschen oder europäischen Projektgruppe denkbar?

Da wäre ich sofort dabei. Da wäre ich wirklich sofort dabei, auf jeden Fall, an einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch.

Welche Vor- oder Nachteile bzw. Schwierigkeiten würde dies mit sich bringen?

Wissen Sie, das Problem ist ja, dass, wenn ich jetzt dahin gehe, ich bin kein Entscheidungsträger. Ja, und ich habe ja jetzt eben auch erlebt, wie schwierig es ist, so einen Ansatz als kleine Lehrerin durchzuboxen. Und was man da auch für Überzeugungsarbeit leisten muss und im Grunde, ich weiß nicht ob da Englisch jetzt Thema ist, es gibt ja internationalen Austausch von Entscheidungsträgern. Das man dann auch mal wieder eben einen neuen Anhang konzipiert oder eben Erfahrungen, was sich bewährt hat z.B. Österreich. Ich gehe ja noch einen Schritt weiter. Ich würde am liebsten eben auch in der ersten Klasse beginnen. Ich tue es auch, teilweise.

(Es gibt auch in anderen Bundesländern Ansätze, die ab der ersten Klasse beginnen, z.B. Baden-Württemberg.)

Österreich macht es glaube ich schon seit Beginn überhaupt, oder ziemlich bald dann.

(Wenn ich Sie richtig verstehe, sehen Sie die Schwierigkeiten demnach in den organisatorischen Bereichen auf der Ebene der Entscheidungsträger.)

Ich meine Lehrer können sich gerne austauschen und das wird ja auch nicht verhindert. Aber ob dann die Entscheidungsträger ein offenes Ohr haben für Veränderungen, das sehe ich als Problem.

(Damit meinen Sie die Weiterentwicklung?)

Ja, weil nur einfach Erfahrungen austauschen, das bringt mir persönlich vielleicht was, vielleicht auch noch der Kollegin, mit der ich eng zusammenarbeite. Aber um mal wirklich was Neues in Gang zu setzen, da bräuchten wir eigentlich dann einen zugewandten aus der Regierung, mal einfach so.

Könnte man (bundes-)länderübergreifend Bildungsstandards für Englisch an der Schule für Schwerhörige / Hörgeschädigte einführen, evtl. anhand des europ. Referenzrahmens?

Ja. Ist an sich ja schon erfüllt durch den Anhang. Ich sehe es als große Gefahr, dass eben dann der spielerische Aspekt völlig flach fällt. Ich habe ja jetzt auch öfter schon in der vierten Klasse Englisch unterrichtet und man spürt halt einfach auch bei den Kindern schon, dass die, ja, sich vorbereiten auf die weiterführende Schule. Die wollen dann gar kein Spielchen mehr, was ihnen gut täte. Da wird geschrieben wie verrückt, aber man traut sich nicht mehr zu sprechen. Also, sehe ich es eigentlich, ja, für das Konzept, dieses an sich hervorragende Konzept, als störend. Ich könnte mir eher vorstellen, dass es sich dann, ja, verläuft fast wie in einem Fremdsprachenunterricht, wie es an weiterführenden Schulen abläuft. Und wenn quasi ein Vokabelpensum auf mich zukommt, und dann eben auch die ersten Phrasen und Strukturen.

Sind Ihnen die Stufen des europäischen Referenzniveaus für Sprachen geläufig, auf die z.B. in dem Lehrplan Englisch in NRW Bezug genommen wird im Sinne einer europäischen Vereinheitlichung der Englischkenntnisse?

Nein, die kenne ich nicht.

(Es gibt einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, welcher vom Europarat entwickelt wurde. Dieser schreibt für alle Stufen verbindliche Lernziele vor, die von der Grundschule über die Sekundarstufe hinaus in die Tertiärausbildung in Stufen von A 1, A2 bis C2 reichen und eine Vergleichbarkeit der sprachlichen Leistungsniveaus anstrebt.)

Wir haben halt da auch ein großes Problem. Die Machbarkeit, an der zweifel ich ehrlich gesagt nicht unbedingt. Das natürlich immer welche rausfallen, das ist klar. Aber das ist ja das Normale, was man auch von der Regelschule

kennt. Also, da ist die Begabungsverteilung bei uns ähnlich, also bei Sprachlerngruppe II. Aber was das Riesenproblem ist, und das hatten wir ja auch in der zweiten Klasse, ist die Stundentafel. Ich kann natürlich sagen „Ich schaffe das alles.“ Aber ich bräuchte dann eben, dann reichte ich nämlich nicht mehr mit zwei Stunden pro Woche. Ich könnte vielleicht gewisse Standards erreichen, realistisch erreichen, wenn ich dann drei Stunden zur Verfügung habe. Und dann befinden wir uns schon wieder in einem Thema, das eine Katastrophe ist, weil ja andere Fächer auch ihr Bedürfnisse haben. Und es sind Lehrerstunden, die bezahlt (*werden müssen*), also, sagen wir mal, also, selbst wenn ich die Stundentafel für die Schüler erhöhe, ich muss ja dann die Lehrerstunden auch irgendwo her kriegen. Es ist Lehrermangel und es macht bei einer Schule unserer Größe mindestens eine drittel Stelle aus.

