

Allgemeiner Beitrag

Nicole Marx* und Katharina Urbann

Inklusive Lerngruppen im DaZ- und DaF-Unterricht – am Beispiel neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler

Inclusive learner groups in German as a second and foreign language – the case of immigrant d/Deaf and hard-of-hearing students as multilingual learners (IDML)

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0004>

Zusammenfassung: Inklusive Lerngruppen, wie taube und schwerhörige Schülerinnen und Schüler mit einem zusätzlichen Förderbedarf im Bereich DaZ, wurden bislang im Rahmen der Fremdsprachendidaktik kaum betrachtet. Der Beitrag versucht eine Zusammenfassung von Informationen über sprachliche Erwerbsverläufe, Lehrkraftausbildung und eingesetzte Unterrichtsmaßnahmen für diese Zielgruppe und stellt Desiderate für die Weiterarbeit in diesen Bereichen auf.

Schlüsselwörter: Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, Inklusion, Hörbehinderung

Abstract: Despite the surge of interest in inclusive teaching and learning, language learning research and teaching in these contexts is difficult. This is especially true for newly immigrated d/Deaf and hard-of-hearing multilingual learners (IDML). This paper reviews international literature on these learners regarding their languages development, teacher education, and languages pedagogy and offers suggestions for further work in the field.

Keywords: immigrant students, inclusion, deaf education

*Kontaktpersonen: Nicole Marx, E-Mail: n.marx@uni-koeln.de
Katharina Urbann, E-Mail: katharina.urbann@hu-berlin.de

1 Deutschlernende mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Besonders seit 2015 ist viel mediale Aufmerksamkeit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern gewidmet worden. Auch die Fachwissenschaft und Fachdidaktik nimmt – neben der Fokussierung auf DaF-Lernende außerhalb und auf zwei- und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler innerhalb des deutschsprachigen Raumes – zunehmend diese Lernendengruppe in den Blick. Dies betrifft in Deutschland unter anderem Beschreibungen von Beschulungsmaßnahmen (Decker-Ernst 2017; Gamper et al. 2020 a; Massumi/Dewitz 2015), Entwicklungen von Curricula (Gamper et al. 2017; Reichert et al. 2020) und Untersuchungen zur Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz (Gamper et al. 2020b) sowie zur sprachlichen Entwicklung im Deutschen (Marx/Gill/Brosowski 2021; Pagonis/Karas-Bauer 2020), zur L1-Entwicklung (Czinglar et al. 2020) und zu fachlichen Leistungen (Sprütten/Prediger 2019) dieser Lernenden.

Die erhöhten Migrationsbewegungen insbesondere nach Europa führen aber nicht nur zu Veränderungen in Regelschulen, wo alleine Geflüchtete bis zu 15 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in bestimmten Schulformen ausmachen (vgl. für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Kemper 2020: 40)¹. Auch in Förderschulen hat der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zugenommen. Die hier beschulten Lernendengruppen zeichnen sich durch eine besonders hohe Heterogenität aus und haben aufgrund ihrer Ausgangslage spezifische und individuelle Lernbedürfnisse. Die Schwierigkeit, solch heterogene Gruppen zu beschreiben, zu erforschen und daraus allgemeingültige Aussagen über deren Lernverläufe und Praxisempfehlungen herzuleiten, ist sicher ein Grund, warum kaum Informationen zu ihnen vorliegen. Dies entspricht allgemeinen Tendenzen zur Erforschung inklusiver Gruppen auch in der Fremdsprachenforschung (vgl. hierzu Gerlach/Schmidt 2021).

Zu den wenig beachteten Gruppen gehören unter anderem neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die taub oder schwerhörig sind². Denn trotz des be-

1 Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in Deutschland betrug im Schuljahr 2019/2020 11,9 Prozent (Statistisches Bundesamt 2021), wobei sich diese Kohorte nicht direkt mit der neu Zugewanderter deckt. Genauere Daten sind nicht verfügbar.

2 Im Folgenden werden diese Lernenden – mangels eines etablierten Begriffs – mit dem Akronym IDML (Immigrant d/Deaf and Hard-of-Hearing Multilingual Learners) bezeichnet. „Person mit Hörbehinderung“ wird für d/Deaf and Hard-of-Hearing (engl. DHH) verwendet, DML (DHH Multilingual Learners; siehe Cannon/Guardino/Gallimore 2016) für solche Personen, deren Familiensprachen nicht den (Laut- und Gebärden-)Verkehrssprachen entsprechen.

kannten Mangels an Forschung und didaktischen Empfehlungen wird weltweit kaum zu deren sprachlichen Entwicklung und Bildung geforscht. Sie werden ohne belastbare Informationen über ihre unterschiedlichen schrift- und lautsprachlichen sowie gebärdensprachlichen Erwerbsverläufe, Sprachprofile und Schulkarrieren beschult. Darüber hinaus besteht eine deutliche Lücke in der Ausbildung ihrer Lehrkräfte, in der Entwicklung, Erprobung und Evaluation effektiver Unterrichtsmaßnahmen sowie in der Entwicklung von angemessenen Unterrichtsmaterialien.

Dieser Beitrag soll einen ersten Einblick in die Situation neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung geben. Nach einer Einführung in die Thematik der Hörschädigung wird anhand von Profilbeispielen auf die Besonderheit und die Situierung dieser Lernenden in Deutschland eingegangen. Anschließend wird die sparsame internationale Forschung zur Sprachentwicklung dieser Lernenden, zur Lehrkraftausbildung und -weiterbildung und zur Unterrichtspraxis berichtet, bevor Desiderate für die Weiterarbeit festgestellt werden.