Anhang D

**Fragebogen
Frau Gatz-Kuhn
vom 25.03.2008**

Rahmenbedingungen des Projekts

Wer hat das Projekt initiiert bzw. beauftragt?

Ich bin angesprochen worden vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Die wollten eine Fachtagung zu Englisch im Primarbereich an Sonderschulen installieren. Das Projekt endete ja in der Fachtagung und wir haben dazu dieses Papier (*die Handreichung*) entwickelt.

Wer war für die Teamzusammensetzung verantwortlich?

Die Mitarbeiter im Landesinstitut. Frau Nina Kampmeier. Sie hat die Organisation für diese Fachtagung übernommen.

Wer hatte die verantwortliche Leitung des Teams/Projekts?

Die Leitung lag in den Händen von Frau Nina Kampmeier. Wobei wir als Team wirklich gearbeitet haben. Sie war da auch nicht so (*außen vor*). Ja, sie war als Kollegin dabei. Denn sie hat aber auch immer gesagt – und das ist ja auch so – sie ist nicht die Fachfrau dann in dem Bereich, sondern das sind die Kollegen, die aus den verschiedenen Sonderpädagogischen Bereichen. Und sie hatte vor allen Dingen die organisatorische Leitung. Sie hat sich sogar manchmal zurückgezogen, also war gar nicht immer die ganze Zeit dabei.

(Das war sozusagen eine Art Selbstorganisation von Ihnen bei der Arbeit.)

Ja, bei der Arbeit schon.

Welche Mitglieder arbeiteten in dem Projekt mit (Sonderpädagogen, Wissenschaftler, Begleitung durch die Universität, Forschungsarbeiten)?

Ja, die Sonderpädagogen aus den verschiedenen Fachrichtungen. Uns fehlte ja leider jemand von der Fachrichtung motorische Entwicklung, den hatten wir nicht dabei. Da hat sich leider niemand zur Verfügung gestellt. Das war einfach das Problem mangels Person.

Nach welchen Kriterien erfolgte die Zusammensetzung des Teams (örtliche Voraussetzungen, Fachkompetenz, Verfügbarkeit)?

Ja, also man hat einfach gesucht und geguckt, wer ist bereit dazu. Ich denke, dass ist ja oft so bei solchen Arbeitsgruppen. Man findet gar nicht so schnell jemanden, der da mitmachen möchte.

(Also, einmal war die Fachkompetenz entscheidend und dann die Verfügbarkeit?)

Ja.

Durchführung des Projekts

Wie sah der organisatorische Ablauf des Projekts aus?

Also, wir haben uns mehrfach getroffen, ganze Tage dann. Also, das war ca. einmal im Monat vielleicht, dann ein ganzer Dienstag. Und dann auch zwei Wochenendseminare sozusagen, bevor dann diese Fachtagung stattgefunden hat, um das dann alles vorzubereiten.

Welche Terminplanung gab es? Wie war der geplante zeitlicher Umfang?

Ein halbes Jahr. Vielleicht sogar ein bisschen mehr. Ja, doch. Es war sogar fast ein Schuljahr. Ich glaube insgesamt wäre es ein ganzes Schuljahr gewesen. Mein Kollege war bei den ersten zwei Treffen dabei und danach bin ich eingestiegen. So. Das war sicherlich auf ein Schuljahr angelegt.

Wurde die Terminplanung eingehalten?

Ja. Mit dieser Fachtagung wurde das Projekt beendet.

Welche Aufgabenverteilung gab es?

Wir haben schon das so gehandhabt, dass jeder natürlich von seinem Fachbereich das selbst verfasst hat dann, sozusagen, aber wir haben vorher gemeinsam Kriterien erarbeitet: Was wollen wir darstellen? Wie bauen wir das auf? Damit es auch vergleichbar ist in den Fachbereichen und haben halt letztendlich auch die Richtlinien für uns durchdiskutiert dann so.

(Der allgemeine Teil wurde dann auch von Ihnen zusammen verfasst, so wie er in der Handreichung steht?)

Ja, genau.

Wie erfolgte die Abstimmung zwischen den Projektmitgliedern?

Die Abstimmung erfolgte dann bei diesen Treffen. Da sind wir immer alle Sachen durchgegangen und haben noch mal gegenseitig korrigiert und Anmerkungen gemacht.

In welchem Abstand fanden die Treffen statt?

Die Treffen fanden ein Mal monatlich statt.

Auf welcher wissenschaftlichen Grundlage wurde die Arbeit durchgeführt (Methodik/Didaktik der Hörgeschädigten)?

Die Literatur, die auch in den Literaturhinweisen stand. Unsere eigene Praxis stand natürlich im Hintergrund. Alle hatten wir auch die Didaktik-Methodik-Fortbildung relativ „frisch“ gemacht.

(Also auch Fachliteratur, die man selber hatte?)

Ja. Da hat Frau Kampmeier uns auch noch einige Sachen angetragen an Fachliteratur, hatte sie auch vorher recherchiert.

Fand während der Projektphase zwischen den Treffen ein Informationsaustausch zwischen den Mitgliedern des Projekts statt?

Also, wir haben uns ab und zu etwas zugemault

(Ging es dabei mehr um inhaltliche oder organisatorische Dinge? Die Frage geht in die Richtung, ob Sie nun alleine für den Bereich Hörgeschädigtenpädagogik zuständig waren.)

Da habe ich im Kollegium selber noch andere Personen dann noch gefragt, die auch Englisch als Fortbildung hatten. Also, dass ich schon da noch mal Rückhalt durch andere Kollegen hatte.

(Berücksichtigte der Austausch mit den Mitgliedern des Projekts fachliche Themen?)

Innerhalb der Treffen, aber nicht zwischendurch. Wir haben uns schon aber auch ausschnittsweise zugeschickt und das gegenseitig noch mal gelesen.

Wie verlief die inhaltliche Arbeit in den Gruppen des Projekts?

(Die Gruppenarbeit erfolgte dann so, dass sie in den Gruppen eine Abgleichung und Anpassung der Einzelarbeiten vorgenommen haben?)

Ja.

Wurde die Arbeitsgruppe beibehalten, so dass eine Weiterarbeit an den Anpassungen in regelmäßigen Abständen gewährleistet ist?

Nein. Das ist nicht gedacht. Daraus ist letztendlich die Idee entstanden aus der Fachtagung. Bei der Fachtagung gab es auch eine allgemeine Einführung, ein Referat für alle sozusagen und danach ging es auch in die verschiedenen Fachbereiche. Und da ist im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogen dann eben der Wunsch entstanden, dass man sich doch vielleicht halbjährlich treffen könnte. Also daraus ist diese Fachkonferenz entstanden dann schon. Und die gibt es ja jetzt wirklich auch noch. Und das schätze ich auch als Austausch noch, dass es so weiter geht dann letztendlich. Weil es kommen ja immer wieder neue Fragen auf uns zu, wie jetzt z.B. Englisch in der eins (Klasse eins).

(Das ist jetzt aber keine feste Gruppe, sondern – wie Sie eben bereits erklärt haben – da kommen einfach Lehrer von den Schulen, bei denen es zeitlich passt?)

Ja, es sind natürlich da manche Kollegen immer dabei, weil es ja auch bestimmte Kollegen gibt, die Englisch machen. Aber es ist letztendlich offen für die Schulen. Wir machen offene Einladungen, zu Händen der Englischkollegen, die wir dann kennen sozusagen.

(Und das wechselt vom Austragungsort?)

Ja. Es ist häufig in Bochum, weil, ich würde sagen, das ist so in der Mitte, dann ist es für alle gut zu erreichen. Aber das kann ich auch so verstehen.

(Gibt es jemanden, der diese Fachkonferenz organisiert, der dafür die Einladungen schreibt?)

Die Einladungen schreibt eigentlich immer jemand aus der Schule, wo es vorher war. Es gab eine Leiterin dieser Konferenz zwei Jahre lang, aber im Moment habe ich den Kontakt verloren. Wir haben zzt. keine offizielle Leitung.

Informationsmanagement

Wie wurden die Anpassungen an die Lehrpläne für die Lehrer an den Schulen für Hörgeschädigte verfügbar gemacht?

Indem man natürlich dieses, das Schreiben (*die Handreichung*) an alle Schulen verteilt hat. Und natürlich haben alle Leute, die auf der Fachtagung waren – da waren doch relativ viele Schulen auch vertreten innerhalb Nordrhein-Westfalens – die haben das natürlich alle auch zu Händen gehabt direkt.

(Und die Handreichung wurde etwa gleichzeitig mit der Fachtagung herausgegeben?)

Ja. Das war unser Ziel. Wir müssen das fertig haben für diese Fachtagung.

In welcher Form wurden die Lehrkräfte mit den Anpassungen vertraut gemacht (Vorträge, Seminare, Eigenstudium)?

Nein, das musste dann jede Schule auch für sich entscheiden.

(Im Sinne eines Eigenstudiums?)

Ja. Und natürlich das Angebot dieser Fachkonferenz halbjährlich. Da war das ja auch Thema.

(Wurde bei Ihnen noch schulintern eine Einführung vorgenommen, z.B. innerhalb einer Konferenz?)

Also, ich habe mich mit den beiden anderen Kolleginnen, die Englisch haben, schon zusammengesetzt. Wobei das bei uns auch offener ist an der Schule. Also es dürfen auch Kollegen Englisch unterrichten im Primarbereich, die nicht diese Qualifikation haben, wenn sie halt als Klassenlehrer sagen, ich möchte

es gerne, weil ich es eben auch so wochenimmanent machen möchte und eben nicht diese feste Englischstunde haben will. Und dann ist denen das auch erlaubt. Und die können sich dann gerne mit Fragen an uns wenden. Ich finde das ehrlich gesagt auch so, dass das O.K. ist., wenn man das zulässt. Denn die Sonderpädagogen müssen doch alle Fächer eigentlich auch unterrichten können und sich da einarbeiten. Es ist toll, dass man das in Englisch jetzt so gut gemacht hat, finde ich. Dass es diese gute Qualifikation gibt. Warum gibt es das nicht für Mathematik?

Also, eigentlich ist der Stellenwert sehr hoch gehängt. Und wenn sich die Leute in anderen Fächern auch so einarbeiten können, dann müssen sie das in Englisch auch dürfen. Das ist auch meine Meinung noch immer, obwohl ich jetzt in der Gruppe mitgearbeitet habe und das schon – wie gesagt - auch klasse finde, mich einfach jetzt mal gut qualifiziert fühle und denke „Mensch, das ist eine Basis, das müsste eigentlich für alle Fächer so gelten, die man unterrichtet.“ Dann hat man doch einen anderen Stand.