2 Lernende mit Hörbehinderung

Ein gemeinsames Merkmal der IDML ist das Vorhandensein einer Hörschädigung, wobei Hörschädigungen vielfältige Ausprägungsformen annehmen und sich unterschiedlich auf den Spracherwerb, die Kommunikation und die Entwicklung der Kinder auswirken. Grundsätzlich lassen sich periphere Hörstörungen, die das Außenohr, das Mittelohr (Schallleitungsstörungen) oder das Innenohr (Schallempfindungsstörungen) betreffen, von zentralen Störungen des Hörens, die die Weiterleitung durch den Hörnerv über die zentralen Hörbahnen bis hin zu den assoziativen Zentren des Gehirns umfassen, medizinisch und audiologisch abgrenzen (Zahnert 2011). Im Vergleich zu Schallempfindungsstörungen können Schallleitungsstörungen auch in nicht westlichen Ländern medizinisch und hörtechnisch leichter behandelt bzw. versorgt werden – was aber nicht unbedingt bedeutet, dass IDML vor der Ankunft in Deutschland eine ausreichende Versorgung und Förderung erfahren haben, wie auch die unten stehenden Profilbeispiele zeigen.

Menschen mit Hörschädigung kommunizieren in Laut- und/oder Gebärdensprache und sind mit Hörgerät(en) und/oder Cochlea-Implantat(en) (CI) versorgt oder nicht. Taube Menschen können meist trotz einer hörtechnischen Versorgung gesprochene Sprache nicht über das Hören wahrnehmen und nutzen eine Gebärdensprache zum Erschließen der Welt sowie zum kommunikativen Austausch. Die besondere Herausforderung besteht für die meisten tauben Kinder im Erwerb der Gebärdensprache, da die Eltern in ca. 95 Prozent der Fälle hörend sind und die Gebärdensprache nicht beherrschen (Mitchell/Karchmer 2004).

Eine besondere Gruppe innerhalb der gebärdensprachlich kommunizierenden Kinder sind taube Kinder tauber Eltern. Dies trifft in etwa auf 5 Prozent der tauben Kinder zu. Sie haben in der Regel einen natürlichen Zugang zur Gebärdensprache und erwerben diese so, wie hörende Kinder eine gesprochene Sprache erwerben. Eine Gebärdensprache ist demnach die Erstsprache dieser Kinder. Taube gebärdensprachlich kommunizierende Menschen identifizieren sich meistens als sprachliche und kulturelle Minderheit (Batterbury/Ladd/Gulliver 2007).

Aufgrund des Neugeborenen-Hörscreenings werden Hörstörungen erfasst, sodass eine frühe hörtechnische Versorgung und Förderung ermöglicht wird. Diese frühe Förderung kann nicht nur lautsprachlich, sondern auch bimodal-bilingual erfolgen, um Kindern einen Zugang zur Laut-, Schrift- und Gebärdensprache zu ermöglichen (Hoffmann/Schäfer 2020; Hofmann/Hennies 2015).

Sowohl die Gruppe der gebärdensprachlich als auch die der lautsprachlich kommunizierenden tauben und schwerhörigen Menschen sieht sich im Alltag mit zahlreichen kommunikativen Barrieren konfrontiert. Trotz Voranschreiten der Hörtechnik und früher Versorgung mit Hörgerät(en) und/oder CI sind das Hörverstehen und die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen von Menschen mit Hörschädigung noch immer nicht mit denen hörender Menschen zu vergleichen.

Die mangelnde Sensibilisierung der hörenden Mehrheitsgesellschaft für die sprachlich-kommunikativen Bedarfe dieser Gruppe schränkt deren Partizipationschancen erheblich ein. Hinzu kommt die fehlende Kompetenz hörender Menschen in der (Deutschen) Gebärdensprache, wodurch tauben und schwerhörigen Menschen eine barrierearme Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert ist. Eine Hörschädigung ist in ihrer Auswirkung demnach vor allem als eine kommunikative Behinderung zu betrachten, die sich in allen Lebens- und Entwicklungsbereichen eines Menschen niederschlägt (Kaul/Niehaus 2013).

3 Profilbeispiele

Neben der Hörbehinderung kennzeichnen IDML die Aspekte Neuzuwanderung sowie Mehrsprachigkeit. Anhand von zwei Fallbeispielen sollen die sprachlichen Voraussetzungen in beiden Modalitäten, das heißt in Laut- und Gebärdensprache, verdeutlicht werden. Die Fallbeispiele entstammen Berichten aus einem Masterseminar im Sommersemester 2020 an der Universität zu Köln, bei dem eine individuelle Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung im ersten „Corona-Semester“ durch Lehramtsstudierende mit entsprechendem Förderschwerpunktstudium geleistet und anschließend berichtet wurde. Beide Lernende besuchen derzeit eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in Nordrhein-Westfalen.

A., ein 13 Jahre alter tauber Junge, der vor vier Jahren gemeinsam mit seiner Familie aus der Türkei nach Deutschland geflohen ist, ist mit zwei CI versorgt, wobei das Implantationsalter nicht bekannt ist. Laut dem vorliegenden AO-SF-Gutachten (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung) konnte A. mit Hilfe der CI die türkische Lautsprache erwerben und sich in dieser mit seiner lautsprachlich kommunizierenden Familie verständigen. Bevor er nach Deutschland kam, beherrschte er keine Gebärdensprache. Aufgrund fehlender Schulunterlagen aus der Türkei wird davon ausgegangen, dass A. erst in Deutschland eine Schule aufsuchte. Er besucht die vierte Klasse, wird bimodal-bilingual in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache unterrichtet und ist laut Aussage seiner Klassenlehrerin auf dem Leistungsstand eines Zweitklässlers.