Anhang E

**Fragebogen
Frau Soerensen
vom 25.03.2008**

Rahmenbedingungen des Projekts

Wer hat das Projekt initiiert bzw. beauftragt?

Also, das Ganze ging los damals, dass ein Ruf kam an alle Schulleiter zur Dienstbesprechung mit einer Person, die zuständig ist für Englisch, für das Frühe Fremdsprachenlernen, und dieser Ruf kam aus Freiburg. In Baden-Württemberg ist es so, dass jedem ehemaligen Oberschulamt, das war ja damals noch so gestaltet, eine andere sonderpädagogische Fachrichtung zugeordnet wird. Und eben von Freiburg kam der Ruf zu dieser Dienstbesprechung und am Anfang war es eben von jeder Schule ein Schulleiter und ein anderer Vertreter.

Wer war für die Teamzusammensetzung verantwortlich?

Der Schulleiter hat sich dann aus seiner Schule jemanden herausgesucht, der das tun könnte.

(Also es war aus jeder Schule für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg eine Person in dem Arbeitskreis?)

Aus jeder Schule ein bis zwei Personen plus eben der Schulleiter. So war es zu Beginn.

(Und später bei der eigentlichen Arbeit? Blieb es bei der anfänglichen Zusammensetzung?)

Nein, dann sind die Schulleiter natürlich rausgefallen mit Ausnahme Herrn Jacobs, der an jeder Sitzung fast komplett teilgenommen hat.

Wer hatte die verantwortliche Leitung des Teams/Projekts?

Also, der Herr Jacobs war immer der Gastgeber. Er ist der Schulleiter von Stegen. Die Leitung hatte Frau Wanneg vom Oberschulamt Freiburg. Sie musste auch die Einladungen ausschreiben. Das war immer ganz wichtig. Sie hat auch die Tagesordnungspunkte (*festgelegt*). Sie war da federführend und jetzt auch dafür zuständig, das dann weiter zu leiten. Sie war immer zu Beginn einer Sitzung da, ist mit uns durchgegangen, was zu besprechen ist und

musste sich dann natürlich aufgrund von anderen dienstlichen Verpflichtungen abseilen und hat jetzt auch dieses fertige Konzeptionspapier weitergeleitet.

Welche Mitglieder arbeiteten in dem Projekt mit (Sonderpädagogen, Wissenschaftler, Begleitung durch die Universität, Forschungsarbeiten)?

Nein, nur Sonderschullehrer für die Schule für Hörgeschädigte.

(Es waren also sowohl Gehörlosenlehrer als auch Schwerhörigenlehrer dabei?)

Ja, und auch unterschiedliche Altersklassen, männliche und weibliche Kollegen.

Nach welchen Kriterien erfolgte die Zusammensetzung des Teams (örtliche Voraussetzungen, Fachkompetenz, Verfügbarkeit)?

Es waren dann in jedem Kollegium ein, zwei, die sich da eingearbeitet hatten oder aber sich dafür interessiert hatten oder aber die vielleicht schon im Haupschulbereich sehr, sehr viel Erfahrung hatten und das waren dann die Hauptansprechpartner für die Schulleitung und die haben sie dann mitgenommen.

(Hatten diese Lehrer an einer besonderen didaktisch-methodischen Fortbildung teilgenommen?)

Es gab und gibt Fortbildungen, allerdings für den Grundschulbereich, und da haben dann auch ganz viele Kolleginnen, die in der Primarstufe für Hörgeschädigte unterrichten, teilgenommen bzw. auch teilnehmen müssen und haben sich so methodisch-didaktisch fortgebildet. Bei mir war es so, ich habe ja schon viel früher angefangen, mich da einzulesen, so dass ich – und auch schon früher angefangen, Englisch in der Grundschule zu unterrichten, also, wenn ich Grundschule sage, meine ich die Grundschule für Hörgeschädigte – ich habe das schon, bevor die Pilotphase überhaupt losging, habe ich das schon gemacht. In sofern war ich da einen Ticken weiter, habe aber dennoch auch mal an so einer Fortbildung teilgenommen. Zudem zu diesen methodisch-didaktischen Fortbildungen gab es auch immer wieder Angebote von Native Speakern, wo man dann mal an Fortbildungsstätten, an der Akademie für mehrere Tage dann mit Native

Speakern zusammen sein konnte und dort auch seine eigene Sprache aufpolieren konnte.

(Das waren also fachliche Fortbildungen, welche die Verbesserung der Sprachfertigkeit der jeweiligen Lehrer zum Ziel hatten?)

Ich denke es war wirklich eine Sprachfortbildung. Also, da kamen dann auch Einheiten mit so methodisch-didaktischen Dingen. Aber es ging auch darum, dass die zukünftigen Lehrer in Englisch in der Primarstufe sich wirklich auch mal drei, vier Tage auf Englisch mit diesen „Natives“ unterhalten und somit auch ihre eigene Sprache wieder aufpolieren. Denn bei manchen hat die ja geruht seit... *(der Schulzeit)*. Ja, unter Umständen vielleicht schon.

(Verstehe ich es richtig, dass diese methodisch-didaktische Fortbildung und die sprachliche Fortbildung nicht Voraussetzung waren, um Englischunterricht in der Grundschule für Hörgeschädigte zu erteilen?)

Ich weiß nicht wie es an anderen Schulen war, bei uns war es nicht so. Im Gegenteil, man war ja froh, wenn man irgendjemanden hatte, der das gemacht hat und insofern konnte man die Prämisse nicht setzen. Zumal, ja gut, doch, ich denke zu Beginn der festgelegten Phase war es vielleicht schon so. Aber zu Beginn der Pilotphase waren auch gar nicht genügend ausgebildet, waren noch gar nicht diese Kurse auf dem Markt, so dass man da hätte starten können an jeder Schule mit einer ausgebildeten Crew. Das wäre auch organisatorisch gar nicht gegangen. Von daher war es nicht die Voraussetzung. Dennoch weiß ich von vielen Schulleitern, die wirklich sukzessive ihre Grundschulklassenlehrer dahin geschickt haben.

Und dann war es natürlich auch unsere Aufgabe vom Arbeitskreis. Ja, also in dem Arbeitskreis, das habe ich vorhin noch vergessen, waren natürlich Multiplikatoren vertreten. Diese Multiplikatoren wurden im Vorfeld gewählt. Und zwar hatten die auch dann Verfügungsstunden und deren Aufgabe war es, in Baden-Württemberg, ihr Wissen zu verteilen bzw. in diesem Arbeitskreis mitzuwirken. Ich war keine Multiplikatorin, habe auch keine Anrechnungsstunden dafür bekommen. Aber dennoch war ich immer in dem Bereich, wo ich gerade unterrichtet habe, zunächst in Stuttgart, dann in Karlsruhe, für die hausinternen Fortbildungen zuständig. Ja, also obwohl ich keine Multiplikatorin war. Das wäre vielleicht noch wichtig für die Arbeitskreiszusammensetzung: Das es da eben Multiplikatoren gab, die

auserwählt waren, die Anrechnungsstunden bekommen hatten und da eben dann auch von der Warte her dabei waren.

(Sind mit den Fortbildungen der Multiplikatoren Fortbildungen gemeint, welche auf Schulumtsebene und nicht auf Schulebene stattfanden?)

Also im Prinzip schon, aber Sie müssen halt sehen, wenn da jetzt was weiß ich wieviel Multiplikatoren gewählt werden – ich weiß leider die Zahl nicht, die wüsste jetzt auch wieder die Frau Kersten – ich glaube vier oder fünf, dann kommt jeder von denen von einer anderen Schule und dann sind noch zwei Leute wie ich, die das hausintern machen, dann bleibt ja nur noch hausintern. Weil, so viel Hörgeschädigtenschulen gibt es ja gar nicht. Insofern - war das dann fast abgedeckt. Und diese Multiplikatoren, die haben dann eben auch gerade zu Beginn eine Intensiv... – zumindest die Multiplikatorin Irene Bleher, die für Stuttgart zuständig war. Die hat dann uns auch von den Stuttgarter Schulen regelmäßig einberufen, also, Nürtingen, Stuttgart Immenhofer Schule, Heilbronn, Schwäbisch Gmünd. Wir haben uns immer dann immer noch mal in kleineren Abständen getroffen, die Stuttgarter Gruppe, um auch hier konzeptionell zu arbeiten, um uns gegenseitig, ja, auszutauschen usw. Und das war die Multiplikatorenarbeit am Anfang, die war sehr, sehr intensiv. Es gab nicht nur den großen Arbeitskreis in Freiburg, sondern es gab dann von den Multiplikatoren auch noch dieses Netzwerk noch mal untereinander, noch mal auf regionaler Ebene sich auszutauschen.

Durchführung des Projekts

Wie sah der organisatorische Ablauf des Projekts aus?

Also, das quasi, es wurde also einberufen das erste Mal durch Freiburg und in Freiburg. Diese Freiburger Besprechungen, am Anfang Dienstbesprechungen, dann war – ja, doch, es blieben auch Dienstbesprechungen. Also, die organisatorisch formalen Dienstbesprechungen, die wurden dann in größeren Abständen immer wieder durchgeführt, wo man dann weiter gearbeitet hat. Und in der Zwischenzeit hatten sich die Multiplikatoren mit den Schulen, für die sie zuständig waren, noch mal getroffen, immer wieder. Aber das war hauptsächlich in den ersten ein, zwei Jahren so. Dann, zumindest für den Stuttgarter Bereich kann ich das sagen, waren diese Treffen nicht mehr so häufig. Ich bin dann auch nach Karlsruhe gekommen, da habe ich nie so ein

Treffen gehabt auf dieser kleinen Ebene, also das Treffen, das von den Multiplikatoren einberufen wird. Also, jeder Multiplikator dann noch mal mit ein paar Englischleuten.

Welche Terminplanung gab es ? Wie war der geplante zeitliche Umfang?

Das war so, dass wir uns in Freiburg (*getroffen haben*), in welchem Abstand, am Anfang war es eher ein halbes Jahr, dann war es ein dreiviertel Jahr oder ein Jahr und das ging jetzt, wie gesagt, bis 2007. Die Pilotphase fing im Schuljahr 2000/01 an, also sieben Jahre. Mit Beginn der Pilotphase haben wir uns auch in diesem Arbeitskreis getroffen und dann fortwährend bis 2007. Wie gesagt, am Anfang engmaschiger und dann etwas weitmaschiger. Und am Anfang auch intensiver in den Kleingruppen.