B., eine 15 Jahre alte hochgradig schwerhörige Schülerin, ist beidseitig mit Hörgeräten versorgt und kam vor zwei Jahren mit ihrer hörenden Familie nach Deutschland, nachdem sie aus Syrien nach Ägypten geflohen waren. Mit ihren Verwandten spricht B. Arabisch, aufgrund vorherigen Privatunterrichts kann sie auch Arabisch lesen und schreiben. Erst an der deutschen Schule kam B. mit einer Gebärdensprache in Kontakt und fühlt sich in dieser Modalität nach eigenen Angaben wohl. Gleichzeitig schämt sie sich, Deutsch zu sprechen – aus Angst, Wörter falsch auszusprechen. In einer siebten Klasse wird B. bimodal-bilingual in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache unterrichtet und ist laut Aussage ihrer Klassenlehrerin auf dem Leistungsstand einer Grundschülerin.

4 IDML in Deutschland: eine Bestandsaufnahme

Die Beschreibung der Lernendengruppe IDML in Deutschland wird zunächst dadurch erschwert, dass offizielle Schulstatistiken zur Anzahl solcher Lernenden im deutschen Bildungssystem nicht zugänglich sind. Bislang sind unseres Wissens nur zwei Erhebungen zum Thema „Flucht und Hörbehinderung“ an deutschen Schulen mit dem FSP Hören durchgeführt worden. So ergab eine Ende 2018/Anfang 2019 durchgeführte Lehrkräftebefragung zum Thema „Armut“ aus 20 (nach einer repräsentativen Stichprobe ausgewählten) Schulen mit insgesamt 1411 Lernenden mit Hörbehinderung, dass 29 Prozent solcher Kinder, die von Armut betroffen sind, einen Fluchthintergrund hatten (Avemarie/Hintermair 2019: 107); weitere 30 Prozent hatten einen Migrationshintergrund. Es sind allerdings aus dieser Studie keine Angaben zum faktischen Anteil zugewanderter IDML an den Schulen ableitbar. Eine im Frühjahr 2017 durchgeführte Befragung von Schulleitungen solcher Förderschulen ergab dagegen eine deutlich niedrigere Anzahl: Von den 41 antwortenden Schulen in der Studie von Becker und Juche (2018) haben 33 zum Zeitpunkt der Erhebung angegeben, geflüchtete Schülerinnen und

Schüler zu unterrichten, wobei der Anteil an der Gesamtschülerinnen- und Gesamtschülerschaft zwischen 0,5 und 16,7 Prozent lag (Becker/Juche 2018: 8).

Bei beiden Studien sind die genannten Zahlen schwer interpretierbar. Sie basieren auf Befragungen mit unterschiedlichen Rücklaufquoten: bei Becker und Juche 57 Prozent, bei Avemarie und Hintermair 80 Prozent. Außerdem waren zum Zeitpunkt der Erhebung von Becker und Juche 2018 vor allem geflüchtete Kinder und Jugendliche noch nicht in den entsprechenden Förderschwerpunktschulen eingeschult worden (und somit nicht in die Befragung eingegangen). Zudem untersuchten Avemarie und Hintermair lediglich Personen, die von Armut betroffen waren. Und schließlich wurde in beiden Studien nur nach geflüchteten Schülerinnen und Schülern gefragt und nicht nach IDML insgesamt. Es ist also davon auszugehen, dass der Anteil von IDML in diesen Schulen mindestens dem Anteil im gesamtdeutschen Raum entspricht.

Diese Vermutung wird gestützt durch eine weitere Beobachtung. Wegen der frühen technischen Versorgung mit Hörhilfen und der kontinuierlichen therapeutischen und pädagogischen Begleitung besucht die Hälfte der nicht immigrierten Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung inzwischen allgemeine Schulen, sodass in den Förderschulen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit weiterem Förderbedarf verbleiben (Kultusministerkonferenz 2020). IDML, die oft erst in Deutschland eine Diagnose und Versorgung mit Hörhilfen sowie erstmals eine hörbehindertenpädagogische Förderung erhalten (Becker/Juche 2018: 12), werden auch ohne einen weiteren Förderbedarf in den Förderschulen aufgenommen – ihr Anteil ist somit im Vergleich zu in Deutschland aufwachsenden Schülerinnen und Schülern erhöht. Dies entspricht Erfahrungen aus anderen Ländern wie Belgien (Ligny et al. 2018), den Niederlanden (Prawiro-Atmodjo et al. 2020) und Schweden (Ingrid Holmström durch persönliche Kommunikation).

Der vermutlich bedeutende Anteil von IDML in Förderschwerpunktschulen sowohl in Deutschland als auch international ließe erhoffen, dass dieser Lernengruppe in der Forschung, der Lehramtsausbildung und -weiterbildung sowie in der Unterrichtspraxis besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dass dies nicht der Fall ist, wird im Folgenden deutlich.