Wurde die Terminplanung eingehalten?

Dieser Arbeitskreis ging eben (*nach der Pilotphase*) weiter und letztes Mal haben wir einen Abschluss quasi gefunden, haben dann aber gesagt, es wäre wünschenswert, weil dieser Erfahrungsaustausch zwischen diesen Schulen, die ja alle da quasi vertreten waren, sehr fruchtbar war, wäre es schon wünschenswert, dass die Arbeitsgruppe weiterlaufen darf, dann insbesondere für die Didaktik des Übergangs. Aber das Konzeptionspapier ist fertig. Ja, das hat auch fast, meines Erachtens, zu lange gedauert.

Welche Aufgabenverteilung gab es?

Also, es war dann so, dass wir teilweise jeder mit Aufgaben nach Hause gegangen sind, sei es, die wir dann in den Kleingruppen bearbeitet, gelöst haben, teilweise aber auch jeder aus seinem Erfahrungsschatz dann was beigetragen hat oder dann in der Zeit im Unterricht Erfahrung zu einem bestimmten Punkt gesammelt hat und die dann zum neuen Treffen mitgebracht hat. Also, das fand dann auf individueller Ebene oder auf der Ebene der Multiplikatoren mit ihren regionalen Kleingruppen statt.

Wie erfolgte die Abstimmung zwischen den Projektmitgliedern?

Wir haben quasi alle, man kann es fast sagen, fast alle an allem gearbeitet. Es kann auch sein, dass es mal in Freiburg vor Ort eine Aufteilung gab, das wir gesagt haben, „O.K., ihr arbeitet zu dem Thema weiter, wir arbeiten zu dem

Thema weiter“. Aber im Prinzip war es nicht so, dass wir gesagt haben: „O.K., wir haben die, die, die Themen zu bearbeiten. Stuttgart bearbeitet das, Freiburg das, Heidelberg das,...“. So war es nicht. Also, es gab ein paar Sachen, z.B. das PMS, diese Beschaffung von den Zeichen von der Frau Bleher. Das fand durch die Frau Bleher statt, die zu dem Herrn Schulte Kontakt hat. Das sind so Miniaufgaben, die dann einer von uns übernommen hat. Weil jetzt Frau Bleher Kontakt hatte zu Herrn Schulz. Da hat sie gesagt, „O.K.“, sie spricht sich mit ihm ab, wie man diese Phonemzeichen für den Englischunterricht darstellen könnte. So, solche Aufgaben gab es schon. Aber alles in allem haben wir sehr viel gemeinsam gearbeitet.

In welchem Abstand fanden die Treffen statt?

Am Anfang fanden die Treffen halbjährlich statt, in den letzten Jahren gab es größere Abstände, ungefähr jährlich.

Auf welcher wissenschaftlichen Grundlage wurde die Arbeit durchgeführt (Methodik/Didaktik der Hörgeschädigten)?

Ja, wir mussten uns natürlich da als Grundlage an alles halten, was die Grundschulpädagogen und Wissenschaftler entwickelt haben, und haben uns am muttersprachlichen Ansatz der Hörgeschädigtenpädagogik noch ein bisschen orientiert. Ja, und weiter, eine wissenschaftliche Begleitung gab es nicht, d.h. wir mussten uns an die Grundschulleute und an den Spracherwerb, in dem wir ja sehr gut ausgebildet sind, an diese zwei Dinge mussten wir uns halten. Und darauf haben wir das Konzept dann aufgebaut. Also, wie gesagt, Bleyhl, wir haben viel bei Bleyhl geguckt, der da sehr versiert ist. Piepho, dann die Sprachentwicklungsmenschen, alles. Da hatten wir ja sonst keine Vorgaben.

Fand während der Projektphase zwischen den Treffen ein Informationsaustausch zwischen den Mitgliedern des Projekts statt?

(Sie sagten ja bereits, dass dies abhängig vom Schulkreis war.)

Richtig.

(Besprechungen fanden somit in den Untergruppen statt, in denen auch die thematische Aufbereitung der jeweiligen Themen stattfand.)

Genau.

Wie verlief die inhaltliche Arbeit in den Gruppen des Projekts?

(Sie hatten gesagt, dass die inhaltlichen Themen gemeinsam bearbeitet wurden.)

Ja, wir haben sehr, sehr viel gemeinsam bearbeitet und, wie gesagt, manchmal gab es „Hausaufgaben“. Das war so, wenn die einzelnen Mitglieder oder die Kleingruppen sich irgendeinem Bereich gewidmet haben und dort verschärft gearbeitet haben und das dann wieder mitgebracht haben.

Wurde die Arbeitsgruppe beibehalten, so dass eine Weiterarbeit an den Anpassungen in regelmäßigen Abständen gewährleistet ist?

(Wenn ich Sie bei unserem ersten Telefongespräch richtig verstanden habe, gibt es jetzt eine Gruppe, die sich mit der Didaktik des Übergangs zur Sekundarstufen I beschäftigt.)

Noch nicht. Das ist angefragt. Das ist noch nicht genehmigt.

(Diese Arbeitsgruppe ist sozusagen in der Planung.)

Ja.

(Haben Sie nähere Informationen zu dieser geplanten Gruppe?)

Diese geplante Gruppe läuft über Freiburg. Dabei sollen die Multiplikatoren teilnehmen und die anderen Vertreter aus den Schulen, die keinen Multiplikator haben, so dass wieder jede Schule Baden-Württembergs vertreten ist. Wir haben bei unserem letzten Treffen gesagt, es wäre schön, dass auch im Sek. I Bereich sich die Leute treffen bzw. auch wieder von dieser alten Gruppe, so dass von jeder Schule ein Vertreter am Tisch sitzt und wir uns über die Didaktik des Übergangs unterhalten können.

Informationsmanagement

Wie wurden die Anpassungen an die Lehrpläne für die Lehrer an den Schulen für Hörgeschädigte verfügbar gemacht?

Beim Eckpunktepapier (*der Konzeption*) haben wir noch immer das Problem, was heißt das Problem, das muss halt noch genehmigt werden. Ich habe noch keine Information, dass es irgendwie durch ist. Es ist ja nur eine Empfehlung. Aber nichtsdestotrotz haben wir ja, die wir daran geschrieben haben, das natürlich an die Kollegen verteilt. Wissen Sie, wir sprechen ja immer von so einem kleinen Rahmen. Wenn ich das habe und wenn ich meine Referendare fortbilde im Seminar, dann verweise ich (*auf die Information*) „Internet/Eckpunktepapier“ und jeder hat darauf Zugriff. Also, es ist ja im Internet und es wird dann durch uns, die wir daran gearbeitet haben bzw. die Multiplikatoren, wird das dann weitergegeben die Information, so lange bis es dann tatsächlich von oberer Stelle genehmigt ist und in offizieller Form rumgeleitet wird.

(Also, wenn ich es richtig verstehe, sagen Sie, dass das Eckpunktepapier – auch wenn es im Internet steht und eigentlich benutzt wird – offiziell noch genehmigt werden muss.)

Ja, das ist einfach eine Empfehlung und dann muss man jetzt gucken, was die damit machen.

(Sie meinen, dass die Konzeption bzw. das Eckpunktepapier an offizieller Stelle noch in die Richtlinien eingearbeitet wird?)

Richtig. Bzw. an die Schulen mit offiziellem Deckblatt herum gegeben wird – oder auch nicht.

(Damit ist dieses Eckpunktepapier im Moment sozusagen „inoffiziell“.)

Sie müssten noch einmal einen Anruf in Freiburg machen und fragen. Ich persönlich habe noch keine Information erhalten, dass das Eckpunktepapier oder unser Konzept da oben durch ist.

In welcher Form wurden die Lehrkräfte mit den Anpassungen vertraut gemacht (Vorträge, Seminare, Eigenstudium)?

(Wie Sie bereits erwähnten geschah dies durch die Multiplikatoren sowie durch Vorträge an den Schulen durch die Mitglieder des Arbeitskreises.)

Genau. Ja, es waren nicht nur Vorträge. Für Karlsruhe kann ich es genau sagen, weil ich in diese Phase hinein kam. Ich war quasi – ausgebildet kann man nicht sagen, aber ich war mit dem Englischunterricht sehr vertraut. In Karlsruhe, als ich damals kam, waren es die Lehrer noch nicht so sehr. Das war 2003. Dann ist man auch teilweise zunächst übers Fachlehrerprinzip gefahren bzw. über ein kombiniertes Modell, dass man gesagt hat: „O.K., Frau Soerensen, Sie gehen zu der und der Klassenlehrerin in die Klasse, machen eine Stunde Englisch die Woche und die zweite Stunde Englisch macht dann die Klassenlehrerin, aber Sie müssen ihr sagen, welches Thema und was Sie mit den Kindern in welcher Übungsform gemacht haben.“ Das ist quasi so eine Fortbildung innerhalb des Unterrichts war, ohne dass ich jetzt daneben gesessen habe und ihr genau auf die Finger geguckt habe. Einfach, immer wieder kurz gesprochen „Ich habe jetzt das Thema ‚Pets‘ und ich habe das und das und das Spiel dazu gemacht und das Lied gesungen.“ Und habe ihr das alles dann hingelegt.

(Also haben Sie sozusagen eine didaktisch-methodische Beratung durchgeführt.)

Ja, genau, im kombinierten Modell. Kombiniertes Modell (*heißt*), dass sowohl der Fachlehrer als auch der Klassenlehrer den Englischunterricht macht. Dann gibt es ja noch das Fachlehrerprinzip und das Klassenlehrerprinzip. Und dann bin ich am Anfang auch ganz viel als Fachlehrer eingesetzt worden.

Anhang F

**Fragebogen
Frau Heckert
vom 30.04.2008**

Rahmenbedingungen des Projekts

Wer hat das Projekt initiiert bzw. beauftragt?

Das bayerische Kultusministerium übergab die Lehrplankommission an das ISB, das Institut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Wer war für die Teamzusammensetzung verantwortlich?

Die Teamzusammensetzung war ausgehend vom ISB. Wir wurden also offiziell berufen in die Kommission, mit Urkunde und allem, und dann eben am Schluss wieder entlassen.

Wer hatte die verantwortliche Leitung des Teams/Projekts?

Das ist klar, die Birgit Beermann, Referentin für den Förderschwerpunkt Hören am ISB zu der Zeit.

Welche Mitglieder arbeiteten in dem Projekt mit (Sonderpädagogen, Wissenschaftler, Begleitung durch die Universität, Forschungsarbeiten)?

Je zwei Sonderpädagogen aus den Bereichen Grundschule und Hauptschule.

(Gab es denn eine Begleitung durch die Universität oder durch das ISB, z.B. im Rahmen einer Evaluation oder Forschungsarbeit?)

Nein.

Nach welchen Kriterien erfolgte die Zusammensetzung des Teams (örtliche Voraussetzungen, Fachkompetenz, Verfügbarkeit)?

Die Berufung, das kann ich jetzt nur vermuten, war halt aufgrund der Arbeitskompetenz. Wer hat schon Erfahrungen gesammelt? Wer nimmt es auf sich? Also, die Würzburger z.B. und die Straubinger, die mussten immer anreisen für den Tag.

Durchführung des Projekts

Wie sah der organisatorische Ablauf des Projekts aus?

Es fanden ca. alle zwei Monate ganztägige Treffen am ISB statt.

Welche Terminplanung gab es ? Wie war der geplante zeitliche Umfang?

Ursprünglich sollte es ein Schuljahr sein. Ich glaube im Herbst 2004 ging es los. Ja, genau in diesem Schuljahr. Man wird ja dann doch berufen, wenn das Schuljahr beginnt. Also, man wird vorher berufen, im Sommer vielleicht, und dann geht es los mit den Arbeitstreffen.

Wurde die Terminplanung eingehalten?

Die Terminplanung konnte deswegen nicht eingehalten werden, weil eigentlich erst mal so richtig Zug in die Sache kam, als die Frau Beermann Referentin wurde. Zuvor sind wir nämlich von einem anderen, also von einem Vollzeitmitarbeiter vom ISB betreut worden, der aus dem L(Lernbehinderten)-Bereich kam. Der hat dann gemeint, wir können alles machen. Und wir haben dann natürlich mal munter drauf los gemacht. Und dann stießen wir an Grenzen, weil wir ja dann Feedback von der Regierung gebraucht haben, z.B. wie gehen wir vor, wenn wir es plötzlich auf drei Grundschuljahre... Und auch die Hauptschule hatte ähnliche Probleme. Und erst als dann die Frau Beermann für uns da war, die auch unsere Bedenken nachvollziehen konnte. Und die hat dann die Dinge, doch, ja, dann ging es flott vorwärts.

Welche Aufgabenverteilung gab es?

Zwei Sonderpädagogen für die Grundschule und zwei für die Hauptschule. Wir haben uns dann getrennt, ich und die Frau Honka für die Grundschule und die zwei anderen für die Hauptschule. Hin und wieder haben wir uns ein bisschen Feedback gegeben.

Wie erfolgte die Abstimmung zwischen den Projektmitgliedern?

Durch Telefonkonferenzen und per E-Mail.

In welchem Abstand fanden die Treffen statt?

Die Treffen fanden alle zwei Monate am ISB statt.

Auf welcher wissenschaftlichen Grundlage wurde die Arbeit durchgeführt (Methodik/Didaktik der Hörgeschädigten)?

Grundlage war die Methodik und Didaktik der Hörgeschädigten auf der Basis der Sprachlerngruppen II, III und IV.

Fand während der Projektphase zwischen den Treffen ein Informationsaustausch zwischen den Mitgliedern des Projekts statt?

Ja, entsprechend der Abstimmung durch Telefonkonferenzen und E-Mail.

Wie verlief die inhaltliche Arbeit in den Gruppen des Projekts?

Als die Päämbel endlich stand, also das war ja schon sehr heftig. Die war zunächst im Entwurf noch viel stärker zugeschnitten auf die Sprachlerngruppen. Und das haben wir dann herausgenommen. Das war dann eben auch mit Frau Beermann, die dann mit ihrem Fachbereichsleiter am ISB Rücksprache getroffen hat und dann auch noch mit dem Herrn Weigl von der Regierung. Also, da haben wir schon viel Beratung gehabt. Und dann ging es halt los mit den Jahrgangsstufen, also mit der Verteilung. Und da haben wir uns eigentlich Hausaufgaben gegeben.

Wurde die Arbeitsgruppe beibehalten, so dass eine Weiterarbeit an den Anpassungen in regelmäßigen Abständen gewährleistet ist?

Nein, das heißt, wir wurden jetzt nach der gelungenen Adaption offiziell mit Urkunde entlassen, und natürlich sind wir jetzt irgendwie namentlich erwähnt. Also, ich vermute, falls mal eine Änderung notwendig ist, zurückgegriffen wird auf die, die schon mal sich engagiert haben.

Informationsmanagement

Wie wurden die Anpassungen an die Lehrpläne für die Lehrer an den Schulen für Hörgeschädigte verfügbar gemacht?

Der Fachlehrplan Englisch wurde an die Schulen per Post verschickt.

In welcher Form wurden die Lehrkräfte mit den Anpassungen vertraut gemacht (Vorträge, Seminare, Eigenstudium)?

Durch Eigenstudium.

„Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.“

Köln, den 12. Mai 2008

Anne Royle