5 Forschungsüberblick zu (I)DML

Die Erforschung von IDML, wie die anderer Inklusionskontexte auch, muss sich besonderen Herausforderungen stellen. Gerade deswegen kann sie für die Untersuchung ähnlich heterogener Gruppen im Bildungssystem aufschlussreich sein. So ist das Maß der Heterogenität und der Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, bei bilingualen Lernenden ohne Hörbehinderung bereits deutlich höher

als bei monolingual aufwachsenden (vgl. Paradis/Grüter 2014). Auch Lernende mit Hörbehinderung bringen äußerst diverse sprachliche und kulturelle Erfahrungen mit in die Schulen – so stellt für sie bereits der Erwerb einer Erstsprache eine große Herausforderung dar. Dies gilt sowohl für eine Laut- als auch für eine Gebärdensprache.³

Im Fall von IDML sind die sprachliche Sozialisation und die Erwerbsverläufe noch vielschichtiger (Becker/Bowen 2018). Unsystematische Gespräche und Beobachtungen in deutschen Förderschulen sowie zwei Studien – eine Interviewstudie mit Lehrenden (Begon 2021) und eine Onlinebefragung von Schulleitungen (Becker/Juche 2018) – weisen auf deutliche Schwierigkeiten bei der Beschulung und dem Sprachunterricht insbesondere von IDML in Deutschland hin. Ihre sprachlichen Voraussetzungen variieren sowohl im Hinblick auf die jeweilige gesprochene Sprache als auch auf die jeweilige Gebärdensprache. Solche Kinder – auch wegen teils unzureichender medizinischer Versorgung im Herkunftsland – haben in entscheidenden Phasen für die Sprachentwicklung häufiger in einer (laut- und gebärdensprachlich) spracharmen Umgebung gelebt und eine Erstsprache dadurch nur basal erworben (Prawiro-Atmodjo et al. 2020; Swanwick/Elmore/Salter 2021). Dies hat Konsequenzen für den gesamten Bildungsverlauf.

Bislang bestehen Forschungserkenntnisse vor allem in Bezug auf drei Themen: (1) die Sprachentwicklung von (I)DML (in der Regel in der Laut-/Schriftsprache der Verkehrssprache), (2) die Unterstützung von (I)DML durch Beratende und Lehrende sowie deren Ausbildung und damit verbunden (3) auch die Unterrichtspraxis mit (I)DML. Dabei ist auffällig, dass IDML kaum berücksichtigt werden. Im Folgenden wird daher auch auf Ergebnisse zu DML eingegangen und werden diese um solche zu IDML ergänzt.

5.1 Sprachentwicklung von (I)DML

Bei der Erforschung der Sprachentwicklung von DML handelt es sich häufig um ethnografische oder linguistische Fall- bzw. Vignettenstudien auf Basis von Interview- oder Testdaten mit DML sowie mündliche oder schriftliche Befragungen mit Erziehungsberechtigten oder Betreuenden (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Integrationskoordinatorinnen und -koordinatoren, Dolmetschende

³ So kann die kulturelle Zugehörigkeit – wie in hörenden Populationen auch – ein wichtiger Einflussfaktor auf die sprachliche Entwicklung sein. Für DML aus Romafamilien in England konnten Swanwick, Elmore und Salter (2021) zum Beispiel nachweisen, dass diese Kinder noch später als andere eine Hörunterstützung erhalten und geschriebene Sprache in den Familien nicht präsent ist.

etc.). Sie untersuchen individuelle Spracherwerbsbiografien und stellen zum Teil Vergleiche zu solchen DHH-Schülerinnen und -Schülern auf, deren Familien die Sprache des jeweiligen Landes als einzige (Laut- und Schrift-)Verkehrssprache verwenden. Dabei zeigen mehrere Studien, dass die Entwicklung zweier Lautsprachen bei DML (Familiensprache und Verkehrssprache) mit entsprechender CI-Versorgung unproblematisch ist. Die meisten Studien stellen keine Unterschiede beim rezeptiven und produktiven Gebrauch der Verkehrssprache sowie zu Aussprache-, Wortschatz- und Grammatikkompetenzen zwischen DML und sonstigen, nicht multilingualen Lernenden mit Hörbehinderung fest (Bunta/Douglas 2013; Thomas/El-Kashlan/Zwolan 2008; Waltzman et al. 2003; Willoughby 2012); bei Guiberson (2014) schätzten Eltern von DML die Kompetenz in der schulischen Verkehrssprache sogar höher ein als Eltern von monolingualen Kindern mit Hörbehinderung. Allerdings wurden in allen Studien die Kinder – DML wie monolinguale DHH – im entsprechenden Alter mit CIs und weiterer Unterstützung versorgt – eine wichtige Voraussetzung für die altersgerechte Entwicklung der Lautsprache.

Gerade diese Einschränkung erklärt womöglich die abweichenden Ergebnisse der unseres Wissens bislang einzigen in Deutschland durchgeführten Studie zur sprachlichen Entwicklung der Verkehrssprache bei DML.

In ihrem Vergleich von 15 Kindern, die mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufgewachsen sind, und 19 Kindern mit Erstsprache Deutsch konnten Schrötzlmair et al. (2012) eine höhere Inzidenz eines nicht altersentsprechenden Spracherwerbs im Deutschen aufzeigen. Allerdings hatte die Gruppe mit nicht-deutschen Familiensprachen eine höhergradige Schwerhörigkeit. Zu erwarten ist daher, dass DML mit guten Ausgangsbedingungen (das heißt ausreichender medizinischer, pädagogischer und sozialer Versorgung) und Inputbedingungen in ihren Sprachen altersangemessene Kompetenzen erreichen können.

Nicht nur aus diesem Grund wird in der Regel dafür plädiert, dass innerhalb der Familien die Familien(laut)sprache auch mit dem hörbehinderten Kind gesprochen wird – eine Empfehlung, die sich an die für sonstige bilinguale Familien anschließt (Baker 2001). Diese Praxis soll unter anderem verhindern, dass DML in der familialen Kommunikation einen Nachteil erfahren, wenn Eltern und Geschwister unter sich in der Familiensprache, mit dem Kind mit Hörbehinderung jedoch in der Verkehrssprache des Aufnahmelandes kommunizieren (Willoughby 2012).

Informationen zur Entwicklung der landesüblichen Gebärdensprache bzw. zur sprachlichen Interaktion zwischen Gebärdensprache und einer neuen Lautsprache gibt es unseres Wissens nur bei Menéndez (2010) (hier für Katalanisch und Spanisch), dessen Studie auf Zusammenhänge in den bimodalen Sprachkompetenzen beim Lernen einer weiteren Lautsprache hinweist.

Genauere Angaben zum Sprachstand und zum Erwerbsverlauf in Laut- und Gebärdensprache von DML sind derzeit kaum möglich. Standardisierte und normierte Instrumente zur Sprachstandserhebung in Laut- und Gebärdensprachen werden bei DML bislang kaum verwendet, da auch eigens für Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung entwickelte Testungen den multilingualen Hintergrund der Getesteten nicht berücksichtigen (resümierend für die USA vgl. Pizzo/Chilvers 2016).

Ob die gleichen Bedingungen und Befunde auch für IDML gelten, ist noch unklar. Unseres Wissens behandeln bislang nur drei Fragebogen- bzw. Interviewstudien mit Lehrkräften bzw. Schulleitungen diese Thematik. Zwei Faktoren scheinen besonders relevant für die Untersuchung von DML vs. IDML. Erstens führen eine mangelnde frühe technische Versorgung und pädagogische Unterstützung sowie eine geringe Bildungserfahrung vor allem bei geflüchteten IDML zu einem oft späten Erstspracherwerb, was entsprechende Konsequenzen sowohl für den weiteren Spracherwerb der Laut- und Gebärdensprachen des Aufnahmelandes als auch für die weitere persönliche (kognitive und emotionale) Entwicklung hat (Becker/Juche 2018; Prawiro-Atmodjo et al. 2020).⁴ Zweitens erhöht der Mangel an angemessenen Sprachdiagnostiken die Gefahr, dass bei IDML fälschlicherweise eine nicht vorhandene Lernschwierigkeit diagnostiziert wird (Prawiro-Atmodjo et al. 2020) bzw. dass vorhandene sprachliche Kompetenzen nicht adäquat dargelegt werden können (Begon 2021).

5.2 Fachpersonal für den Unterricht mit (I)DML

Ein wichtiger Faktor für den schulischen Erfolg von (I)DML stellen Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrende und weiteres Fachpersonal dar. In der Fachliteratur sind fast ausschließlich deskriptive Berichte über (fehlende) Angebote für diesen Personenkreis zu finden (zur Rolle von Übersetzerinnen und Übersetzern in Bildungskontexten für diese Lernenden, worauf hier nicht weiter eingegangen wird, siehe Fischbeck 2018). Hierzu sind stellvertretend die Fragebogenergebnisse von Becker und Juche (2018) zu nennen. Die 25 antwortenden Schulleitungen an Förderschulen im gesamtdeutschen Raum haben mehrere Problemlagen benannt, die das Personal an ihren Schulen betreffen. Es mangelt insgesamt an für die IDML-Zielgruppe qualifiziertem Personal, an Personal mit

⁴ Im Rahmen dieses Beitrags gehen wir unter anderem nicht auf die notwendige emotionale bzw. traumapädagogische Arbeit oder Elternarbeit ein, verweisen aber zu diesen Themen auf Prawiro-Atmodjo et al. (2020) für die Niederlande.

Kenntnissen der Gebärdensprachen und Familiensprachen der Lernenden, an DaZ-geschultem Personal und an Personal mit traumpädagogischen Qualifizierungen. Dies wird dadurch erschwert, dass es kaum Fortbildungen für Lehrkräfte dieser Lernenden gibt (ebd.: 11). Aber auch in Ländern mit umfangreicheren Unterstützungsmodellen werden Lehrkräfte entweder in der Hörbehindertenpädagogik oder im Zweitsprachenunterricht – aber nicht in der Schnittstelle – ausgebildet, was zu Unsicherheiten in der Lehrpraxis führt (Becker/Bowen 2018; Prawiro-Atmodjo et al. 2020).

Als besonders problematisch wird befunden, dass es trotz steigendem Schülerinnen- und Schüleranteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. -weiterbildung kaum Bezüge zu (I)DML gibt. Obwohl viele Programme zwar Plurikulturalität oder Zwei-/Mehrsprachigkeit thematisieren, beziehen sich diese Anteile in der Regel auf die Beteiligung von DML an den Kulturen der *deaf community* und auf das Lernen einer Gebärdensprache neben einer Laut- und Schriftsprache. So konnten Cannon und Luckner (2016) zeigen, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstandards in Australien, Kanada und den USA – zumindest zum Zeitpunkt der Untersuchung – noch keinen Bezug zu IDML herstellten. Auch in Deutschland, wo insgesamt fünf Universitäten einen Lehramtsstudiengang für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation anbieten, ist ein curricularer Bezug weder zu DML noch zu IDML auffindbar. Unseres Wissens ist deutschlandweit die Universität zu Köln die bislang einzige Hochschule, an der Veranstaltungen zur Unterrichtspraxis an IDML belegt werden können (Kaul/Marx o. J.) – und das erst seit dem Sommersemester 2021. An der Humboldt-Universität zu Berlin ist ein entsprechendes Angebot ab dem Sommersemester 2022 in Planung.

5.3 Unterrichtspraxis mit (I)DML

Zur Unterrichtspraxis mit (I)DML ist – angesichts der Gesamtforschungslage nicht überraschend – bislang wenig bekannt. In Deutschland scheinen die meisten Schülerinnen und Schüler integrativ in Förderschwerpunktschulen beschult zu sein. So ergab die Befragung von Becker und Juche (2018) bei 33 Schulen, dass in 77 Prozent der Fälle IDML integrativ, in 26 Prozent teilintegrativ und in 19 Prozent parallel beschult werden. Dieses Ergebnis wird zum Teil durch das von Begon (2021: 47) auf der Datenlage von sieben Schulen unterstützt. Aus dieser Studie geht hervor, dass die Organisation des Sprachenunterrichts vor allem submersiv in der Primarstufe und integrativ in den Sekundarstufen erfolgt. Wird zusätzliche DaZ-Förderung angeboten, erfolgt dies teils in Einzel-, teils in Gruppenförderunterricht und im Umfang von nur einer bis sechs Wochenstunden. Der weitere

Einbezug von Herkunftssprachen fällt zumindest nach Angaben befragter Lehrkräfte vollkommen aus. So sei es den Lehrkräften im mehrsprachigen und bimodalen Lernkontext kaum möglich, auf die sehr heterogenen sprachlichen Fähigkeiten auch in Bezug auf Erstsprachen einzugehen (ebd.: 71).

Einen umfassenden Forschungsüberblick zum Unterricht mit DML bieten Cannon und Guardino (2012) in einem Synthetic Review. Ein Scoping Review von Guiberson und Crowe (2018) sowie ein anschließendes Systematic Review von Crowe und Guiberson (2019) geben weitere Einblicke in Interventionspraktiken. Die drei Reviews schlussfolgern, dass empirisch erforschte Interventionen mit DML vor allem vokabelbasierte Lehr-/Lernmethoden oder Viel- und Vorlesestrategien fokussieren bzw. diese Studien die höchsten Effekte erreichen (u.a. Pizzo 2016). Beispielhaft ist hier die Studie von Guardino, Cannon und Eberst (2014) zu nennen, die in einem Prä-/Posttestdesign mit fünf DML zeigen konnten, dass nach einer Vokabellernintervention in American Sign Language und englischer Schriftsprache, die vor allem auf die Methode des wiederholten Lesens gesetzt hat, Verbesserungen im Lesen zu verzeichnen waren.

Allerdings werden in fast allen Studien nur nicht immigrierte DML einbezogen. Von den Reviews differenzieren sogar nur Crowe und Guiberson (2019) zwischen DML und IDML. Letzteres ergab, dass sich aus insgesamt 79 Studien zu Unterrichtsinterventionen mit DML nur zwei Studien überhaupt mit IDML beschäftigten; die Autorinnen und Autoren schlussfolgern daraus, dass aufgrund der geringen Forschungslage keine Praxisempfehlungen für die Arbeit mit IDML möglich sind. Die oben genannten Befragungen zur Praxislage bei IDML kommen allerdings zu ähnlichen Ergebnissen wie bei DML (Becker/Juche 2018; Prawiro-Atmodjo et al. 2020): IDML mit wenig oder keiner Sprache benötigen insbesondere eine Fokussierung auf Basiswortschatz und basale kommunikative Bedürfnisse, kombiniert mit grundlegenden Mustern der sozialen Interaktion, Aufbau von (lebensweltlichem) Alltagswissen und niedrigschwelligem akademischem Wissen. Eine starke Individualisierung ist notwendig, wobei bei manchen Lernenden zunächst mit der Anbahnung einer Sprache begonnen werden muss (Begon 2021: 64). Da es vollständig an für diese Zielgruppe entwickeltem Unterrichtsmaterial fehlt, arbeiten Lehrkräfte oft mit ad hoc erstellten Materialien oder mit bestehenden, die mühsam an die jeweilige Gruppe angepasst werden. Eine bloße Übernahme von für DaZ-Lernende in Regelschulen entwickelten Materialien scheint dagegen wenig sinnvoll, da diese nicht das notwendige Ausmaß an sich wiederholenden und visuell unterstützenden Einheiten bieten (ebd.: 51).

6 Desiderate und Ausblick

Insgesamt zeigt sich eine Forschungs- und Praxislage, die noch viele Desiderate aufweist. Wie Cannon, Guardino und Gallimore (2016) monieren, beschränken sich die meisten Studien auf die Laut- und Schriftsprache des Aufnahmelandes – weil zudem der Großteil der Publikationen aus dem nordamerikanischen Raum stammt, ist dies das Englische. Thematisch bestehen deutliche Forschungsdesiderate (1) zu den sprachlichen Kompetenzen und der sprachlichen Entwicklung von IDML in all ihren Sprachen, insbesondere in Laut- und Gebärdensprachen des Aufnahmelandes sowie in denen der familialen Herkunft (und zu potenziellen Interaktionen zwischen diesen Sprachen), wie auch die zwei Profilbeispiele (Abschnitt 3) verdeutlichen. Diese diagnostisch zu erfassen und adäquate Fördermaßnahmen abzuleiten, geht mit einer enormen Herausforderung (und zum aktuellen Zeitpunkt aufgrund mangelnder Ausbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich einer pädagogischen und didaktischen Überforderung) für Lehrkräfte einher. Dennoch schöpfen Lehrkräfte in der Praxis ihre Kompetenzen und ihre Kreativität aus, um neu zugewanderte taube und schwerhörige Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Demnach besteht ein weiteres Desiderat (2) darin, pädagogische, diagnostische und didaktische Maßnahmen der beteiligten institutionellen Akteure (Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Beratende) zu erfassen, um vor allem die Ausbildungspraxis zu stärken. Schließlich sind (3) evidenzbasierte Fördermaßnahmen zur Unterstützung nicht nur der Laut- und Schriftsprachen, sondern insbesondere der Gebärdensprachen notwendig, um neu zugewanderten tauben und schwerhörigen Schülerinnen und Schülern einen sprachlichen Zugang in beiden Modalitäten und allen Sprachen zu ermöglichen, aus dem sie schöpfen können und der im Herkunftsland in der Regel nicht erfolgt ist (siehe exemplarisch Profilbeispiel B.).

Diese Forschungs- und auch Praxisdefizite sind weithin bekannt und betreffen nicht nur Deutschland, sondern alle Länder, in denen IDML beschult werden. Was die jeweiligen Schulsysteme, die Sprachen und die medizinische, pädagogische und soziale Unterstützung vor Ort betrifft, sind sie einerseits nationenspezifisch. Gleichzeitig birgt die Situation besonderes Potenzial für eine engere internationale Zusammenarbeit.⁵ Der entsprechende Austausch ist nicht nur mit Blick auf diese Population von Interesse. Auch Forschende und Praxisbeteiligte in sonstigen

⁵ Seit Herbst 2021 arbeitet unter deutscher Koordination eine internationale Gruppe von Forschenden, Bildungsinstitutionen und Lehrenden an Schulen und Universitäten an just diesen Desideraten. Mehr Informationen sind zu finden unter: <https://ideall.uni-koeln.de>. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 1.10.2021 bis 30.9.2024 gefördert (Förderkennzeichen: 01JF2104).

inklusiven Lernsettings dürften sowohl von dieser Diskussion zu IDML als auch von ähnlichen internationalen Austauschen profitieren. Es ist zu hoffen, dass diese Chance weiterhin in der inklusiven Fremdsprachendidaktik genutzt wird.

Literaturverzeichnis

- Avemarie, Laura; Hintermair, Manfred (2019): „Hörgeschädigte Kinder in Armutslagen – Erste Ergebnisse einer Erhebung an Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören“. In: Andresen, Sabine; Avemarie, Laura; Hintermair, Manfred; Becker, Claudia; Gutjahr, Anja (Hrsg.): *Kinderarmut und Hörschädigung: Soziale, psychologische und pädagogische Herausforderungen*. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, 95–127.
- Baker, Colin (2001): „Literacy and biliteracy in the classroom“. In: Baker, Colin (Hrsg.): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 342–355.
- Batterbury, Sarah C.E.; Ladd, Paddy; Gulliver, Mike (2007): „Sign Language Peoples as indigenous minorities: Implications for research and policy“. In: *Environment and Planning* 29, 2899–2915.
- Becker, Claudia; Juche, Henriette (2018): „Hörgeschädigte Schüler mit Fluchthintergrund an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Hören und Kommunikation‘“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* (1), 6–15.
- Becker, Sharon J.; Bowen, Sandy K. (2018): „Service providers’ perspective on the education of students who are deaf or hard of hearing and English learners“. In: *American Annals of the Deaf* 163 (3), 356–373.
- Begon, Sophie (2021): *Sprachliche Bildung von neu zugewanderten Schüler*innen mit Hörbehinderung – qualitative Befragung von Lehrkräften zu Schule und Unterricht*. Masterarbeit. Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln.
- Bunta, Ferenc; Douglas, Michael (2013): „The effects of dual-language support on the language skills of bilingual children with hearing loss who use listening devices relative to their monolingual peers“. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 44 (3), 281–290.
- Cannon, Joanna E.; Guardino, Caroline (2012): „Literacy strategies for deaf/hard-of-hearing English language learners: Where do we begin?“. In: *Deafness & Education International* 14 (2), 78–99.
- Cannon, Joanna E.; Guardino, Caroline; Gallimore, Erin (2016): „A new kind of heterogeneity: What we can learn from d/Deaf and hard-of-hearing multilingual learners“. In: *American Annals of the Deaf* 161 (1), 8–16.
- Cannon, Joanna E.; Luckner, John L. (2016): „Increasing cultural and linguistic diversity in deaf education teacher preparation programs“. In: *American Annals of the Deaf* 161 (1), 89–103.
- Crowe, Kathryn; Guiberson, Mark (2019): „Evidence-based interventions for learners who are deaf and/or multilingual: A systematic quality review“. In: *American Journal of Speech-Language Pathology* 28 (3), 964–983.
- Czinger, Christine; Schumacher, Anne-Christin; Mirova, Farzona; Faseli, Sarah (2020): „Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4), 376–391.

- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fischbeck, Carly R. (2018): *Working with immigrant and refugee deaf students: Strategies and decision-making processes of interpreters*. Master of Arts Thesis. Department of ASL & Interpreting, St. Catherine University, Minnesota, USA.
- Gamper, Jana; Marx, Nicole; Röttger, Evelyn; Steinbock, Dorothee (Hrsg.) (2020a): Themen-schwerpunkt Beschulung von Neuzugewanderten. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4).
- Gamper, Jana; Röttger, Evelyn; Steinbock, Dorothee; Falke, Ulrich (2020b): „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4), 410–428.
- Gamper, Jana; Steinbock, Dorothee; Gutzmann, Marion; Schroeder, Christoph; Stölting, Galina; Noack, Christina; Mezger, Verena (2017): *Curriculare Vorgaben für DaZ – ein kritischer Vergleich der Bundesländer*. Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Gerlach, David; Schmidt, Torben (Hrsg.) (2021): Themenheft Heterogenität, Diversität und Inklusion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32 (1).
- Guardino, Caroline; Cannon, Joanna E.; Eberst, Kimberley (2014): „Building the evidence-base of effective reading strategies to use with deaf English-language learners“. In: *Communication Disorders Quarterly* 35 (2), 59–73.
- Guiberson, Mark (2014): „Bilingual skills of deaf/hard of hearing children from Spain“. In: *Cochlear implants international* 15 (2), 87–92.
- Guiberson, Mark; Crowe, Kathryn (2018): „Interventions for multilingual children with hearing loss“. In: *Topics in Language Disorders* 38 (3), 225–241.
- Hoffmann, Vanessa; Schäfer, Karolin (2020): *Kindliche Hörstörungen: Diagnostik – Versorgung – Therapie*. Berlin: Springer.
- Hofmann, Kristin; Hennies, Johannes (2015): „Bimodal-bilinguale Frühförderung: Ein Modell zur Evaluation von Input, Sprachnutzung und Kompetenz (EvISK)“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 4, 138–144.
- Kaul, Thomas; Marx, Nicole (o. J.): *Sprachliche Bildung neu zugewandeter gehörloser und schwerhöriger Schüler/innen: Ein Lehr-/Forschungsprojekt (2021–2023)*. Online: <https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/forschung/forschungsprojekte/sprachliche-bildung-neu-zugewandeter-gehoerloser-und-schwerhoeriger-schueler-innen> (31.10.2021).
- Kaul, Thomas; Niehaus, Mathilde (2013): *Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Hörschädigung in unterschiedlichen Lebenslagen in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Kemper, Thomas (2020): *Bildungsbeteiligung und Schulerfolg von Geflüchteten in NRW: Sekundäranalytische Potentiale von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Online: http://www.integrationsmonitoring.nrw.de/integrationsberichterstattung_nrw/berichte_analysen/Sonderauswertungen/Bildungsbeteiligung-und-Schulerfolg-von-Gefluechteten-in-NRW_-Bericht-2020.pdf (31.10.2021).
- Kultusministerkonferenz (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018*. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf (31.10.2021).
- Ligny, C.; Ciardelli, R.; Simon, P.; van Vlierberghe, C.; Vandevoorde, A.; Marquet, T.; Mansbach, A. (2018): „How to manage immigrant children with cochlear implants? Our experience in Brussels, a multicultural city“. Book of abstracts of the CI2018. In: *Journal of Hearing Sciences* 8 (2), 84–85.

- Marx, Nicole; Gill, Christian; Brosowski, Tim (2021): „Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 43 (4), 813–837.
- Massumi, Mona; Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Menéndez, Bruno (2010): „Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13 (2), 201–223.
- Mitchell, Rose E.; Karchmer, Michael A. (2004): „Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States“. In: *Sign Language Studies* 4 (2), 138–163.
- Pagonis, Giulio; Karas-Bauer, Monika (2020): „Zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch zugewanderte Kinder im Grundschulalter: Entwicklungsstand im Bereich der Verbstellung nach zwölf Kontaktmonaten“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4), 359–375.
- Paradis, Johanne; Grüter, Theres (2014): „Introduction to ‚Input and experience in bilingual development‘“. In: Grüter, Theres; Paradis, Johanne (Hrsg.): *Input and experience in bilingual development*. Amsterdam: John Benjamins, 1–14.
- Pizzo, Lianna (2016): „d/Deaf and hard of hearing multilingual learners: The development of communication and language“. In: *American Annals of the Deaf* 161 (1), 17–32.
- Pizzo, Lianna; Chilvers, Amanda (2016): „Assessment and d/Deaf and hard of hearing multilingual learners: Considerations and promising practices“. In: *American Annals of the Deaf* 161 (1), 56–66.
- Prawiro-Atmodjo, Peia; Elsendoorn, Ben; Reedijk, Heleen; Maas, Marianne (2020): *Educating DHH migrant children*. Online: <https://www.kentalis.com/moment/migrant-study> (11.03.2021).
- Reichert, Marie-Christin; Rick, Bettina; Gill, Christian; Marx, Nicole (2020): „Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4), 443–458.
- Schrötzlmair, Florian; Ludwig, Kirsten; Leonhardt, Annette; Schuster, Maria (2012): *Sprachentwicklung bei schwerhörigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. 29. Wissenschaftliche Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e. V. Online: doi: 10.3205/12DGPP25 (09.11.2021).
- Sprütten, Frank; Prediger, Susanne (2019): „Wie hängen die Mathematikleistungen von Neuzugewanderten mit Herkunftsregion und Schulbesuchsdauer zusammen? Ergebnisse eines sprachentlasteten Tests“. In: *mathematica didactica* 42 (2), 1–15.
- Statistisches Bundesamt (2021): *Ausländische Schüler/-innen nach Schularten*. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-auslaendische-schueler.html> (31.10.2021).
- Swanwick, Ruth; Elmore, Jess; Salter, Jackie (2021): „Educational inclusion of children who are deaf or hard of hearing and from migrant Roma families: Implications for multi-professional working“. In: *Deafness & Education International* 23 (1), 25–42.
- Thomas, Ellen; El-Kashlan, Hussam; Zwolan, Teresa (2008): „Children with cochlear implants who live in monolingual and bilingual homes“. In: *Otology & Neurotology* 29, 230–234.

- Waltzman, Susan B.; McConkey Robbins, Amy; Green, Janet E.; Cohen, Noel L. (2003): „Second oral language capabilities in children with cochlear implants“. In: *Otology & Neurotology* 24 (5), 757–763.
- Willoughby, Louisa (2012): „Language maintenance and the deaf child“. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (6), 605–618.
- Zahnert, Thomas (2011): „Differenzialdiagnose der Schwerhörigkeit“. In: *Deutsches Ärzteblatt International* 108 (25), 433–445.

Biographische Angaben

Nicole Marx

ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Mercator-Institut der Universität zu Köln. Davor war sie von 2012–2019 Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen Schreiben in bilingualen Kontexten, Tertiärsprachenerwerb und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Sprachförderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.

Katharina Urbann

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Gebärdensprach- und Audiopädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen unter anderem die Bereiche Prävention gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung, Fremdsprachenunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Hörbehinderung sowie Bildung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung.