



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Schulische Bildung Gehörloser an der St. John’s School for the Deaf in Gambia – eine ethnografische Schulforschung“

Verfasserin

Christine Brandstetter

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die mich während der Entstehung dieser Diplomarbeit auf vielerlei Art und Weise unterstützt haben.

Zu Beginn möchte ich mich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die kritischen, aber konstruktiven Anregungen und Empfehlungen sowie für sein Interesse an meiner Diplomarbeit bedanken. Ein besonderer Dank gilt auch Mirella Schwinge, die mich nicht nur mit ihrem Themenschwerpunkt vor Jahren fesselte, sondern mir auch viel kostbare Zeit schenkte, um mit mir fachspezifische (Erfahrungs-)Gespräche zu führen.

Meinen zwei Studienkolleginnen und lieb gewonnenen Freundinnen, Sandra Bachmayer und Doris Hackl, möchte ich für die gemeinsame, wunderbare und sehr bereichernde Studienzeit danken und ihnen im Speziellen für die Unterstützung, die wertvolle Zeit und ihr Verständnis während des Diplomarbeitsprozesses meinen Dank aussprechen. Mein Freund Gerald Neulinger hat den Diplomarbeitsprozess nicht nur auf der Gefühlsebene hautnah erlebt, sondern war auch beim Forschen in Gambia, v.a. für die technischen Angelegenheiten, eine sehr hilfreiche Kraft. Danke für deinen Einsatz, dein Engagement und deine Ideen, die du eingebracht hast. Theresa Wagner-Baldeh möchte ich auf diesem Wege für die intensiven und bereichernden Gespräche über unser gemeinsames Forschungsland Gambia und ihre Unterstützung während des Schreibens danken. Im Weiteren danke ich meinen lieben, langjährigen Freundinnen, Angelika Buchsbaum und Lindi Grabmann, für ihren Zuspruch, ihre Anerkennung und ihr Verständnis in den stimmungreichen Phasen des Diplomarbeitsprozesses.

Meiner Mutter, Anna Brandstetter, gilt ebenfalls besonderer Dank, da ich ohne sie niemals die Gelegenheit gehabt hätte dieses Studium zu absolvieren. An dieser Stelle schicke ich auch an die Familie Colley aus Gambia – Tapha, Satang, Baby Nyima und Baby Haddy – ein herzliches Dankeschön für die von Beginn an sehr offene und liebenswerte Aufnahme und Integration in „ihre/unsere“ Familie. Nicht nur die Unterstützung bei meinen Forschungstätigkeiten (v.a. zu Beginn des Aufenthalts), sondern auch die lehrreichen Stunden über kulturelle, gesellschaftliche, traditionelle, etc. Gegebenheiten in Gambia haben mein Leben sehr bereichert. Auch allen InformantInnen der St. John's School for the Deaf sowie außerhalb des direkten Forschungsfeldes möchte ich für ihre Offenheit und Unterstützung danken. JERE JEF! Mein abschließender Dank gilt allen (D)Agru – Menschen, Gambian-Friends und allen anderen hier nicht explizit erwähnten, mich jedoch immer mit guten Vibes ☺ unterstützenden Menschen in meinem Umfeld. DANKE!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	3
<i>Vorwort</i>	4
<i>1 Einleitung</i>	5
<i>2 Gambia unter Berücksichtigung der Multidimensionalität von Armut</i>	10
2.1 Definitionen von Armut	10
2.2 Zum Begriff „Entwicklungsland“	13
2.3 Gambia unter den Bedingungen eines sog. Entwicklungslandes	14
2.3.1 Geografische Fakten des Landes	14
2.3.2 Bevölkerung.....	15
2.3.3 Ernährung und Gesundheit	18
2.3.4 Wirtschaftliche Lage.....	19
2.3.5 Regierung.....	20
<i>3 Gehörlosigkeit als „Behinderung“</i>	23
3.1 Zum Phänomen Gehörlosigkeit.....	23
3.2 Behinderung als „bio-psycho-soziales“ Phänomen.....	25
3.3 Behinderung im kulturellen Kontext – soziokulturelle Konsequenzen für Gehörlose.....	27
3.3.1 Zum Begriff „Kultur“	27
3.3.2 Traditionelles Menschenbild und soziale Strukturen in afrikanischen Gesellschaften	29
3.3.3 Kulturelle Bewertung von bzw. Reaktion auf Behinderung	31
3.3.4 Erklärungs- und Klassifizierungsschemata.....	33
3.4 Gehörlose als sprachliche und kulturelle Minderheit in der Gesellschaft.....	34
3.4.1 Die Bedeutung des Gehörlosenvereins und der Gebärdensprache	35
3.4.2 GADHOH – Gambian Association of the Deaf and Hard of Hearing.....	36
<i>4 Zur Notwendigkeit von Bildung und ihr Anspruch in Gambia</i>	38
4.1 Die Bedeutung von Bildung	38
4.2 Bildung unter dem Aspekt von Armut und Behinderung.....	39
4.3 Bildung für Menschen mit Behinderung	41
4.3.1 Aus menschenrechtlicher Sicht betrachtet.....	41
4.3.2 Inklusive Bildung als Schritt zur gesellschaftlichen Teilhabe.....	43
4.3.3 „Bildung für alle“ als Forderung und Zielsetzung.....	44
4.4 Bildungswesen in Gambia.....	46
4.4.1 Bildungspolitische Verankerungen.....	47
4.4.2 Aufbau des gambischen Schulsystems	48
4.4.3 Zur Ausbildung der LehrerInnen	50
4.4.4 Sonderpädagogische Gegebenheiten im Bildungsbereich	51
4.4.5 Die Praxis der Inclusive Education.....	53
<i>5 Kommunikation und die Bedeutung dieser für die Bildung Gehörloser</i>	56
5.1 Gehörlosenpädagogische Zielsetzungen	56
5.2 Die Bedeutung der Sprache	57

5.2.1	Sprache und Kommunikation allgemein.....	58
5.2.2	Der Einfluss der Sprache auf die Entwicklung eines Individuums.....	59
5.2.3	Kommunikation und ihre Wichtigkeit im Bildungsprozess.....	61
5.3	Sprachlich-didaktische Ansätze für die Bildung Gehörloser	62
5.3.1	Der lautsprachlich orientierte Ansatz.....	62
5.3.2	Der gebärdensprachlich orientierte Ansatz.....	64
5.3.3	Alternative (non-)verbale Hilfsmittel für die Kommunikation mit Gehörlosen.....	65
5.3.4	Additiver Bilingualismus als mögliche sprachliche Vorgehensweise	66
5.4	Die Vermittlung von Wissen gegenüber Gehörlosen	69
5.4.1	Einflussfaktoren auf die schulischen Voraussetzungen eines gehörlosen Kindes.....	69
5.4.2	Voraussetzungen für den Gehörlosenunterricht.....	70
5.4.3	Das Erlernen der sprachlichen Kulturtechniken „Lesen und Schreiben“	71
6	<i>Methodisches Vorgehen</i>	74
6.1	Ethnografische Schulforschung.....	74
6.1.1	Die Rolle der Kultur im Forschungsprozess	75
6.1.2	Intention und Vorgehensweise einer ethnografischen Schulforschung	75
6.2	Zum Prozess der Grounded Theory.....	77
6.3	Ein Blick auf das Forschungsfeld.....	81
6.4	Methodische Instrumente im Zuge der ethnografischen Schulforschung	83
6.4.1	Teilnehmende Beobachtung.....	84
6.4.2	Interviews.....	85
6.4.3	Technische Hilfsmittel.....	86
6.4.4	Anführung des geplanten Forschungsverlaufs.....	87
7	<i>Bereichsbezogene Theorie schulischer Bildung an der St. John`s School for the Deaf</i>	90
7.1	Verständigungsschwierigkeiten als Schlüsselkategorie	90
7.1.1	Ursächliche Bedingungen für das Hervortreten dieses Phänomens	91
7.2	Strategien zur Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten.....	95
7.2.1	Allgemeine, „breite“ intervenierende Bedingungen	96
7.2.2	Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten durch Vermittlung von Wissen	99
7.2.2.1.	Workshops.....	100
7.2.2.2.	GS-Klassen.....	102
7.2.2.3.	Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen.....	109
7.2.3	Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten durch Förderung der SchülerInnen	112
8	<i>Resümee und weiterführende Überlegungen</i>	122
9	<i>Verzeichnisse</i>	128
9.1	Literaturverzeichnis.....	128
9.2	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	136
9.3	Anführung des verwendeten empirischen Datenmaterials	136
	<i>Abstract</i>	138

Abkürzungsverzeichnis

<i>Abb.:</i>	Abbildung
<i>akt.:</i>	aktualisierte
<i>Anm. C.B.:</i>	Anmerkung Christine Brandstetter
<i>Aufl.:</i>	Auflage
<i>bzw.:</i>	beziehungsweise
<i>bspw.:</i>	beispielsweise
<i>d.h.:</i>	das heißt
<i>etc.:</i>	et cetera
<i>f:</i>	folgende Seite
<i>ff:</i>	folgende Seiten
<i>Hrsg.:</i>	Herausgeber
<i>Hvh.i.O.:</i>	Hervorhebung im Original
<i>Jg.:</i>	Jahrgang
<i>Jz.:</i>	Jahrzehnt
<i>Jh.:</i>	Jahrhundert
<i>Kap.:</i>	Kapitel
<i>Nr.:</i>	Nummer
<i>o.J.:</i>	ohne Jahr(esangabe)
<i>s.:</i>	siehe
<i>sog.:</i>	so genannt
<i>Tab.:</i>	Tabelle
<i>u.a.:</i>	unter anderem
<i>u.a.:</i>	und andere (bei Literaturangabe)
<i>usw.:</i>	und so weiter
<i>v.a.:</i>	vor allem
<i>vgl.:</i>	vergleiche
<i>z.B.:</i>	zum Beispiel
<i>zit.n.:</i>	zitiert nach
<i>z.T.:</i>	zum Teil
<i>(...):</i>	Auslassungen eines ganzen oder mehrerer Sätze
<i>...:</i>	Auslassungen einiger Wörter im zitierten Satz

Vorwort

Als ich im Zuge meines Studiums ein Seminar zum Thema „Menschen mit Behinderung in Entwicklungsländern“ besuchte, wurde mein Interesse für diesen Schwerpunkt geweckt. Ab diesem Zeitpunkt war bereits die Idee vorhanden, selbst in ein Entwicklungsland zu reisen, um im Allgemeinen den kulturellen Umgang mit Menschen mit Behinderung, und im Speziellen die Bildungssituation dieser, in einem „unterentwickelten“ Land genauer zu betrachten. Die Mitarbeit in der „Arbeitsgruppe für international und interkulturell vergleichende Heilpädagogik“ und der damit gegebene Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen trug im Weiteren dazu bei, in diesem Themenbereich meine Diplomarbeit zu schreiben.

Die Auseinandersetzung mit der Bildung Gehörloser und den damit verbundenen Problembereichen hinsichtlich des kommunikativen Zugangs zu dieser Personengruppe war im zweiten Abschnitt meines Studiums ebenfalls ein sehr präsent Thema für mich. Gehörlose sind in unserer Gesellschaft, trotz vorliegender linguistischer und pädagogischer Erkenntnisse, nach wie vor sehr prekären sowie diskriminierenden Bedingungen ausgesetzt. Für mich stellte sich die Frage, inwiefern für Gehörlose in Entwicklungsländern, trotz vorherrschender armutsbedingter Verhältnisse, Bildung angeboten wird und wie diese, v.a. im Hinblick auf den kommunikativen Aspekt, vor sich geht. Ausgehend von diesen Überlegungen ergab sich das vorliegende Forschungsvorhaben.

Der afrikanische Kontinent wurde aufgrund meiner langjährigen Begeisterung für die afrikanische Kultur, welcher im Zuge meines Forschungsvorhabens eine besondere Bedeutung zukommt, gewählt. Die Auswahl des Landes Gambia geschah aufgrund meines Kontaktes zu Gambianern in meiner Heimat, welche für die Forschungsreisen – nicht zuletzt wegen der Unterkunft in Gambia – als Vermittler zu den Organisatoren vor Ort galten.

1 Einleitung

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Menschen mit Behinderung in Entwicklungsländern“ wird man relativ schnell mit der Tatsache konfrontiert, dass diesen Menschen wichtige Lebensbereiche, wie bspw. Bildungszugänge, nur sehr prekär zur Verfügung stehen und/oder gänzlich versperrt bleiben. Gambia stellt ein sog. Entwicklungsland dar und hat wie viele andere afrikanische Länder ein unterentwickeltes Bildungssystem, was sich u.a. in der hohen Analphabetenquote von bis zu 60% widerspiegelt. Für Menschen mit Behinderung zeigen sich nicht nur fehlende Rehabilitations- und Bildungsmöglichkeiten – trotz des dringenden Bedarfs sind nur 10% solcher Angebote in sog. Entwicklungsländern vorzufinden –, sondern auch die einhergehenden kulturellen sowie sozio-ökonomischen Bedingungen nehmen Einfluss auf die vorherrschenden Bildungsmöglichkeiten dieser. Betrachtet man im Speziellen die Situation von Gehörlosen, die in der gambischen Gesellschaft eine (sprachliche) Minderheit darstellen, gilt es festzuhalten, dass ihnen aufgrund physischer, kultureller und sozialer Schranken eine volle Teilhabe an der Gesellschaft versagt bleibt (Albrecht 1993, 373). Abgesehen davon, dass die Bildung Gehörloser stark von den Rahmenbedingungen des Landes Gambia beeinflusst wird, zeigen sich auch seitens der Gehörlosenpädagogik anstehende Herausforderungen, um gehörlosen Menschen eine zielführende, partizipative Lebensführung zu ermöglichen. Die kommunikative Komponente erweist sich in diesem Zusammenhang als ein zentraler Aspekt, welcher für den Bildungsprozess selbst, und infolge für die gesamte Lebensgestaltung und Teilhabe in der jeweiligen Gesellschaft entscheidend ist. In Gambia erweisen sich nicht nur Mängel an Ressourcen wie Schulen, Infrastruktur, Personal, Schulutensilien usw. als hemmende Faktoren zur Ermöglichung „qualitativer“ Bildung, sondern auch das (wissenschaftliche) gehörlosenspezifische Fach ist in Gambia als solches nur in Ansätzen vorhanden.

Ausgehend von den dargestellten Problembereichen kristallisierte sich das vorliegende Forschungsvorhaben heraus. In dieser Arbeit soll eruiert werden, wie schulische Bildung für Gehörlose in Gambia, mit Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Landes, vor sich geht. Um den Forschungsbereich einzugrenzen, bezieht sich das vorliegende Untersuchungsfeld auf die einzige Gehörlosenschule in Gambia – die St. John’s School for the Deaf. Im Zuge von zwei Aufenthalten – insgesamt 3 Monaten – werden anhand einer ethnografischen Schulforschung und den damit vorgegebenen methodischen Prinzipien die Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen genauer beleuchtet. Interviews mit

InformantInnen, wie dem Direktor sowie den Lehrkräften der Schule, in deren Klassen ebenfalls teilnehmende Beobachtungen stattfinden, sind ein wesentlicher Teil des Forschungsvorgehens. Aufgrund der mangelnden literarischen Schriften hinsichtlich der Sonderpädagogik und im Speziellen hinsichtlich der Gehörlosenpädagogik in Gambia, stellen Gespräche, Interviews und (literarische) Recherchen außerhalb der Schule – dem eigentlichen Forschungsfeld – eine wesentliche Ergänzung dar. Im Forschungsverlauf kommt, abgesehen von den Strukturen und Rahmenbedingungen für die schulische Bildung Gehörloser, insbesondere den kommunikativen Prozessen im Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu. Diese Spezialisierung erfolgt aufgrund der Forschungsintention, die gehörlosenpädagogische Zielsetzung, nämlich die Vermittlung sprachlicher Kompetenz, in Gambia genauer zu betrachten. Nicht zuletzt auch deswegen, um zu sehen, inwiefern dadurch den gehörlosen SchülerInnen das Recht auf Bildung zugesprochen und somit ein wesentlicher Schritt in die gesellschaftliche Partizipation eröffnet wird.

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich folgende leitende Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit formulieren:

Wie erfolgt schulische Bildung gehörloser Kinder – unter besonderer Berücksichtigung der Kommunikationsbarrieren von Gehörlosen – an der St. John’s School for the Deaf in Gambia?

Die nachstehenden Fragen dienen zur Spezifizierung der Hauptfragestellung:

Auf welche Art und Weise wird seitens der LehrerInnen versucht mit den Kindern zu kommunizieren und inwiefern können ihnen dadurch Bildungsinhalte vermittelt werden?

Inwiefern werden die LehrerInnen auf den Unterricht mit den gehörlosen SchülerInnen vorbereitet?

Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden von Seiten der Schule für den Unterricht formuliert und inwiefern finden diese in der Praxis – mit Berücksichtigung des kommunikativen Zugangs – ihre Umsetzung?

Inwieweit lassen sich kulturelle Sichtweisen von Gehörlosigkeit als Erklärungsansätze für die Ermöglichung schulischer Bildung und im Speziellen für den Unterrichtsverlauf vorfinden und worin bzw. wodurch zeigen sich diese Einstellungen?

Meine persönliche Forschungsintention liegt darin, theoretische Ansätze bezüglich der Problematik „Behinderung und Dritte Welt“ am Beispiel Gambia näher zu betrachten und dabei im Speziellen die Bildung von Gehörlosen unter die sonderpädagogische Lupe zu nehmen. Aufgrund der vorherrschenden Diskrepanzen hinsichtlich der Bildung Gehörloser in Österreich und anderen Industrieländern, stelle ich mir die Frage, wie wohl in Ländern, wo es keine wissenschaftliche Disziplin und damit verbundene Forschungsergebnisse aus der Praxis sowie ausgebildetes Fachpersonal gibt, Bildung für Gehörlose stattfindet.

Da sich (sonder-)pädagogische Prozesse und Vorgänge international sowie interkulturell in differenzierten Formen zeigen, erscheint es umso wichtiger, die Gegebenheiten in den einzelnen Ländern direkt zu betrachten. Kulturelle, gesellschaftspolitische, sozio-ökonomische und (sonder-)pädagogische Strukturen sowie Rahmenbedingungen wirken auf die Bildungsmöglichkeiten sowie -prozesse ein und müssen deshalb bei der Beschreibung der sonderpädagogischen Situation eines Landes – wie es hier spezifisch die Gehörlosenpädagogik in Gambia darstellt – berücksichtigt werden. Wo liegen die Problembereiche? Welche Lösungsansätze werden dafür formuliert? Inwiefern zeigt sich die kulturelle Einstellung gegenüber Gehörlosen in der Arbeit mit diesen wieder? Welche Bedeutung hat Bildung in der Gesellschaft? Welche sonderpädagogische Tradition lässt sich vorfinden? U.v.m. Eine Annäherung an diese, z.T. noch unerforschten Themen vor Ort eröffnet die Möglichkeit, sonderpädagogische Gegebenheiten unter der Berücksichtigung der vorherrschenden Strukturen und Bedingungen zu betrachten (Klauer/Mitter 1987, 11ff). Dies erscheint mir als Erkenntniserweiterung für die vergleichende Erziehungswissenschaft relevant. Auf Basis dieser Arbeit, welche einen Überblick über die gehörlosenpädagogische Bildungssituation des Landes Gambia bietet, können weiterführende international sowie interkulturell vergleichende Studien initiiert werden. Die Erkenntnisse sind ebenfalls im Zusammenhang mit der Entwicklungszusammenarbeit bedeutend. Die Tatsache, dass ca. 80% aller Kinder mit Behinderungen in sog. Entwicklungsländern leben und dies wiederum unter sehr armen Verhältnissen, kündigt – nicht zuletzt aus (mensen-) rechtlicher Sicht – die Notwendigkeit an, diese Menschen in die Projekte und Initiativen der Entwicklungszusammenarbeit zu integrieren (Schwinge 2008, 187ff). Die Auseinandersetzung mit einem unerforschten Gebiet und das Aufzeigen diverser Problembereiche, sowie Ansätze zur Lösung dieser, sollen einerseits für diese Thematik sensibilisieren. Andererseits können die Ergebnisse dieser Studie als Basis gelten, um an den bereits vorhandenen Strukturen anzusetzen und im Sinne einer „Community Based

Rehabilitation“ – d.h. an den gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen, usw. Rahmenbedingungen des Landes orientiert – Entwicklungszusammenarbeit zu betreiben.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) werden zum einen literarische, theoretische Ausführungen und zum anderen Erkenntnisse der empirisch gewonnenen Daten herangezogen. Folgend soll ein Überblick über die Gliederung der vorliegenden Arbeit gegeben werden:

Zu Beginn der wissenschaftlichen Arbeit werden allgemeine Daten des Landes Gambia in Verbindung mit der Thematik Armut aufgezeigt, was u.a. zum Verständnis für die weiteren Erläuterungen des Forschungsgebietes und im Speziellen für die Bildungsmöglichkeiten von Gehörlosen vor Ort beiträgt, und daher unabdingbar erscheint.

Im nachfolgenden dritten Kapitel wird auf den Begriff „Gehörlosigkeit“ eingegangen, wobei dieser neben den medizinischen bzw. fachlichen Ausführungen auch unter dem sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Aspekt – unter dem Oberbegriff „Behinderung“ – betrachtet wird. Insbesondere die kulturelle Komponente soll aufgrund des Forschungsvorhabens, worin ausdrücklich auf diesen Gesichtspunkt Bezug genommen wird, genauer erläutert werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf das Vorliegen einer „sprachlichen Minderheit“ Gehörloser in Gambia hingewiesen und im Anschluss auf die Zielsetzungen des gambischen Gehörlosenvereins eingegangen. Dadurch wird ein erster Bezug zu den Betroffenen selbst und ihren Anliegen gegeben.

Anschließend folgt im vierten Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung und ihrer Notwendigkeit. Es wird zunächst auf das Recht und die vorliegenden Forderungen bezüglich Bildung eingegangen, um danach die Erläuterungen der Bildungsbedingungen in Gambia und im Speziellen der Gehörlosenbildung unter diesem Aspekt verstehen zu können. In diesem Zusammenhang wird einerseits auf die Folgewirkungen eingegangen, wenn Bildung eine Mangelware ist. Andererseits wird die Funktion und Wichtigkeit von Bildung beleuchtet, um Armut zu entgehen bzw. zu entkommen. Diese literarische Auseinandersetzung sowie empirische Erläuterung zur allgemeinen bzw. spezifischen Bildungsgegebenheit von Gehörlosen dient im späteren Verlauf der Arbeit als Basis zur kritischen Betrachtung der Bildungsangebote in der St. John's School for the Deaf.

Im fünften Kapitel steht die Auseinandersetzung mit den gehörlosenpädagogischen Zielsetzungen hinsichtlich der Bildung im Mittelpunkt, wobei der Kommunikation besondere Aufmerksamkeit zukommt. Es wird zuerst auf die Wichtigkeit von Kommunikation im Allgemeinen, im Hinblick auf die Entwicklung Gehörloser, sowie im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wissen verwiesen. Danach erfolgt eine Aufzählung sowie Thematisierung

der kommunikativen Zugänge zu Gehörlosen und eine kritische Betrachtung möglicher Konsequenzen für die Bildung dieser Zielgruppe. Den Abschluss dieses Kapitels bilden mögliche Einflussfaktoren bzw. Voraussetzungen auf bzw. für den Bildungsprozess Gehörloser. Diese fachspezifischen Anführungen der möglichen sprachlich-didaktischen Ansätze und der daraus folgenden Bedingungen für den Unterricht Gehörloser dienen als Basis für die darauf folgende Analyse der Gegebenheiten in der gambischen Gehörlosenschule.

Kapitel 6 beschäftigt sich mit dem methodischen Vorgehen der empirischen Arbeit. Zunächst werden die „ethnografische Schulforschung“ und die damit verbundenen Erhebungsmethoden, wie u.a. die teilnehmende Beobachtung, erläutert. Im Weiteren wird auf die parallel verlaufende Auswertung nach dem Verfahren der „Grounded Theory“ eingegangen. Den Abschluss bildet die Darstellung der Grundstrukturen der St. John’s School for the Deaf und die Angabe sowie Unterteilung der jeweils verwendeten Datenmaterialien für die Analyse der Bildungsgegebenheiten.

Im siebten Teil erfolgt die Darstellung der Ergebnisse, welche im Zuge der ethnografischen Schulforschung erhoben und anschließend anhand der Richtlinien der Grounded Theory ausgearbeitet und zueinander in Verbindung gebracht werden.

Im achten Kapitel – dem Resümee – werden anhand der theoretischen Auseinandersetzung sowie der empirischen Ergebnisse die zu Beginn formulierten, forschungsleitenden Fragestellungen beantwortet. Darüber hinaus werden zusätzliche Erkenntnisse, Problembereiche usw. angeführt, um Anregungen für weitere Forschungsvorhaben darzulegen.

Das letzte Kapitel beinhaltet eine Auflistung der verwendeten Literatur sowie das Abbildungs- und Tabellenverzeichnis. Abschließend erfolgt eine genaue Auflistung der verwendeten empirischen Datenmaterialien – geführte Interviews, Beobachtungseinheiten, Videoaufnahmen usw. Die Forschungsmaterialien können bei Bedarf bei der Autorin beantragt werden.

2 Gambia unter Berücksichtigung der Multidimensionalität von Armut

Im diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit werden allgemeine Fakten des Landes Gambia angeführt. Diese sollen sowohl auf Basis der vorangehenden Erläuterungen zur Dimensionalität von Armut als auch unter dem Aspekt eines sog. Entwicklungslandes verstanden werden. Demnach folgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Thema Armut, um die Komplexität und Multidimensionalität dieser anzudeuten und im Anschluss daran wird eine Definition des Begriffs „Entwicklungsland“ angeführt. Allgemeine gesellschaftliche, geografische, wirtschaftliche und politische Daten zum Land Gambia bilden den Abschluss dieses Kapitels.

2.1 *Definitionen von Armut*

Aufgrund der Tatsache, dass Gambia zu den ärmsten Ländern der Welt¹ zählt, und somit die Bevölkerung größtenteils in sog. „absoluter“ Armut lebt, wird die Auseinandersetzung mit dieser Thematik als wichtig erachtet. Darüber hinaus kann Armut als die häufigste Ursache von Behinderungen in sog. Entwicklungsländern gesehen werden, was bedeutet, dass Menschen, welche in absoluter Armut leben, einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, im Laufe ihres Lebens eine Behinderung zu bekommen. Dies zeigt sich umgekehrt auch darin, dass 80% der Menschen mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern unter der Armutsgrenze leben² (Schwinge 2008, 187f). Folgend wird auf den Begriff „Armut“ näher eingegangen, wobei wissenschaftliche, supranationale und subjektive, d.h. von Betroffenen selbst gegebene Definitionen den Erläuterungen zugrunde liegen.

In der Wissenschaftsliteratur, aber auch in den weltweiten Programmen von Organisationen, welche die Reduzierung von Armut zum Ziel haben (Weltbank, UNDP,...), lässt sich die Differenzierung zwischen „relativer“ und „absoluter“ Armut vorfinden, wobei in einem sog. Entwicklungsland – womit sich diese Arbeit auseinandersetzt – vorwiegend von absoluter Armut gesprochen werden kann. Relative Armut bezieht sich laut Stimmer (2000, 49f) auf die ungleiche Verteilung des Einkommens sowie auf die relative Deprivation, was abgesehen von materiellen sowie monetären Mängeln auch auf sozio-kulturelle Einschränkungen verweist.

¹ Gambia zählt zu den 50 ärmsten Ländern der Welt, welche von den Vereinten Nationen unter der Begrifflichkeit „LDCs – Least Developed Countries“ zusammengefasst werden (United Nations [Stand: 22.05.2009]).

² Nähere Erläuterungen zur wechselseitigen Beziehung von Armut und Behinderung werden in Kap. 4.2 angeführt (Anm.: C.B.).

Menschen, welche weniger als das Durchschnittsvermögen zur Verfügung haben, gelten als relativ arm, d.h. sie leben unter der Armutsgrenze. Hier werden bereits die sozio-kulturellen Folgen, wie bspw. die Teilhabebeschränkung an gesellschaftlichen Angeboten aufgrund finanzieller Mängel, implizit angegeben (Stimmer 2000, 49f).

Im Unterschied dazu definierte Mc Namara – der damalige Weltbankpräsident – in einer Rede in Nairobi/Kenia im Jahr 1973 „absolute Armut“ wie folgt:

„Absolute Armut (...) ist durch einen Zustand solch entwürdigender Lebensbedingungen wie Krankheit, Analphabetentum, Unterernährung und Verwahrlosung charakterisiert, daß die Opfer dieser Armut nicht einmal die grundlegendsten menschlichen Existenzbedürfnisse befriedigen können“ (R. Mc Namara 1973 zit. n. Nohlen 2000, 62).

Absolute Armut wird von supranationalen Organisationen, wie bspw. der Weltbank anhand der Größe „1 US-Dollar pro Tag pro Kopf“ gemessen. Menschen, welche diese Summe bzw. noch weniger zur Verfügung haben, gelten als absolut arm (Weltbank 2001, 21). Zur Ergänzung wurden die „food adequacy standards“ von der Weltbank eingeführt, welche als weitere Indikatoren für die Bestimmung von Armut gelten sollen. Demnach werden Menschen, welche mehr als 70% ihres Einkommens für die Ernährung aufwenden als absolut arm, und bei einer Ausgabe über 80% als „ultra arm“ klassifiziert (Nohlen 2000, 63).

Wie bereits in der Definition von Mc Namara ersichtlich wird, kann (absolute) Armut nicht nur unter dem Aspekt von Einkommen und finanziellen Möglichkeiten verstanden werden. Sen (2000, 110), ein indischer Nobelpreisträger, nimmt die – durch Armut verursachte – beschränkte Möglichkeit der Verwirklichung in den Blick:

„So gesehen drückt sich Armut im Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen aus und nicht bloß in einem niedrigen Einkommen, das gemeinhin als Kriterium für Armut gilt.“

Sen (2000, 110f) geht demnach von einem intrinsischen Mangel an Verwirklichungschancen aus. Die Beziehung zwischen Einkommen, welches als Instrument zur Verwirklichung gesehen werden kann, und den real gegebenen Chancen betrachtet er als variabel. Er begründet dies in erster Linie damit, dass die eigentliche Verwirklichung aufgrund gesellschaftlicher, familiärer und individueller Gegebenheiten unterschiedlich ausfällt. Dieses Verhältnis wird bspw. vom Geschlecht und den sozialen Rollen (Traditionen, kulturspezifische Zuteilungen,...), vom Wohnort (Umwelt, Ausmaß von Gewalt,...), vom Alter sowie von den individuellen Möglichkeiten der Umsetzung der vorhandenen Chancen beeinflusst. Sen (2000, 112) versteht unter den Verwirklichungschancen auch die Möglichkeit bzw. Fähigkeit, gesellschaftliche Funktionen einnehmen zu können. Armut im Sinne von Sen bedeutet demzufolge, dass sich der betroffene Mensch als sozial ausgegrenzt wahrnimmt bzw. diesbezüglich gefährdet ist, da er die ausreichenden Fähigkeiten zur Eingliederung bzw.

Selbstbestimmung nicht aufbringen kann. Nach Sen (2000, 115f) ist Armut und Benachteiligung im Bezug auf die mögliche Lebensführung des jeweiligen Menschen zu verstehen – womit auch die Freiheiten dieser berücksichtigt werden müssen.

Eine Definition von Nuscheler (1996, 116) – aus entwicklungspolitischer Sicht betrachtet – gibt meines Erachtens einen guten Einblick, wie sich Armut zeigen kann.

„Man kann Armut als ungenügende Versorgung mit lebenswichtigen Gütern und Dienstleistungen und als mangelnde Teilhabe an lebenswerten Dingen verstehen. Armut bildet den verbindenden Grund, warum Menschen unterernährt, krank, obdachlos, ungebildet (besser: des Lesens und Schreibens nicht kundig) und kaum zur Selbsthilfe fähig sind. Armut kann in Teilmengen zerlegt und durch Sozialindikatoren gemessen, aber in ihrer Brutalität nur schwer erfaßt werden.“

Wie die vorangehenden Erläuterungen bereits erkennen lassen, nimmt Armut in ihrer Komplexität einen enormen Einfluss auf die Lebensführung und -gestaltung der Betroffenen ein. Folgende Erläuterungen beziehen sich im Rahmen der von der Weltbank durchgeführten Studie „Voices of the poor. Can anyone hear us?“ (Narayan 2000) auf den Einfluss von Armut auf das Leben der Betroffenen. Sie umfasst Reaktionen und Aussagen hinsichtlich der Thematik „Armut und Entwicklung“ von 40.000 armen Menschen aus 50 verschiedenen Ländern. Aus dieser Untersuchung ergeben sich einige wesentliche Merkmale von Armut:

1. Viele Faktoren weisen darauf hin, dass Armut als ein komplexes, multidimensionales Phänomen angesehen werden kann.
2. Armut ist ein Mangel an dem, was wichtig wäre um im materiellen Wohlstand zu leben – im Speziellen Nahrung, Haushalt, Land usw. Kurz gesagt, Armut äußert sich aufgrund des Mangels an Ressourcen, was sich bspw. durch Hunger zeigt.
3. Die psychologische Seite von Armut: Arme Menschen sind sich ihres Mangels an Mitbestimmung, Macht und Unabhängigkeit, was sie der Ausbeutung durch andere aussetzt, durchaus bewusst.
4. Fehlende Infrastrukturen wie Straßen, Beförderungsmöglichkeiten und kein Zugang zu (sauberem) Wasser sind ein Zeichen von Armut.
5. Krankheiten zählen zu gefürchteten Erscheinungen, da ein großer Mangel an Gesundheitseinrichtungen vorliegt oder die Kosten für medizinische Versorgung zu hoch sind.
6. Im Bezug auf die Schulbildung lassen sich unterschiedliche Einstellungen festmachen. Zum einen wird sie als sehr wichtig betrachtet und zum anderen wird sie als sinnlos bzw. irrelevant erachtet, was wiederum aufgrund der Armut ausgelöst werden könnte.
7. Arme Menschen orientieren sich eher an ihrem Vermögen bzw. ihren Anlagen als am Einkommen und bringen ihren Mangel an physischen, humanen, sozialen und

umweltbedingten Ressourcen mit ihrer Verwundbarkeit und ihrer Ausgesetztheit gegenüber Risiken bzw. Gefahren in Verbindung (Narayan 2000, 31).

Armut kann demnach als ein multidimensionales Phänomen angesehen werden, welches in seiner Betrachtungsweise und in seiner Ursache durch Geschlecht, Alter, Kultur und andere soziale und ökonomische Kontexte variiert. Ausgehend von diesen einleitenden Gedanken und Erläuterungen zur Thematik Armut wird die Begrifflichkeit „Entwicklungsland“ definiert und daran anschließend das Land Gambia unter solchen Bedingungen dargestellt.

2.2 *Zum Begriff „Entwicklungsland“*

Der Terminus „Entwicklungsland“ wird oft als Synonym für Begrifflichkeiten wie „Dritte Welt“, „Länder des Südens“ oder „Empfängerländer“ verwendet. Diese Zuschreibungen sind mit positiven sowie negativen Konnotationen behaftet und sollten keineswegs unreflektiert verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit wird der erst genannte Begriff „Entwicklungsland“ gemeinsam mit dem Adverb „so genannt“ (sog.) verwendet, um eine voreilige Schlussfolgerung und Zuschreibung zu verhindern.

Nohlen (2000, 221) sieht die Definition von „Entwicklungsland“ als umstritten an, da es diesbezüglich keine vorgegebenen grundlegenden Merkmale gäbe. Ein beachtlicher Unterschied liege darin, ob der jeweilige Entwicklungsstand eines Landes als Zustand oder als Struktur verstanden werde.

„Entwicklungsländer sind dann entweder durch Kennzahlen wirtsch. und sozialer Entwicklung oder durch die Struktur ihrer Einbindung in die internationale Arbeitsteilung und deren interne Konsequenzen begrifflich und politisch bestimmt“ (Nohlen 2000, 221).

Nohlen bezieht sich demzufolge auf die ökonomischen und sozio-kulturellen Kriterien erfolgreicher wirtschaftlicher Entwicklung, welche primär im Bezug auf die Rückständigkeit gegenüber Industrieländern von WirtschaftswissenschaftlerInnen und EntwicklungssoziologInnen zur Definition von sog. Entwicklungsländern verwendet werden. Als Beispiele für die wirtschaftlichen Merkmale nennt Nohlen (2000, 222) ein niedriges Pro-Kopf-Einkommen, niedrige Spar- und Investitionstätigkeit, geringe Kapitalintensität, niedriger technischer Ausbildungsstand mit einhergehendem Mangel an Know-how und die mangelnde bzw. nicht ausreichende Infrastruktur. Zusätzlich zu den wirtschaftlichen Indikatoren werden sehr oft auch soziale Faktoren zur Eruierung des jeweiligen Entwicklungsstandes von sog. Entwicklungsländern verwendet. Zu den Wichtigsten zählen:

„1. Lebenserwartung bei Geburt und Kindersterblichkeitsrate bis zum 4. Lebensjahr für den niedrigen Gesundheitsstand; 2. Kalorien- und Proteinaufnahme pro Tag für die ungenügende Ernährung; 3. Anteil des Analphabetismus unter der erwachsenen Bevölkerung und Desertionsquote für die unzureichenden Leistungen im Bereich der Erziehung“ (Nohlen 2000, 222).

Nohlen (2000, 222) kritisiert die angeblich vorherrschende Vernachlässigung der soziokulturellen Bestimmungsmerkmale, v.a. auch im Hinblick auf die Differenzierung zwischen den sog. Entwicklungsländern, da mit ihnen wesentliche Entwicklungsprobleme angesprochen werden könnten. Verstanden werden darunter bspw. vorherrschende traditionelle Verhaltensmuster – beruhend auf zugeschriebenen Rollen, geringe soziale Differenzierung und ein nicht abgeschlossener nationaler Bildungsprozess. Die Schwierigkeit liege dabei in der Messbarkeit dieser Kriterien und somit auch in der Vergleichbarkeit verschiedener Länder.

Gambia zählt zu den ärmsten Ländern der Welt, was sich auch in den vorliegenden Daten, welche nachstehend angeführt werden, überwiegend widerspiegelt.

2.3 *Gambia unter den Bedingungen eines sog. Entwicklungslandes*

Nachdem im Forschungsteil (s. Kap. 7) dieser Arbeit die schulische Bildung Gehörloser anhand der gambischen Schule „St. John’s School for the Deaf“ erläutert wird, erscheint es wichtig, einen Überblick über das Land zu geben. Anführungen geografischer und bevölkerungsspezifischer sowie wirtschaftlicher und politischer Fakten dienen als Basisinformation. Der Bereich Bildung wird explizit in Kap. 4 dargestellt.

2.3.1 Geografische Fakten des Landes



Abb. 1: Landkarte von Gambia (World Fact Book³ 2009)

³ In diesem Kapitel werden überwiegend Daten aus dem World Fact Book angeführt, da diese weitgehend auf aktuellem Stand gehalten sind (Anm.: C.B.).

Gambia, mit seiner Hauptstadt Banjul, ist mit einer Gesamtfläche von 11300 km² der kleinste Staat Afrikas⁴. Das Land ragt als Enklave entlang des gleichnamigen Flusses Gambia ins Landesinnere, wodurch es den nördlichen Teil Senegals vom südlichen, der Casamance, trennt. Ein kleiner Teil des Landes ist entlang der Küste vom atlantischen Ozean umgeben. Der Gambia-Fluss dient der Bevölkerung nicht nur als „Lebensader“, sondern hat auch eine stabilisierende Funktion gegen die fortschreitende Ausdehnung des Sahelgebietes (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]; Wodtcke 1993, 21f). In Gambia herrscht ein tropisches Klima vor, welches durch eine heiße Regenzeit von Juni bis November und eine kühlere Trockenzeit von November bis Mai gekennzeichnet ist. Die Trockenheit – in den letzten 30 Jahren hat sich der Niederschlag um 30% verringert – stellt in Gambia eine natürliche Bedrohung dar. Aktuelle Umweltprobleme sind u.a. die Desertifikation⁵ sowie verschmutztes Trinkwasser, welches wiederum Krankheiten auslöst. Die Regierung von Gambia unterzeichnete verschiedene Abkommen, um Umweltproblematiken entgegen zu wirken. Folgende Schwerpunkte sind darin enthalten: Biodiversität (Artenvielfalt/-reichtum), Klimawandel (Kyoto-Protokoll), Desertifikation, gefährdete Arten, gefährliche Abfälle, Meeresschutz, Schutz der Ozonschicht, Verunreinigung durch Schiffe, Feuchtgebiete und Walfang. Jedoch wurde keines dieser Abkommen bisher ratifiziert. Natürliche Ressourcen sind u.a. Fisch, Titan, Zinn, Zirkon, Quarzsand, Lehm und Ton (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

2.3.2 Bevölkerung

Gambia hat ca. 1,8 Millionen Einwohner, wobei die Bevölkerungswachstumsrate bei 2,66%⁶ liegt und somit die Anzahl der Einwohner laufend zunimmt. Aufgrund der polygamen Familienverhältnisse⁷ gibt es sehr wenige Frauen, welche ledig bzw. kinderlos bleiben.

„Da Kinder in Afrika nach wie vor als Absicherung für die Altersversorgung gelten, setzt sich nur langsam die Erkenntnis durch, daß die heutige Zeit andere, höhere Anforderungen an die Eltern stellt und auch die Zukunftschancen der Kinder berücksichtigt werden müssen. Während früher die Kinder innerhalb der Familie ihre Ausbildung und Einführung in ihre späteren Aufgaben in der Stammesgemeinschaft erhielten, ist heute – wie in allen modernen Staaten – auch in Afrika eine Schul- und

⁴ Österreich ist im Vergleich zu Gambia ca. sieben Mal so groß (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

⁵ Desertifikation = „Vordringen der Wüste in bisher noch von Menschen genutzte Räume aufgrund einer zu starken Nutzung der Wüstenrandgebiete durch den Menschen“ (Duden 2007, 220).

⁶ Österreich hat im Vergleich dazu eine Bevölkerungswachstumsrate von 0,052% (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

⁷ Der Großteil der gambischen Bevölkerung bekennt sich zum muslimischen Glauben, indem polygame Ehen – d.h. Männer können mehrere Frauen heiraten – anerkannt sind (Wodtcke 1993, 86f).

Berufsausbildung unabdingbare Voraussetzung, um einen akzeptablen Platz in der Gesellschaft zu erhalten“ (Wodtcke 1993, 67).

Aufgrund der geringen Lebenserwartung, welche durchschnittlich bei 55,35 Jahren liegt, und aufgrund des steigenden Bevölkerungswachstums – einhergehend mit einer relativ hohen Säuglingssterblichkeit – liegt das Durchschnittsalter in Gambia bei 17,9 Jahren⁸ (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]). Dies bedeutet, dass einer großen Zahl von Jugendlichen nur wenige alte Menschen gegenüberstehen. Folgende Auflistung soll die bereits angeführten Informationen ergänzen:

Altersstruktur:

0-14 Jahre: 43,6%

15-64 Jahre: 53,6%

65 Jahre und älter: 2,8% (Geschlechterspezifisch lassen sich keine gravierenden Unterschiede festmachen; Anm.: C.B.)

Fruchtbarkeitsrate: 5,04 Kinder/Frau

Geburtenrate: 38,36 Geburten/1000 Einwohner

Sterberate: 11,74 Sterbefälle/1000 Einwohner (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009])

Die Einwohner Gambias gehören unterschiedlichen Ethnien an, wobei die Mandinka mit 42% die größte ethnische Gruppe darstellen. Die Fulbe folgen mit 18%, die Wolof, welche im Nachbarsland Senegal die größte Ethnie darstellen, mit 16%, die Jola mit 10% und die Serahuli mit 9%. Die restlichen 4% ergeben sich aus unterschiedlichen ethnischen Zugehörigkeiten. In Gambia bekennt sich der Großteil der Bevölkerung, in etwa 90%, zum muslimischen Glauben, 8% gehören dem Christentum an und 2% üben indigene Religionen aus (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]). Bei einem Blick auf die Geschichte dieses „Vielvölkerstaates“ lassen sich zwar religiöse Konflikte zwischen Muslimen und Christen – unterstützt von den jeweiligen vertretenden Ethnien – festhalten, jedoch wird heutzutage ein friedliches Zusammensein vorgefunden.

„Im Zuge unaufhörlicher Wanderungswellen in Westafrika haben sich die einzelnen Ethnien [Gambias, C.B.] zum Teil stark vermischt, zum Teil leben sie relativ friedlich nebeneinander. Ein Grund dafür mag die Tatsache sein, dass sich fast alle zum islamischen Glauben bekennen, und somit die gemeinsame Religion als verbindendes Element im Vielvölkerstaat wirkt; ein anderer mag sein, daß verschiedene Völker durch die Kolonialgeschichte zusammengewachsen sind, da ihre unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen von den Kolonialmächten allesamt als minderwertig eingestuft wurden“ (Wodtcke 1993, 70).

⁸ Österreich hat im Vergleich dazu eine Durchschnittslebenserwartung von 79,5 Jahren und ein Bevölkerungsdurchschnittsalter von 42,2 Jahren (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

Die Amtssprache ist Englisch neben der aber vorwiegend die afrikanischen Sprachen der vertretenen Ethnien angewandt werden. Englisch wird großteils erst im Kindergarten bzw. in der Schule erlernt, wodurch viele Menschen, v.a. ältere Personen, aufgrund des Bildungsmangels, der englischen Sprache nicht mächtig sind. Die Alphabetenrate⁹, bezogen auf die Gesamtbevölkerung, beträgt 40,1% (Männer: 47,8%; Frauen 32,8%) (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

Die Großfamilie stellt in Gambia traditionell die zentrale soziale Einheit dar. Die Struktur geht weit über die, in unserer Gesellschaft gewohnte, Kernfamilie (Vater, Mutter, Kinder) hinaus und umfasst den ganzen Verwandtschaftskreis – bis hin zu den Ahnen. Mehrere Kernfamilien, sei es verwandtschaftsbedingt oder auch nicht, schließen sich zu einer sog. „Compound“ (Hofgemeinschaft) zusammen und bilden somit die kleinste sozio-ökonomische Einheit. Diese Art von Zusammenschlüssen ist in Gambia sowohl am Land als auch in der Stadt vorzufinden. Mehrere Compounds bilden die sog. „Dorfgemeinschaft“. Die nächsthöhere soziale Einheit stellt die „Stammesfamilie“ dar, welche alle Angehörigen einer ethnischen Gemeinschaft mit einschließt. Innerhalb einer Dorf- oder auch Hofgemeinschaft werden diese Familien durch eine ältere Autoritätsperson vertreten. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass sich diese traditionellen Formen der sozialen Strukturen immer mehr auflösen (Wodtcke 1993, 68f). V.a. durch die verstärkte Abwanderung in die Städte wird die Kluft zwischen Tradition und Moderne immer größer.

„Die große Attraktivität in der Stadt und ihre vermeintlich unbegrenzten Möglichkeiten wecken vor allem bei den jungen Leuten viele Wunschträume und bringen neben der Auflösung der herkömmlichen Sozialstrukturen die üblichen negativen Aspekte wie Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, Drogensucht und Obdachlosigkeit mit sich“ (Wodtcke 1993, 69).

Viele Familien am Land erwarten von ihren Kindern, dass diese in der Stadt Geld verdienen, um somit die Familie finanziell unterstützen zu können. Die Konfrontation mit den mangelnden Arbeitsplätzen in der Stadt erschwert jedoch die Erfüllung dieser Vorstellungen. Gleichzeitig muss die landwirtschaftliche Arbeit, durch die Abwanderung vieler Jugendlicher in die Stadt, von immer weniger Arbeitskräften ausgeübt werden (Wodtcke 1993, 69). Laut einer UNICEF Studie (2008, 176) leben 55% der gambischen Bevölkerung in der Stadt und die jährliche Wachstumsrate der städtischen EinwohnerInnen liegt bei 5,7%.

⁹ Alphabeten werden folgendermaßen definiert: Menschen, 15 Jahre alt und älter, welche lesen und schreiben können (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

2.3.3 Ernährung und Gesundheit

Ausgehend von den nachstehenden Fakten soll auf die Gesundheits- und Ernährungssituation sowie auf das Gesundheitswesen in Gambia Bezug genommen werden.

Durchschnittliche Lebenserwartung: 55,35 Jahre

Säuglingssterblichkeit: 67,33 Sterbefälle/1000 Lebendgeburten¹⁰ (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

Jährliche Anzahl der Geburten: 60 000 (UNICEF 2008, 127)

Sterbefälle von Kindern unter 5 Jahren pro Jahr: 7000 (UNICEF 2008, 127)

HIV-Verbreitung unter den Erwachsenen: 0,9%

Infektionskrankheiten: u.a. bakterieller Durchfall, Hepatitis A, Typhus, Denguefieber, Malaria, teilweise Gelbfieber, Meningokokkenmeningitis. Die Ansteckungsgefahr für diese Krankheiten ist in Gambia sehr hoch (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

Der Weltbank (2009, [Stand: 25.05.2009]) zufolge ist die Gesundheitsvorsorge bei Kindern sowie das durchschnittliche Lebenserwartungsalter im Vergleich zu anderen Ländern unterhalb der Sahara sehr gut. Wohingegen die Säuglingssterblichkeit sowie die der Kinder unter fünf Jahren, wie es die Daten bereits aufzeigen, sehr hoch ist. Laut einer UNICEF-Studie zur Situation der Kinder in der Welt wird von 98% der werdenden gambischen Mütter eine Schwangerschaftsvorsorge durchgeführt. Etwa die Hälfte der Frauen entbindet in Geburtskliniken sowie in etwa die Hälfte von ihnen hat bei der Geburt eine Geburtshelferin (UNICEF 2008, 197). Ca. 20% der Geburten in Gambia sind Früh- und Mangelgeburten, weitere 20% der Kinder unter fünf Jahren weisen ein leichtes bis schweres Untergewicht auf sowie 22% zeigen leichte bis schwere Entwicklungsverzögerungen. 95% der Kinder bekommen zumindest einmal in den ersten Lebensjahren Vitamin A¹¹ verabreicht (UNICEF 2008, 137). 82% der Bevölkerung haben Zugang zu sauberem Trinkwasser und 53% zu Sanitäreinrichtungen. Die staatlichen Impfschutzmaßnahmen für Kinder, wie bspw. Tetanus, Polio, usw. werden von durchschnittlich 95% der Bevölkerung angenommen. Gut die Hälfte der Kinder schläft unter einem Moskitonetz¹² (UNICEF 2008, 147). Die Beschneidung von Mädchen findet in Gambia nach wie vor statt. 64% der gambischen Mütter haben eine beschnittene Tochter und insgesamt 78% aller Frauen (15-49 Jahre) in Gambia sind

¹⁰ Österreich hat im Vergleich dazu eine Säuglingssterberate von 4,42 Sterbefälle/1000 Lebendgeburten (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

¹¹ Vitamin A Mangel kann über längere Zeit hinweg zu einer Erblindung führen (Licht für die Welt, [Stand: 15.03.2009]).

¹² Plakatwände mit Slogans wie „Sleep under a treated mosquito net!“ oder “Register your child after birth!” sind in Gambia des Öfteren zu sehen und könnten als Aufklärungsarbeit verstanden werden (Anm.: C.B.).

beschnitten (UNICEF 2008, 205). Die z.T. geringe Aufklärung bzw. das Wissen hinsichtlich der Folgen von unbehandelten Krankheiten veranlasst einen großen Teil der Bevölkerung, speziell die Menschen am Land, nach wie vor traditionelle Heilmethoden¹³ den staatlich gegebenen medizinischen Grundversorgungen vorzuziehen (Wodtcke 1993, 102). In Gambia gibt es vier öffentliche Krankenhäuser, wovon zwei in den Städten Banjul und Serrekunda angesiedelt sind und zwei weitere sich im Landesinneren befinden. Es lassen sich ebenfalls einige private Krankenhäuser in der Hauptstadt vorfinden, wobei diese aufgrund der zu hohen Kosten für den Großteil der Bevölkerung verwehrt bleiben. Seit 1997 kann an der Universität in Gambia Medizin studiert werden, was in Kombination mit der Praxis im nächstgelegenen Krankenhaus dem Bedarf an Ärzten und Ärztinnen entgegen komme (Landsaid [Stand: 24.05.2009]; Oxford University 2003, 2 [Stand: 24.05.2009]).

2.3.4 Wirtschaftliche Lage

In Gambia sind insgesamt 400.000 Menschen in den wirtschaftlichen Sektoren Landwirtschaft (75%), Industrie (19%) und Dienstleistungen (6%) erwerbstätig. Das Land hat nur eine begrenzte landwirtschaftliche Fläche zur Verfügung. Trotzdem stellen diesbezügliche Produkte wie Reis, Hirse, Erdnüsse, Mais, Sesam, Cassava, Rind-, Schaf- und Ziegenfleisch für viele kleinbäuerliche Betriebe die Lebensgrundlage dar. Die ungefähr 75% im Agrarsektor Tätigen sind von der jährlichen Ernte und ihrem Viehbestand stark abhängig. Einflüsse der Saheldürre (v.a. im Norden Gambias) und die Abnahme der Niederschläge sind Mitgründe für Missernten, wodurch der Großteil der Bevölkerung in existentielle Krisen gerät (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]); Wodtcke 1993, 270 f).

Ein kleiner industrieller Zweig bietet die Möglichkeit zur Verarbeitung von Erdnüssen, Fischen und Tierhäuten. Getränkehandel, Landwirtschaftsmaschinenbau, Holzbearbeitung, Metallverarbeitung und die Textilindustrie zählen zu weiteren industriellen Bereichen. Der Wiederausfuhrhandel (Reexport) war üblicherweise ein großer Sektor für wirtschaftliche Aktivitäten, aber die von der Regierung 1999 auferlegten Kontrollmaßnahmen bei der Zurücklieferung und die Instabilität der gambischen Währung (Dalasi¹⁴) ließen diesen Sektor schrumpfen. Die Landschaft und auch die relative Nähe zu Europa ließ in Gambia einen der größten touristischen Märkte Westafrikas entstehen. Neben dem Erdnussexport stellt der

¹³ „Marabouts“ und „Fetischpriester“ stellen in Gambia die zwei Arten von religiösen Heilern dar. Koranische Verse, rituelle Handlungen, Behandlung mit Heilkräutern und auch die Zusammenarbeit mit Naturgeistern werden dabei angewandt. Dieser traditionelle Volksglauben wird bis heute vom Großteil der Bevölkerung akzeptiert (Wodtcke 1993, 102f).

¹⁴ Wechselkurs: Dalasi (GMD) pro Euro: ~36 (Umrechnung 24, [Stand: 15.04.2009]).

Tourismus mittlerweile die zweitwichtigste Devisenquelle des Landes dar. Viele Jugendliche versuchen in dieser Branche ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Jedoch fließt ein Großteil der Einnahmen ins Ausland, da am Bau bzw. bei Renovierungen der Hotelanlagen hauptsächlich ausländische Firmen beteiligt sind. Aus diesem Grund kommen die Gewinne nicht dem Land selbst zugute und auch die verwendeten Produkte, wie bspw. für den Bau, werden großteils importiert. Ein weiterer kritischer Aspekt dieses Wirtschaftszweiges betrifft die Strom- und Wasserversorgung. Die Hotels und Restaurants verbrauchen einen enormen Anteil an Wasser und Elektrizität, wovon die einheimische Bevölkerung aber ohnehin zu wenig hat (Wodtcke 1993, 273). Der Außenhandel sowie der Tourismus machen zusammen mehr als die Hälfte des Bruttosozialprodukts aus. 30% des Bruttoinlandsprodukts trägt der landwirtschaftliche Sektor bei, wo der Großteil der Bevölkerung tätig ist (Weltbank 2009, [Stand: 25.05.2009]).

Durch die Inbesitznahme des privaten Erdnussbetriebs „Alimenta“ beseitigte die Regierung den größten Abnehmer der gambischen Erdnüsse. Trotz der angekündeten Programme, halbstaatliche Privatisierungen durchzuführen, wurden bisher keine Pläne veröffentlicht, welche aufzeigen, inwiefern die Regierung beabsichtigt ihre Versprechen einzuhalten. Die Arbeitslosigkeit und die Zahl der Unterbeschäftigten sind in Gambia extrem hoch. Das Bruttosozialeinkommen pro Kopf betrug im Jahr 2007 ca. 320 US\$. Laut den Angaben der Weltbank (2009) sind ca. 58% der gambischen Bevölkerung von absoluter Armut betroffen. Dies spiegelt sich wiederum darin, dass 25% aller Kinder (5-14 Jahre) in Gambia arbeiten gehen, um einen Beitrag zum Familieneinkommen leisten zu können (Weltbank 2009, [Stand: 25.05.2009]). Ein kurzfristiger wirtschaftlicher Fortschritt ist von fortwährenden bilateralen und multilateralen Förderungen, von der verantwortungsvollen Steuerung der Konjunktur seitens der Regierung, von kontinuierlichen technischen Unterstützungen seitens des Internationalen Währungsfonds, sowie von bilateralen Spendern und von dem erwarteten Wachstum im Bausektor abhängig (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

2.3.5 Regierung

Die Geschichte Gambias, v.a. die politische Vergangenheit, ist aufgrund der geografischen Lage stark mit der Geschichte Senegals verbunden. Im 18. Jh. fanden zwischen England und Frankreich – aufgrund des gemeinsamen Interesses, die Herrschaft über „Senegambia“ zu erhalten und an ihren Reichtümern zu profitieren – zahlreiche Rivalitäten statt. 1763 erklärten die Briten ihre Besitztümer entlang des Senegal- und Gambiaflusses zur sog. Kronkolonie

„Senegambia“. Die Franzosen erhielten jedoch – abgesichert durch den Vertrag von Versailles – 1783 den Großteil des ehemaligen Senegambias. Das Gebiet rund um den Gambia-Fluss wurde zur britischen Kolonie. 1904 wurde der bis heute gültige Grenzverlauf von den Franzosen und Engländern gemeinsam geändert und festgelegt (Schicho 2001, 311f). 1963 erhielt Gambia den Status der Unabhängigkeit und am 18. Februar 1965 wurde Gambia als Mitglied des „Commonwealth“¹⁵ von den Briten offiziell unabhängig. Seitdem wird der gambische Nationalfeiertag am 18. Februar gefeiert. Im Zeitraum von der Unabhängigkeit bis zur heutigen politischen Lage gab es viele politische Ereignisse wie bspw. die Konföderation¹⁶ mit Senegal, welche fast ein Jz. aufrecht war, jedoch aufgrund der sich ergebenden Nachteile 1989 beendet wurde. Im Weiteren fanden militärische Putschversuche statt, um den damaligen Präsidenten Dawda Jawara aus der Regierung zu eliminieren, welche schlussendlich auch zu einem Erfolg führten (Schicho 2001, 320 f). Die heutige Republik Gambia ist in fünf Regionen und die Hauptstadt unterteilt, welche als Verwaltungseinheiten fungieren: Banjul (Hauptstadt), Central River, Lower River, North Bank, Upper River und Western. Präsident Yahya A. J. J. Jammeh, dessen Partei APRC („Alliance for Patriotic Reorientation and Construction“) seit 1997 aufgrund von Volksabstimmungen¹⁷ die Mehrheit im Parlament einnimmt, fungiert nicht nur als Staats-, sondern auch als Regierungschef (World Fact Book 2009, [Stand: 03.05.2009]).

In Gambia zeigt sich weitgehend keine Garantie für Rechte wie Meinungs- und Pressefreiheit. Dadurch sind auch (politische) Äußerungen gegen das System sowie die Mitsprache des Volkes stark eingeschränkt, was sich wiederum darin zeigt, dass diverse Strategien und Konzepte, wie bspw. zur Armutsbekämpfung nicht tiefergehend greifen, da die Partizipation der Gesellschaft nur beschränkt vorhanden ist¹⁸ (Venro 2006, [Stand 25.05.2009]).

Welche bildungspolitischen Maßnahmen in Gambia gesetzt werden, um Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung, wie bspw. für Gehörlose, zu ermöglichen, wird im dritten Kapitel noch genauer erläutert. Im folgenden Kapitel wird auf das Phänomen Behinderung

¹⁵ „Commonwealth“ ist eine Vereinigung von 53 unabhängigen Staaten, welche laut einer Eigendefinition am Interesse der Bevölkerung ansetzt und sich für die Förderung des internationalen Verständnisses und für den Weltfrieden einsetzt, indem sie sich beraten und kooperativ zusammen arbeiten (Commonwealth [Stand: 24.04.2009]).

¹⁶ Konföderation = Staatenbund (Anm.: C.B.)

¹⁷ In Gambia hat man mit 18 Jahren das Recht zu wählen (Anm.: C.B.).

¹⁸ Während der Forschungsaufenthalte 2007/2008 konnte ich – aufgrund des intensiven Kontaktes zu den EinwohnerInnen Gambias – diese Anpassung und „Angst“, etwas gegen das System zu sagen, beobachten. Dies zeigte sich bspw. darin, dass die Äußerungen seitens der Regierung unreflektiert hingenommen oder auch beschönigt dargestellt wurden, ohne darin einen Profit bzw. eine positive Weiterentwicklung erkennen zu können (Anm.: C.B.).

sowie im Speziellen auf Gehörlosigkeit Bezug genommen und dies unter medizinischen und soziokulturellen Aspekten beleuchtet.

3 Gehörlosigkeit als „Behinderung“

Zu Beginn dieses Kapitels wird der Begriff „Gehörlosigkeit“ näher erläutert, da gehörlose SchülerInnen die Zielgruppe des Forschungsvorhabens darstellen. Im Weiteren wird die allgemeine Klassifikation von Behinderung anhand der ICF¹⁹ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dargestellt und mit dem Phänomen „Gehörlosigkeit“ in Verbindung gebracht. Dieses Klassifizierungsschemata wird in der internationalen Sonderpädagogik weltweit am häufigsten angewandt und ermöglicht einen Einblick, wie Gehörlosigkeit unter Berücksichtigung der bio-psycho-sozialen Ebenen als „Behinderung“ wahrgenommen werden kann. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Klassifizierungsvorgabe einwandfrei und problemlos weltweit anwendbar ist²⁰. Aus diesem Grund werden ausgehend von der ICF noch Ergebnisse und Erkenntnisse hinsichtlich sozio-kultureller Bestimmungen und Bewertungen von Behinderung erläutert. Abschließend wird auf die Betroffenen selbst, im Speziellen auf die Intentionen und Ziele des gambischen Gehörlosenvereins, eingegangen.

3.1 Zum Phänomen Gehörlosigkeit

In der Pädagogik bzw. im Speziellen in der Gehörlosenpädagogik lassen sich unterschiedliche Begrifflichkeiten für die Beschreibung jeglicher Funktionsstörungen des Hörorgans festhalten. „Hörschädigung“ wird dabei meist als Oberbegriff verwendet. In den folgenden Erläuterungen wird vorwiegend der Begriff „Gehörlosigkeit“ verwendet, da sich diese Arbeit ausschließlich mit gehörlosen Menschen auseinandersetzt. Nach Leonhardt (2007, 128) wird Gehörlosigkeit in Folge eines Funktionsausfalls oder einer -störung im Innenohr oder in den Hörnerven hervorgerufen. Mithilfe eines Audiometers kann das Ausmaß des Hörverlustes, welcher in Dezibel (db) gemessen wird bzw. das jeweilige Hörvermögen diagnostiziert werden. Gehörlosigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass der Hörverlust mehr als 120 db beträgt und somit Sprache nicht über das Gehör wahrgenommen werden kann. Schallverstärkungen, bspw. durch Hörgeräte, können aufgrund des hohen Grades der

¹⁹ ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO 2005)

²⁰ Ein Grund liegt möglicherweise darin, dass unterschiedliche Auffassungen von Menschsein und dem was als unmenschlich, behindert oder dergleichen gilt, von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist (s. Kap. 3.3). Diese Bewertungen entsprechen wiederum nicht direkt den medizinischen Definitionen von Schädigung, welche jedoch in der Klassifikation der WHO im Vergleich zu den sozialen und gesellschaftlichen Komponenten am deutlichsten angeführt werden (Ingstad/Whyte 1995, 11; Chapireau 2005, 310).

Beeinträchtigung nur eine geringe bis gar keine Wahrnehmungsverbesserung bringen²¹ (Leonhardt 2007, 129). Laut Michael Krüger (1982, 20f) gelten jene Menschen als „gehörlos“, die

„infolge einer extremen Schädigung ihres Gehörs selbst bei bestmöglicher Schallverstärkung durch elektroakustische Hörgeräte keine oder nur ganz begrenzte auditive Wahrnehmungseindrücke haben, insbesondere Sprache nicht über das Ohr aufnehmen und diskriminieren können; sie sind beim Sprachverstehen und bei der Eigenkontrolle des Sprechens weitgehend auf optische bzw. kinästhetische Reize angewiesen“.

Krüger impliziert bereits den sprachlichen Aspekt, welcher bei Menschen mit einer Gehörlosigkeit und infolge bei den pädagogischen und sozialen Interaktionen mit diesen eine wesentliche Funktion einnimmt (s. Kap. 5). Hinsichtlich der Ursachen für Gehörlosigkeit und ihrem zeitlichen Auftreten wird aus medizinischer Sicht zwischen prä-, peri- und postnataler Hörschädigung unterschieden.

Die pränatal verursachte Schädigung des Gehörs kann

„entweder ererbt oder durch Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft (Röteln, Masern, Keuchhusten) oder durch Intoxikation während der Schwangerschaft (Alkohol, Drogen, Antibiotika, Sedativa) entstanden“ (Wisotzki 1995 zit.n. Hensle/Vernooij 2000, 96)

sein. Eine perinatale, d.h. eine während des Geburtverlaufs auftretende Schädigung kann durch eine Schädelverletzung, eine Neugeborenenengelbsucht oder aufgrund eines Sauerstoffmangels verursacht werden. Als Ursachen, welche nach der Geburt – d.h. postnatal – eine Gehörlosigkeit hervorrufen können, nennt Wisotzki (1995 zit.n. Hensle/Vernooij 2000, 96) Infektionskrankheiten wie bspw. Masern, Scharlach, Diphtherie, Mumps sowie Hirn- und Hirnhautentzündung, welche v.a. im Säuglings- und Kleinkindalter auftreten. Durch Armut entstehende Lebensbedingungen wie bspw. schlechte medizinische Versorgung und damit übergangene Mittelohrentzündungen können im Weiteren einen sehr großen Einfluss auf die Entstehung von Gehörlosigkeit haben, was im Hinblick auf das Land Gambia in jedem Fall zu berücksichtigen ist. Für die jeweiligen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ist u.a. wesentlich, ob die/der Betroffene bereits vor dem Erwerb der Sprache gehörlos war (prälingual) oder das Eintreten der Hörschädigung erst nach Abschluss des Spracherwerbs erfolgte (postlingual). Diese Unterscheidung ist u.a. für die weiterführende Förderung der Kommunikationsmöglichkeiten, welche in Kap. 5 explizit erläutert werden, von Bedeutung (Große 2001, 37).

²¹ Menschen mit einem Hörverlust von 90-120 db – eingestuft in die Kategorie „Resthörigkeit“ – werden im Rahmen dieser Arbeit unter dem Begriff „Gehörlosigkeit“ subsumiert, da diesen Personen eine auditive Wahrnehmung der Sprache ebenfalls weitgehend unmöglich ist (Selinger 2002, 16).

Dieser Überblick hinsichtlich des Terminus` Gehörlosigkeit dient als Grundlage für die weiteren Erläuterungen zum Begriff „Behinderung“ und dem Entstehen von „Be-hinderung“ im soziokulturellen Kontext – d.h. auch im Hinblick auf Armut und die gesellschaftlichen Reaktionen und Bewertungen von Behinderung.

3.2 *Behinderung als „bio-psycho-soziales“ Phänomen*

Da Gehörlosigkeit als „Behinderung“ wahrgenommen werden kann, v.a. aufgrund sozialer sowie kultureller Folgen und Zuschreibungen, erachte ich es als wesentlich, den Begriff Behinderung auch im Allgemeinen darzustellen. Anhand der nachstehenden Erläuterungen soll aufgezeigt werden, inwieweit Gehörlosigkeit in verschiedenen Bereichen zu einer Behinderung führen kann.

Der „internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) – die aktuellste Version stammt aus dem Jahr 2001 – liegt die Intention zugrunde, eine weltweite Kommunikation über und um die Gesundheit sowie das Wohlergehen von Menschen zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit der ICF wird die ICD-10²² zur „Diagnose von Krankheiten“ angewandt. Nachdem diese Klassifizierung eine rein medizinische darstellt kann sie für die Sonder- und Heilpädagogik nicht als zureichendes Instrument angesehen werden. Jedoch zeigt sich in der aktuellen Version der ICF – im Vergleich zur vorangehenden Klassifizierung nach der ICIDH²³ – die Berücksichtigung der soziokulturellen Einflüsse auf die Entstehung von Behinderungen. Die Kombination der medizinischen (Körperfunktionen und –strukturen) sowie der sozialaktiven und gesellschaftlich-kulturellen Ebene solle eine breitere sowie angemessenere Abbildung des Gesundheitszustandes eines Menschen bzw. einer Population ermöglichen (WHO 2005, 9f). Die ICF klassifiziere nicht die Person, sondern die Situation einer Person anhand des vorliegenden Gesundheitszustandes sowie der vorliegenden umwelt- und personenbezogenen Faktoren (WHO 2005, 14f). Nachstehende Abbildung zeigt die Komponenten der ICF und verdeutlicht die Wechselwirkung untereinander.

²² ICD-10: International Classification of Diseases – 10.Version (WHO 2005).

²³ ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (WHO 2005)

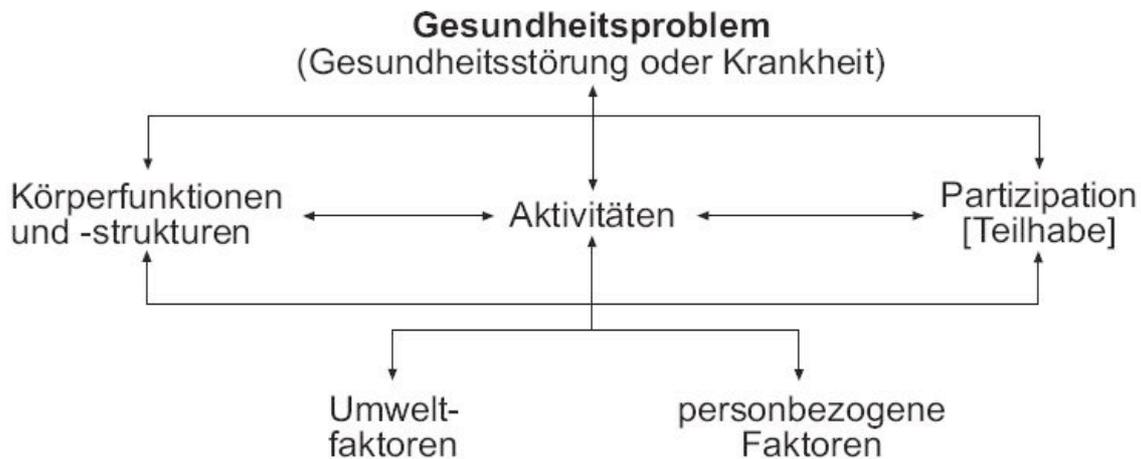


Abb. 2: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (WHO 2005, 23)

Die ICF umfasst zwei Komponenten – jene der *Funktionsfähigkeit und Behinderung* und jene der *Kontextfaktoren*. Behinderung wird zunächst aufgrund einer organischen Schädigung der Körperfunktion(en) und/oder -struktur(en) wahrgenommen. Darüber hinaus wird der Blick auf die individuellen und gesellschaftlichen Perspektiven gerichtet, indem die gegebene Chance auf Aktivitäten sowie die Partizipation am Gesellschaftsleben betrachtet werden. Die Komponente der Kontextfaktoren umschreibt in der ICF die Berücksichtigung der Umweltfaktoren – Einflüsse von äußeren Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Umwelt – sowie der personenbezogenen Faktoren – Einflüsse von inneren Merkmalen der Person –, welche als „behindernd“ gelten können (WHO 2005, 14f). Der soziale Ansatz der ICF betrachtet ergänzend zum medizinischen Aspekt

„Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in die Gesellschaft. Hierbei ist ‚Behinderung‘ kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden“ (WHO 2005, 25).

V.a. im Hinblick auf die Armutssituation in Gambia und den damit einhergehenden Einschränkungen sollte die zweite Komponente nicht außer Acht gelassen werden. Dieser Arbeit liegt das Forschungsinteresse zugrunde, die Bildungssituation Gehörloser an der St. John’s School zu eruieren. Demnach erscheint es notwendig, abgesehen vom medizinischen Aspekt der Hörschädigung, die gesellschaftlichen sowie kulturellen Aspekte zu berücksichtigen. Anderson (1990, 181) äußert sich hinsichtlich der Partizipation von Gehörlosen wie folgt:

„Die Beteiligung Gehörloser an sozialen Aktivitäten ist meist durch Kommunikationsbarrieren eingeschränkt. Radio- und Fernsehprogramme, Vorträge, politische und andere Reden, öffentliche Debatten, Telekommunikation, Familien- oder Arbeitsleben usw. sind für Gehörlose, selbst mit hervorragenden Fähigkeiten im Sprechen und Lippenlesen, in den meisten Ländern nicht voll zugänglich.“

Ausgehend vom Aspekt der Partizipations- und Aktivitätsbeeinträchtigungen, welche in Kap. 3.4.2 unter Einbezug der Äußerungen des gambischen Gehörlosenvereins im Speziellen beleuchtet werden, wird im folgenden Abschnitt auf den gesellschaftlich-kulturellen Einfluss zur Bestimmung bzw. Entstehung von „Be-hinderung“ eingegangen.

3.3 *Behinderung im kulturellen Kontext – soziokulturelle Konsequenzen für Gehörlose*

Die Erwartungen einer Gesellschaft hinsichtlich ihrer Mitglieder und die damit verbundene Entstehung und Bewertung von Behinderung zeigt sich interkulturell unterschiedlich und deutet somit auf ein Vorliegen unterschiedlichster Wahrnehmungen von Behinderung hin. Ingstad und Whyte (1995) verweisen demnach in ihrem Werk „Disability and Culture“ darauf, beim Blick auf Menschen mit Behinderungen vielmehr ihre sozio-kulturelle Interaktion und ihre Wirkung als Person auf das Umfeld zu betrachten.

„We are less concerned with disease than with its long-term consequences and more concerned with adjustment than with therapy. Impairment raises moral and metaphysical problems about personhood, responsibility, and the meaning of differences. Questions about autonomy, and dependence, capacity and identity, and the meaning of loss are central“ (Ingstad/Whyte 1995, 4).

Demzufolge wird im Anschluss auf den Begriff „Kultur“ und die Zusammenhänge hinsichtlich der Bestimmung von Behinderung eingegangen und danach werden, ausgehend von einer kurzen Skizzierung der Strukturen afrikanischer Gesellschaften, wesentliche Erkenntnisse und Ergebnisse einer interkulturell übergreifenden Untersuchung hinsichtlich der Bewertung von bzw. Reaktion auf Behinderung angeführt.

3.3.1 Zum Begriff „Kultur“

Bei dem Versuch, „Kultur“ zu definieren bzw. zu erläutern wird sehr schnell deutlich, dass sich in der Literatur unterschiedlichste Zugänge und Definitionen zu dieser Begrifflichkeit vorfinden lassen. Das Substantiv „Kultur“ entstand aus dem lateinischen Wort „cultura“, welches mit den Worten „Landbau“ bzw. „Pflege“ (des Körpers und des Geistes) übersetzt werden kann (Duden 1999, 2304). Im Duden wird Kultur als

„Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen“ (Duden 1999, 2304)

bestimmt. Diese Definition weist bereits darauf hin, dass es sich bei „Kultur“ um ein Phänomen handelt, welches in einer Gemeinschaft bzw. Gesellschaft als „begleitendes“ bzw.

„prägendes“ Gedankengut angesehen werden kann. Der Ethnologe Geertz, welcher sich mit der Beschreibung und dem Verstehen kultureller Systeme auseinandersetzt, meint,

„dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (Geertz 1995, 9).

Aus diesem Grunde sieht er die Untersuchung einer Kultur nicht als eine experimentelle Wissenschaft, welche Gesetze über diese aufstellt, sondern als eine interpretierende, welche versucht, die Bedeutungen in diesem „Gewebe“ zu eruieren (Geertz 1995, 9). Der Soziologe Reimann (1986 zit. n. Nieke 2000, 47) versteht unter Kultur eine Gesamtheit all jener Verhaltens- und Orientierungsmuster, welche ein Volk bzw. eine Gesellschaft leiten und bestimmen. Diese Auffassung ist sehr ähnlich zu Geertz` Ansicht von Kultur. Beide sehen Kultur bzw. kulturelle Strukturen als ein präsendes und bestimmendes Phänomen einer Gemeinschaft bzw. eines Volkes an. Die Definition des Pädagogen Nieke (2000, 50) deutet kurz und bündig nochmals auf die Vielfalt und Komplexität einer Kultur, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, hin.

„Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen).“

Ausgehend von diesen Erläuterungen hinsichtlich der Bedeutung von Kultur – im Speziellen für die Mitglieder einer solchen – kann anhand Jantzens` (2007, 18) angeführter Definition die Entstehung von Behinderung durch ein vorliegendes „Gewebe“ kultureller Sichtweisen und Erwartungen verdeutlicht werden.

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägungen diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 2007, 18).

Bevor auf die möglichen kulturellen Deutungen und Handlungsweisen Bezug genommen wird, gibt folgendes Kapitel einen Einblick in die traditionellen Strukturen afrikanischer Gesellschaften. Sozial, religiös sowie kulturell gegebene Sichtweisen und Strukturen stehen in einem engen Zusammenhang mit der Deutung und Wertung von Behinderung und sollen daher auf Basis der folgenden Erläuterungen besser nachvollzogen werden können.

3.3.2 Traditionelles Menschenbild und soziale Strukturen in afrikanischen Gesellschaften

„In der traditionellen afrikanischen Gesellschaft hängt Behinderung unmittelbar mit der Auffassung von Menschenbild, Erziehung und Krankheit zusammen“ (Apedjinou 2000, 17).

In afrikanischen Gesellschaften spielen die Religionen und der Glaube, welche in der Tradition stark verankert sind, eine wichtige Rolle. Die Ausübung der religiösen, traditionellen Lebensgestaltung ist aber nicht für den Einzelnen bestimmt, sondern bezieht sich immer auf die Gemeinschaft. Das Individuum nimmt zwar einen bestimmten Platz in dieser ein, jedoch steht es nicht im Mittelpunkt (Apedjinou 2000, 17f). Laudan (1980, 109f) beschreibt anhand seiner Erfahrungen und Erkenntnisse auf dem afrikanischen Kontinent die Familie als „Keimzelle der afrikanischen Gesellschaft“ und deutet darauf hin, dass diese vorhandene soziale Struktur berücksichtigt werden müsse, um ein Individuum und dessen Erziehung verstehen zu können.

„In Afrika heißt Menschsein, in der Familie zu leben“ (Laudan 1980, 109).

Die Familie umfasst nicht nur die lebenden Mitglieder, also die gesamte Verwandtschaft, sondern bildet gemeinsam mit den Ahnen und den „Noch-Nichtgeborenen“ einen „ewigen Kreis“. Die Ahnen werden verehrt, da sie die Nachkömmlinge beschützen und eine Verbundenheit zwischen Lebenden, Toten und den Göttern repräsentieren. Aufgrund dessen haben familiäre Nachkommen eine zentrale Bedeutung, damit der zuvor angesprochene Kreis nicht unterbrochen wird. Gesunde Kinder sind eine Segnung der Ahnen und für die Gemeinschaft bzw. ihren Fortbestand sehr wichtig. Unfruchtbarkeit, Behinderung sowie Krankheit werden ihres Erachtens von den Ahnen – aufgrund des „Missfallens der Nachfahren“ – gesandt und als Bestrafung wahrgenommen.

Wie im Zuge dieser Erläuterungen bereits angedeutet wird, können Gesundheit, Krankheit und Behinderung in einer Gesellschaft als sozial bestimmte Kategorien angesehen werden, welche sich wiederum in den verschiedenen Kulturen als unterschiedlich definiert zeigen. Albrecht und Meiser (1997, 2) deuten darauf hin, dass die Begrifflichkeiten „Behinderung“ und „Krankheit“ im Vergleich zu unserer Kultur eine andere Anwendung finden.

„In vielen anderen Kulturen werden aber begriffliche Abgrenzungen zwischen Behinderung (das für uns vermeintlich dauerhafte) und Krankheit (das für uns vermeintlich übergangsweise) nicht – bzw. nicht so wie wir es tun – gezogen. Die Grenzen verschwimmen vor allem dort, wo das Symptom nicht allein im Zentrum von Erklärungs- und Behandlungskonzepten steht, sondern lediglich als ein Aspekt innerhalb eines Gesamtgeschehens auftaucht, das die ganze (Groß-)Familie betrifft, und zwar sowohl in bezug auf die Ursachenerklärung als auch in bezug auf Behandlungsverfahren“ (Meiser/Albrecht 1997, 2; Hvh.i.O.).

Demzufolge variiert das kulturelle Verständnis von Gesundheit, Krankheit und Behinderung und kann daher nicht alleinig nach unserem (westlichen) Konzept betrachtet werden. Kindern, welche im Zuge der gesellschaftlichen Wertung aufgrund einer Behinderung, Krankheit usw. nicht als „gesund“ gelten, wird in vielen afrikanischen Kulturen eine spirituelle Zukunftssicherung abgesprochen. Auch Frauen, welche unfruchtbar sind oder bspw. eine Fehlgeburt hatten, gelten als unvollkommen und von den Göttern bzw. Ahnen nicht gesegnet, was ihnen einen Platz in der Gesellschaft erschwert (Apedjinou 2000, 17f).

Der soziale Zusammenschluss zu einer Gemeinschaft dient nicht nur zum gegenseitigen Schutz, sondern auch zur Erhaltung und Vermehrung der Familie sowie zur Existenzsicherung.

„Ihre Einheit [= Familie; Anm.: C.B.] ist wirtschaftlicher Natur, denn die Güter der Familie sind ungeteiltes Gemeinschaftsgut. Sie ist moralisch-ethischer Natur, denn die Familie hat als letztes Ziel die Erzeugung von Kindern, die in ihrem Körper wie in ihrer Seele die Lebenskraft bewahren und vervielfältigen“ (Laudan 1980, 109).

Der Kern des Sozialsystems weist überwiegend eine Patrilineage auf, d.h. das Oberhaupt der Familie ist männlich und Entscheidungsträger für die Organisation einer Gruppe bzw. die Stellung jedes einzelnen Individuums. Die Mitglieder dieser Lineage stammen von einem gemeinsamen Ahnen in direkter männlicher Linie ab und tragen den gleichen Familiennamen. Die Haushalte werden ebenfalls vorwiegend von einem männlichen Vorstand geleitet. Dieser ist mit Hilfe seiner Frau und anderen Mitgliedern für den Lebensunterhalt der ganzen Familie zuständig. Für die Erziehung der Kinder sind in erster Linie die Mütter verantwortlich, wobei die Pflegeelternschaft von Kindern aus der Verwandtschaft eine weit verbreitete „Institution“ innerhalb der Sozialstrukturen einnimmt. Apedjinou (2000, 21) weist darauf hin, dass bei finanzieller Knappheit in erster Linie die Jungen zur Schule geschickt werden. Die Vernachlässigung des weiblichen Geschlechts ist bis heute vorzufinden und zeigt sich u.a. in der Ermöglichung bzw. Verweigerung schulischer Bildung. Ausgehend von diesen Erläuterungen stellen sich die Fragen, inwiefern Kindern, im Speziellen Mädchen, mit Behinderung einerseits Bildungsfähigkeit zugesprochen wird und andererseits wie sehr Bildung von Seiten der Familie unterstützt wird bzw. werden kann. „Gesunde“ Kinder werden im Gegensatz zu Kindern mit einer Behinderung, welche zwangsläufig nicht als gesund gelten, als familiäre Zukunftssicherung angesehen, wie es folgendes Zitat ausdrückt.

„Gesunde Kinder gewährleisten nicht nur die materielle Altersversorgung, sondern sichern auch die spirituelle Zukunft eines jeden Menschen“ (Apedjinou 2000, 19).

Ausgehend von der Betonung auf gesunde Kinder könnte man meinen, Kindern mit Behinderung sei keine familiäre Unterstützung gewährleistet. Jedoch lässt sich laut Laudan

(1980, 110) in den traditionellen Gemeinschaften eine starke Neigung zu Solidarität und Brüderlichkeit erkennen. Jedes Individuum habe zwar seine Verpflichtungen zu erfüllen, aber auch das Recht auf Zuwendung und Fürsorge, egal ob „normal“ oder „behindert“. Die traditionelle afrikanische Gemeinschaft existiere in ihrer Familienstruktur seit Menschengedenken in dieser Solidarität. Heutzutage lasse sich ein Wandel in den traditionellen Familienstrukturen festhalten. Die wachsende Armut, die Abwanderung in die Städte und die damit entstehende Trennung bzw. Auflösung der Gemeinschaften habe auch Einfluss auf die gegenseitige Unterstützung (Wodtcke 1993, 68f). Apedjinou (2000, 27) sieht darin eine weitere Benachteiligung für Menschen mit Behinderung, v.a. für Frauen, da keine Ersatzstruktur, d.h. eine Art Auffangnetz bspw. seitens der Regierung gegeben ist. Sie betrachtet Frauen mit Behinderung in Entwicklungsländern als dreifach benachteiligte Personen. Die Behinderung, die Rolle der Frau und schlussendlich das Leben in Armut habe für betroffene Frauen weitgehend negativen Einfluss auf deren Lebensführung. Armut steht in einer großen Wechselwirkung mit Behinderung und die Lebensbedingungen der Betroffenen werden zusätzlich durch die vorherrschenden soziokulturellen Strukturen der Gesellschaft, in denen ein Individuum lebt, beeinflusst.

Ausgehend von der Darstellung der traditionellen Struktur afrikanischer Familien und ihrem Wandel wird im Folgenden auf die kulturellen und gesellschaftlichen Bewertungen von bzw. Reaktionen auf Behinderung Bezug genommen.

3.3.3 Kulturelle Bewertung von bzw. Reaktion auf Behinderung

Neubert und Cloerkes (1987) versuchten in einer Studie anhand ethnologischer Berichte die Bewertung von Behinderung bzw. den Umgang mit Menschen mit Behinderung in verschiedenen Kulturen²⁴ zu analysieren. Sie verwendeten dabei den Terminus „Andersartigkeit“, was zum einen eine Abweichung von der jeweiligen kulturellen Norm ausdrückt, wie bspw. das Fehlen eines Armes, zum anderen jedoch noch keine Wertung impliziert, als Oberbegriff. Behinderung entsteht erst, wenn eine negative Wertung hinsichtlich der vorliegenden Andersartigkeit vorgenommen wird. Andersartigkeiten müssen demnach nicht zwangsläufig als Behinderung manifestiert werden (Neubert/Cloerkes 2001, 33f).

²⁴ In dieser Studie wurden 24 Kulturen, welche sich auf alle Kontinente und Kulturreligionen verteilen, einer Analyse unterzogen. Die Wolof, welche auch in Gambia eine ethnische Gruppe darstellen, waren in den ethnografischen Berichten vertreten (Neubert/Cloerkes 2001, 25).

Im interkulturellen Vergleich zeigt sich, dass zwischen der Bewertung von bzw. der Reaktion auf Behinderung differenziert werden muss.

„Starke körperliche Andersartigkeiten, die zu funktionellen Einschränkungen führen, werden in allen untersuchten Kulturen negativ bewertet und gelten somit als Behinderung. Die Reaktion auf die entsprechend Behinderten reicht aber von umfangreicher Pflege bis hin zur Tötung von Neugeborenen“ (Neubert/Cloerkes 2001, 36).

Die Autoren unterscheiden zwischen verschiedenen Typen der Reaktion, welche sie unter den Kategorien „Extremreaktionen“ bzw. „Schutz- und Hilferreaktionen“ zusammenfassen. „Aktive Tötung“, d.h. das Neugeborene wird aufgrund einer meist sehr auffälligen Behinderung getötet sowie „Passive Tötung/Ausstoßung“, was bedeutet, dass Menschen mit einer Behinderung jegliche (lebensnotwendige) Hilfe entzogen wird und diese aus der Gemeinschaft verstoßen werden, gelten als „Extremreaktionen“ (Neubert/Cloerkes 2001, 53f). Die „Schutz- und Hilferreaktionen“ reichen von *Isolation*, im Sinne eines Fernhaltens der Betroffenen von der Gemeinschaft und vom kulturellen Lebensraum sowie der *Einschränkung und/oder Modifizierung von Partizipationsmöglichkeiten* bis hin zur „*Laissez-faire*“ – Reaktion, welche sich darin zeigt, dass Menschen, die nicht hilfsbedürftig sind oder bereits Hilfe erhalten, überwiegend akzeptiert werden (Neubert/Cloerkes 2001, 53f).

Die Reaktionen sind laut Neubert und Cloerkes (2001, 61f) im Gegensatz zur Bewertung interkulturell variabel. Bezogen auf die Gruppe der Gehörlosen lässt sich – basierend auf deren Studie – annehmen, dass Extremreaktionen nur in Ausnahmefällen auftreten, was auch daran liegen könnte, dass Gehörlosigkeit nicht auf den ersten Blick erkennbar ist. In den von den Autoren untersuchten Kulturen lässt sich allgemein eine Tendenz zur Hilfeleistung feststellen, welche meist mit einer eingeschränkten Partizipation einhergeht. So ist es bspw. Gehörlosen bis dato meist untersagt, an Ritualen teilzunehmen, die Eheschließung wird erschwert und im Weiteren sind sie diskriminierenden Reaktionen, wie Verspottung, ausgesetzt. Völlige Isolation von Gehörlosen wurde nicht eruiert, wobei dies auch daran liegen könnte, dass die Erforschung „isolierter“ Personen erschwert bis unmöglich ist. Modifizierte Partizipation mit entsprechenden Sonderrollen lassen sich in vielen Ethnien vorfinden. In vielen Fällen schwankt auch die Einstellung gegenüber den Betroffenen zwischen „Verehrung“ und „Nichtachtung“ (Neubert/Cloerkes 2001, 61f).

„Die durch Blindheit und Gehörlosigkeit begründeten massiven Funktionseinschränkungen erschweren in den meisten Ethnien die Ausführung der üblichen Erwachsenenrollen deutlich und führen so zu einer Sonderstellung“ (Neubert/Cloerkes 2001, 63).

Ob und inwiefern bspw. schulische Bildungsmöglichkeiten angeboten werden, welche für Gehörlose modifiziert wurden bzw. werden ist kulturell unterschiedlich. Ausgehend von der Tatsache, dass in sog. Entwicklungsländern wie Gambia von vornherein sehr gravierende Bedingungen – bspw. hinsichtlich der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten – für die Bevölkerung herrschen, wird die Partizipation aufgrund der sozialen Bewertungen und Reaktionen für Menschen mit Behinderung nochmals erschwert.

Im folgenden Abschnitt wird auf die möglichen kulturellen Erklärungs- und Klassifizierungsschemata von Behinderung Bezug genommen.

3.3.4 Erklärungs- und Klassifizierungsschemata

Die kulturell vorhandenen Erklärungs- und Klassifizierungsschemata beeinflussen die Bewertung und die jeweilige Reaktion auf Menschen mit Behinderung. Emische Deutungen und Typologisierungen von „Andersartigkeiten“ implizieren spezifische Erklärungen über die Ursachen von Behinderung und ihre Folgewirkungen. Neubert und Cloerkes (2001, 79f) unterscheiden zwischen natürlichen und übernatürlichen Ursachen.

„Natürliche Ursachen sind Unfälle, physische Aggressionen, Vererbung, besondere psychische Belastungen (Angst, Streß) und organische ‚Agenten‘. Psychische Belastungen können somatische Veränderungen bewirken und umgekehrt“ (Neubert/Cloerkes 2001, 80).

Zum Teil sind diese Erklärungsansätze der naturwissenschaftlichen Medizin ähnlich, wobei Ursachendeutungen wie Schlafstörungen, das Aufnehmen diverser Gerüche und falsches Essen, welche des Öfteren als emische Erklärungen angegeben werden, oft nicht mit dem Wissen von den Medizinern übereinstimmt. Zu den übernatürlichen Ursachen zählen u.a. Hexerei bzw. Zauberei, der Einfluss von Geistern und Göttern sowie mystische Umverteilung. Im Weiteren werden schlechte Vorbilder, eine mögliche Disharmonie zwischen Körper und Seele sowie das Schicksal als Erklärungen genannt. Die Annahme, dass Behinderung eine Strafe für die Missachtung verschiedener Regeln und Vorschriften, wie bspw. die Missachtung von Speise-, Berührungs- und Tötungstabus sowie Bruch von Sexualregeln, darstellt, kann in fast allen Kulturen belegt werden. Die Ursachenerklärung wird häufig von „ExpertInnen“ (WahrsagerInnen) durchgeführt, da eine „richtige“ Eruierung der zugrunde liegenden Ursache einen möglichen Heilungsansatz implizieren kann. Die Geburt eines Kindes mit Behinderung wird ebenfalls häufig als Bestrafung für die gesamte Familie gesehen. In diesem Falle fühlt sich die ganze Familie für den betroffenen Menschen verantwortlich (Neubert und Cloerkes 2001, 80f).

Die Art und Weise, wie Behinderung bewertet wird bzw. wie die Reaktion auf Menschen mit Behinderung aussieht, ist demzufolge eng mit der Ursachenklärung von Behinderung und den damit verbundenen Folgen und Bedrohungen verknüpft.

Es erscheint wichtig – ergänzend zu den gesellschaftlich und kulturell vorfindbaren Deutungs- und Reaktionsmustern auf Menschen mit Behinderung – die Sicht von Gehörlosen in Gambia mit einzubeziehen, um deren Betrachtung ihrer „Behinderung“ (physisch und soziokulturell) zu berücksichtigen.

3.4 *Gehörlose als sprachliche und kulturelle Minderheit in der Gesellschaft*

Gehörlose nehmen in einer Gesellschaft den Status einer Minderheit ein – nicht nur aufgrund der geringen Anzahl im Vergleich zu Hörenden²⁵, sondern auch bezüglich ihrer eigenen Kultur und Sprache. Ausgehend von Äußerungen der Betroffenen hinsichtlich ihrer Behinderung wird in diesem Subkapitel auf die Bedeutung des gambischen Gehörlosenvereins (GADHOH²⁶) hingewiesen und aufgezeigt, welche Absichten und Ziele dieser verfolgt. Dabei werden vorwiegend die Aussagen des GADHOH-Vorsitzenden²⁷, mit welchem zwei Interviews geführt wurden, sowie Folder des Vereins herangezogen.

Lampl (2000, 8) bezieht sich in ihrer Arbeit auf die Sicht der Gehörlosen und definiert diese nach Ruoff (1994 zit.n. Lampl 2000, 8) wie folgt:

„Gehörlose Menschen definieren Gehörlosigkeit als die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit, die sich durch eigene Aktivitäten auszeichnet.“

Laut Große (2001, 14) gehört die Hörschädigung aus der Sicht der Gehörlosen zu ihrem Wohlbefinden und zur Normalität. Aber nicht selten werden von Seiten der Hörenden die vorliegende Schädigung als schmerzlicher Verlust und die Betroffenen selbst als Leidende gesehen. VertreterInnen des gambischen Gehörlosenvereins GADHOH erleben sich selbst – als sprachliche Minderheit in Gambia – ebenfalls als eingeschränkt. Sie sehen die Gegebenheit, gehörlos zu sein, nicht als Übel an, sondern bezeichnen die damit einhergehenden gesellschaftlichen Meinungen und Haltungen ihnen gegenüber als größtes Problem. Dies zeige sich, wie auch Große hinweist, durch die Behandlung, als sei man krank und hilflos.

²⁵ In Gambia kommen laut einer Studie von UNICEF (1998, 15) 1,1 Gehörlose auf 1000 Einwohner.

²⁶ GADHOH – Gambian Association of the Deaf and Hard of Hearing (Anm.: C.B.)

²⁷ Nachdem dieser Informant gehörlos ist, wurden die Interviews jeweils von einem der drei DolmetscherInnen vor Ort übersetzt (Anm.: C.B.).

„We are usually viewed as helpless and dependent, as people with an illness who are in need of care and medical treatment“ (GADHOH I²⁸ 2007).

Dies hat bspw. zur Folge, dass Gehörlosen in Gambia nach wie vor keine bis sehr wenige Möglichkeiten für Bildung, Berufsausübung und für die Teilhabe am sozialen Leben in der Gesellschaft gegeben werden, da sie nicht als vollwertige Mitglieder ihrer Gesellschaft – wie die Erläuterungen in den vorangehenden Kapiteln bereits ankündigen – betrachtet werden (GADHOH I 2007). Entgegen dieser Ansicht bezeichnen sich Gehörlose selbst als eine kulturelle und sprachliche Minderheit, welche sich nicht daran hindern lasse, Aktivitäten in einer abgewandelten Form als Hörende auszuführen, wie bspw. sprachliche Interaktion durch die Anwendung der Gebärdensprache.

3.4.1 Die Bedeutung des Gehörlosenvereins und der Gebärdensprache

Kyle (1990, 204) beschreibt den Gehörlosenverein als das Herz des Gemeinschaftslebens, weil

„dies der Ort [ist; Anm.: C.B.], mit dem Hörende sehr wenig in Berührung kommen und in dem die Zwänge der hörenden Gesellschaft am wenigsten gelten.“

Im Gehörlosenverein werden den gehörlosen Menschen Aktivitäten geboten und er stelle ebenso ein Interaktionsforum dar, da die Sprache hier am effektivsten sei. Daraus ergäbe sich auch die „Gehörlosenkultur“, weil die Gehörlosen hier die Möglichkeit haben, bspw. Beziehungen einzugehen und sich auf gegenseitige Unterstützung zu berufen, wodurch auch ihre sozialen Fähigkeiten gefördert werden und sie zur Entwicklung einer Kultur beitragen können. In der Gehörlosengemeinschaft kommt der Gebärdensprache eine sehr große Bedeutung zu. Die Gebärdensprache – die Sprache der Gehörlosen –

„ist gleichsam das Kennzeichen der Gehörlosengemeinschaft, mehr noch als die Gehörlosigkeit ihrer Mitglieder. Der Begriff der Gehörlosigkeit betont die Behinderung der Gruppe, der Begriff Gebärdensprache dagegen den positiven Aspekt, nämlich die Fähigkeit der Gehörlosen zu einer eigenen Sprache, der Gebärdensprache“ (Prillwitz 1985 zit.n. Diller 1987, 108).

Laut Andersson (1990, 181f) gibt es auf dieser Welt kein einziges Land, in dem die Gehörlosen keine Gebärdensprache haben bzw. anwenden. Die Gebärdensprache könne als der wichtigste Aspekt der Gehörlosenkultur verstanden werden, weil sie in diesem sozialen Umfeld erlernt werde und im Weiteren auch als Indikator für Grenzen oder Ausdehnungen

²⁸ Der Name GADHOH in Kombination mit den römischen Ziffern verweist auf den jeweilig verwendeten Folder des Vereins, welche im Verzeichnis angeführt sind (Anm.: C.B.).

der Gehörlosenkultur zu verstehen sei. Der Weltverband der Gehörlosen²⁹ trage u.a. dazu bei, die einzelnen Länder zur Anwendung und Entwicklung einer eigenen Gebärdensprache zu ermutigen. Die Gebärdensprache solle aber nicht nur im geschlossenen Rahmen der Gehörlosengemeinschaft angewandt, sondern auch außerhalb, wie bspw. in der Schule als Sprache der Gehörlosen anerkannt werden. Dies bedeute für sie,

„dass die Gebärdensprache als etwas Selbstverständliches und Schönes betrachtet wird und auch außerhalb unserer Gemeinschaft verwendet wird – egal, ob wir sprechen können“ (Teuber 1995, 41 zit.n. Große 2001, 16).

Die Gehörlosenpädagogik solle sich demnach nicht am Hörschaden selbst orientieren, sondern – basierend auf der Anwendung der Gebärdensprache und den Einbezug der Kultur der Gehörlosen – auf die Erfordernisse der Gehörlosen für ein Leben in der hörenden Welt reagieren (Große 2001, 16). Inwiefern dies in den pädagogischen Konzepten zur Bildung von Gehörlosen und im Weiteren in der St. John`s School in Gambia umgesetzt wird, wird im Forschungsteil (s. Kap. 7) noch näher betrachtet.

Ergänzend zu den allgemeinen Funktionen und zur Bedeutung eines Gehörlosenvereins, wird zum Abschluss dieses Kapitels der Gehörlosenverein in Gambia vorgestellt.

3.4.2 GADHOH – Gambian Association of the Deaf and Hard of Hearing

GADHOH, der gambische Verein von Gehörlosen und Schwerhörigen, wurde im Jahr 1992 als eine Nichtregierungsorganisation von einer kleinen Gruppe der Betroffenen und mit der Unterstützung deren Eltern und anderen Organisationen für Menschen mit Behinderung gegründet (GADHOH IV 2007). Laut dem Vorsitzenden bestand das Hauptanliegen zur Errichtung eines Gehörlosenvereins darin, sich für eine Gleichberechtigung gegenüber den Hörenden einzusetzen (Int. GADHOH 2007).

„GADHOH is a charity working for the creation of a society in which deaf and hard of hearing people participate fully as citizens of the nation and enjoy all the benefits of such citizenship on a fair and equal basis“ (GADHOH II 2007).

Zur Umsetzung dieses Anliegens wurden folgende Ziele, welche im Zuge der Vereinsaktivitäten erreicht werden sollen bzw. welche von Seiten der Regierung gefordert werden, formuliert:

1. Rehabilitationsdienstleistungen für Gehörlose

²⁹ WFD – World Federation of the Deaf. Der gambische Gehörlosenverein ist ebenfalls seit dem Jahr 1994 ein Mitglied des weltweiten Verbandes für Gehörlose [Stand: 14.02.2009].

2. Zugang zu gehörlosenspezifischer Bildung, im Sinne einer Qualitätserhöhung der momentanen Verhältnisse
3. Zugang zu bzw. Chance auf Beschäftigung
4. Zugang zu medizinischen Dienstleistungen
5. Möglichkeit, ein „normales“ Familienleben zu führen u.v.m. (Int. GADHOH 2007)

Diese Ziele bzw. Forderungen basieren laut dem Vorsitzenden darauf, dass sich die Mitglieder des Gehörlosenvereins in der gambischen Gesellschaft nicht als vollwertige, gleichberechtigte Individuen fühlen und ihnen die Partizipation nahezu verschlossen sei. Im Vordergrund ihrer Aktivitäten bezüglich der Bildungsmöglichkeiten bzw. -forderungen steht die Entwicklung und Anwendung der Gebärdensprache. Die gambische Gehörlosengemeinschaft hat bisher vier Bücher mit Vokabeln ihrer Gebärdensprache entwickelt und arbeitet darauf hin, ein Wörterbuch der GSL³⁰ zu veröffentlichen (Int. GADHOH 2007). Ihr Interesse bestehe darin, gehörlosen Kindern den Zugang zur Gebärdensprache, im Speziellen in den Bildungseinrichtungen, zu ermöglichen, um dadurch Gehörlose effizient fördern zu können. Dies beziehe sich nicht nur darauf, die LehrerInnen mit der Gebärdensprache vertraut zu machen, sondern auch auf die Eltern, damit diese mit ihren Kindern kommunizieren können bzw. die Möglichkeit haben ihre Kinder zu unterstützen (GADHOH III 2007). Die GADHOH, wie auch viele andere Gehörlosenvereine, sieht in der Entwicklung, Verbesserung bzw. Ermöglichung adäquater Bildung für Gehörlose die Gebärdensprache als *das* Medium zur Umsetzung dieses Ziels an. Inwiefern dies bereits verwirklicht werden konnte bzw. wodurch dessen Verwirklichung gehemmt wird, kann z.T. anhand der empirischen Ergebnisse (s. Kap. 7) beantwortet werden.

Zusammengefasst können die Äußerungen und Forderungen des gambischen Gehörlosenvereins als Antwort auf die vorliegenden, einschränkenden Bedingungen verstanden werden. Hier spiegeln sich die Folgewirkungen bzw. behindernden Erscheinungen im Zusammenhang mit den Möglichkeiten zur „Partizipation“ bzw. „Aktivität“ eines gehörlosen Menschen wider (s. Kap. 3.2). Folgendes Kapitel beinhaltet umfassende Informationen zur Bildungssituation gehörloser Menschen in Gambia, indem auf die gegebene Situation Gehörloser hinsichtlich ihrer Rechte auf Bildung und deren Umsetzung auch außerhalb der St. John’s School eingegangen wird.

³⁰ GSL – Gambian Sign Language (Anm.: C.B.)

4 Zur Notwendigkeit von Bildung und ihr Anspruch in Gambia

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Notwendigkeit von Bildung sowie das Recht darauf eingegangen. Dabei wird – ausgehend von dem komplexen Zusammenspiel zwischen Armut und Behinderung – auf die Bedeutung von Bildung verwiesen. Danach folgt eine Auseinandersetzung mit den (inter)nationalen Strategien und Abkommen, welche für die rechtliche Absicherung von Bildung für Menschen mit Behinderung sowie zur Reduzierung von Armut und Teilhabebeschränkungen relevant erscheinen. Im Anschluss daran wird das Bildungswesen in Gambia, basierend auf den nationalen bildungspolitischen Festlegungen bzw. Forderungen mit besonderer Berücksichtigung der sonderpädagogischen Ansätze im Land, dargestellt. Interviews mit InformantInnen vor Ort ermöglichen einen guten Einblick in die vorherrschenden Strukturen.

4.1 Die Bedeutung von Bildung

Zunächst erscheint es wichtig, den Terminus Bildung näher zu erläutern und für die vorliegende Arbeit festzulegen. Büchner (2003, 9) merkt im Hinblick auf die Notwendigkeit von Bildung an, dass diese

„zunächst weniger mit Laufbahndenken und Karrieren zu tun hat, sondern sich vielmehr auf allgemeine Lebensführungskompetenzen zu beziehen hat, im Sinne der Eröffnung der Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben“.

Hierzu ergänzend verdeutlicht Krawitz` (2002, 44; Hvh. i. O.) Definition eine weitergehende Intention von Bildung, im Sinne einer

„*Entfaltung* und *Prägung* des *ganzen* Menschen als unteilbare Ganzheit (eben als Individuum) von Leib, Seele und Geist.“

Im Bildungsprozess sollen laut Klafki (1993, 52) drei Grundfähigkeiten vermittelt werden – Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Die natürlichen „Kräfte“ eines Individuums sollen sich durch Bildung, mit Hilfe der eigenen Anlagen sowie des Umfeldes, entfalten können. Man könne von

„→ Lernen, Lernfähigkeit und Lerntätigkeit sprechen. Bildung bezeichnet einerseits den *Prozess* der Aneignung, zum anderen das *Resultat* pädagogischer Einwirkung. Da bildende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen zugleich in die soziale Kultur hineinführt, ist sie ein Teil der → Sozialisation“(Antor/Bleidick 2006, 6; Hvh. i. O.).

Bildung hat einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung eines jeden Individuums und sollte daher einen wichtigen Stellenwert im Leben eines jeden Menschen sowie auch in der

Gesellschaft einnehmen. Abschließend sollen die vier Dimensionen des Lernens, welche im Zuge des Bildungsverständnisses der UNESCO formuliert wurden und wiederum auf eine ganzheitliche Bildung abzielen, verdeutlichen, worin die Intention von Bildungsprozessen liege.

„(1) Lernen Wissen zu erwerben, (2) lernen zu handeln, (3) lernen mit anderen zu leben und (4) lernen für das Leben“ (UNESCO 1997, 74 zit. n. Venro 2009, 4).

Nachdem nun ein gewisses Grundverständnis erworben wurde, werden im folgenden Abschnitt die Bedeutung und Stellung von Bildung unter dem Aspekt von Armut und Behinderung betrachtet sowie die komplexe Beziehung dieser Termini zueinander erörtert.

4.2 *Bildung unter dem Aspekt von Armut und Behinderung*

Ausgehend von den zuvor angeführten Erläuterungen in Kap. 2 und 3 soll zunächst die Korrelation zwischen Behinderung und Armut in Erinnerung gerufen werden und danach mit Bildung in Verbindung gebracht werden. Schätzungen zufolge leben weltweit ca. 87% aller Kinder mit Behinderung in den sog. Entwicklungsländern und wiederum 80% derselben unter der absoluten Armutsgrenze (Schwinge 2008, 188). Elwan (1999, i) weist ergänzend zu diesen Zahlen auf das vorliegende Wechselspiel hin.

„Despite the dearth of formal analysis, it is clear that in developing countries, as in more developed areas, disabled people (and their families) are more likely than the rest of the population to live in poverty. It is a two-way relationship – disability adds to the risk of poverty and conditions of poverty increase the risk of disability.“

Davon ausgehend erweisen sich die durch Armut entstehenden Faktoren als einflussreich und verantwortlich für den Großteil aller Behinderungen in sog. Entwicklungsländern. Armutsbedingte Faktoren wie Hunger, Unter- und Mangelernährung, kriegerische und politische Auseinandersetzungen, schlechte hygienische Bedingungen, mangelnde Aufklärung über die Prävention von Krankheiten, Naturkatastrophen und unzureichende medizinische Versorgung haben großen Einfluss auf die Entstehung von Behinderung (Licht für die Welt, [Stand: 15.03.2009]). Albrecht (1993, 384) bezieht sich hierzu ergänzend auf die fehlenden Interventionen zur Vermeidung aber auch zur Rehabilitation von Behinderung.

„Und zwar, weil keine vorgeburtlichen Beratungen oder Betreuungen existieren, weil keine Möglichkeit zu einer frühzeitigen Erkennung besteht, keine frühzeitige Intervention zur Beseitigung oder Verminderung einer Beeinträchtigung und keine frühestmögliche pädagogische oder therapeutische Betreuung möglich ist und selbst einfachste rehabilitative Maßnahmen nicht durchgeführt werden können.“

Nur ca. 2% aller Kinder mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern haben Zugang zu Bildung und durch die Tatsache, dass zuwenig Wissen über die Entstehung und Verhütung von Behinderung gegeben ist, liegen viele vermeidbare Behinderungen vor. In diesem Zusammenhang kann Bildung einerseits als Mangelware verstanden werden und andererseits stellt Bildung einen notwendigen Faktor dar, um der vorliegenden Problematik entgegen zu wirken. Folgendes Zitat verdeutlicht die Perspektiven von Bildung im Zusammenhang mit Armut.

“Education would have to be seen as both an essential service, the lack of which characterizes poverty, and a key station on the way out of poverty. (...) Those who receive quality basic education have more access to essential goods and services” (Buarque u.a. 2006, 221).

„Ohne Bildung keine Entwicklung“ – mit diesem Slogan schreibt Kiesewetter (2002, 67f) der Bildung bei der Reduzierung von Armut eine große Bedeutung zu und plädiert für den Ausbau sowie die Erweiterung der Bildungschancen und -angebote. Er erachtet es als unerlässlich, verstärkt in den Bildungssektor zu investieren und den Besuch der Schule bzw. die Ermöglichung eines Schulabschlusses in die Wege zu leiten. Diese Investition würde sich in Folge auch in der ökonomischen Entwicklung positiv auswirken. Es war lange Zeit nicht das Bewusstsein vorhanden, dass Investitionen in die Bildung der Bevölkerung in Folge auch einen wirtschaftlichen Fortschritt in ökonomischer und gesellschaftlicher Sicht mit sich bringen würden. Ein Problembereich liege darin, dass im Speziellen in sog. Entwicklungsländern ein Mangel an ausgebildetem fachlichem Personal vorliege, wodurch eine qualitative sowie quantitative Abdeckung von Bildung erschwert werde. (Buarque u.a. 2006, 223). Betrachtet man Armut im Sinne einer Beschränkung von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten, wie es bereits bei Sen (s. Kap. 2) angedeutet wurde, sei im Zuge der „Armutsbekämpfung“ diese „Unfreiheit“ zu beseitigen sowie eine Beteiligung an politischen sowie gesellschaftlichen Entscheidungen zu ermöglichen. Bildung liefere einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, was infolge einzelne Mitglieder der Gesellschaft zu weiteren Wahl- und Handlungsmöglichkeiten befähige. Bildung schaffe die Grundlage für aufklärende und vorbeugende Maßnahmen, sei es bspw. hinsichtlich der HIV/Aids-Bekämpfung oder dem Bewusstsein für hygienisches und ernährungsbewusstes Verhalten zur Verbesserung der Gesundheitssituation im Land. Demnach sei Bildung zur gesamtgesellschaftlichen Armutsbekämpfung – insbesondere unter der Berücksichtigung von Frauen und Mädchen, welche wiederum einen wesentlichen Einfluss auf die Kindererziehung haben – sehr wichtig (Venro 2009, 5). Armutsbekämpfung im Sinne von Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, einer (Weiter)Entwicklung des

Gesundheitswesens sowie einer Aufklärung der Bevölkerung trage in Folge auch dazu bei, Behinderung – ausgelöst durch Armutbedingungen – weitgehend zu reduzieren bzw. dem Recht auf Bildung für und auf Rehabilitation von Menschen mit Behinderung gerecht zu werden (Buarque u.a. 2006, 226f). Folgendes Zitat fasst diese Grundüberlegungen nochmals zusammen.

„An equitable education system meeting basic learning needs represents not only a human right, but also a means for reducing poverty, promoting productivity, and sustaining development” (Buarque u.a. 2006, 226f).

Ergänzend zu diesen entwicklungsfördernden und somit präventiv wirkenden Anführungen hinsichtlich der Bedeutung von Bildung, hat die Ermöglichung von Bildung den Effekt, dass Menschen an der Gesellschaft teilhaben können und ihnen Aktivitäten eröffnet werden, was wiederum einer sozio-kulturell gegebenen Behinderung/Einschränkung entgegen wirkt. Ausgehend von den Erläuterungen hinsichtlich der Notwendigkeit von Bildung soll im Folgenden auf die (menschen-)rechtliche Situation von Menschen mit Behinderung eingegangen werden. Die Abkommen und Konventionen können ebenfalls als Initiator für Bildung und als Antwort auf die Armutslage verstanden werden.

4.3 *Bildung für Menschen mit Behinderung*

Bildung als grundlegendes Gut für die persönliche Entwicklung eines Jeden sowie als wesentlicher Faktor zur Reduzierung bzw. Prävention von Armut zeigt sich anhand mehrerer Schätzungen und Statistiken v.a. für Menschen mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern als unzureichend bzw. nicht vorhanden. Nur ca. 2% aller Kinder mit Behinderung in verarmten Gebieten erhalten Bildung (Gräber 2007, 8). Folgende Erläuterungen und Anführungen diverser Abkommen und Initiativen hinsichtlich des Rechts auf Bildung sollen einen Einblick in die (inter)nationalen rechtlichen Bedingungen und Tendenzen für Menschen mit Behinderung gewährleisten und somit – in Bezug zur Hauptfragestellung – verdeutlichen, welche Bildungsgegebenheiten für gehörlose Kinder und Jugendliche gegeben sein sollten.

4.3.1 Aus menschenrechtlicher Sicht betrachtet

Im Jahr 1948 wurde die „Universal Declaration of Human rights“ verabschiedet, welche zum ersten Mal die Rechte für alle Menschen festlegte. Darin bezieht sich der Artikel 26 auf das Recht, Bildung zu erhalten, indem die Grundschulbildung gesetzlich für Jede/n zugänglich gemacht werden muss sowie weitergehende Ausbildungsmöglichkeiten gegeben sein sollten.

„Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace“ (United Nations – The Universal Declaration of Human Rights, [Stand: 26.05.2009]).

Die Eltern sollen dabei die Möglichkeit haben, die Bildungseinrichtung für ihre Kinder wählen zu können. Die 1948 proklamierten Menschenrechte nehmen keinen speziellen Bezug auf Menschen mit Behinderung, haben aber eine wichtige Funktion hinsichtlich der Forderung nach Rechten, wie bspw. Bildung. Ausgehend davon, dass Menschen mit Behinderung besondere Vulnerabilität für die Diskriminierung ihrer (Menschen-)Rechte – bürgerlich, kulturell, politisch, sozial, wirtschaftlich – haben, erschien es notwendig, diese nochmals explizit anzuführen und zu verabschieden. Erst im Jahr 1993 wurde mit der Veröffentlichung der „Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities“ ein wesentlicher diesbezüglicher Beitrag geleistet, wobei diese als Grundlage für die praktische Umsetzung gleicher Rechte gelten und nicht gesetzlich verankert sind. In den Jahren 2002-2006 arbeitete ein Ad hoc Komitee an den universalen Rechten für Menschen mit Behinderung, wobei die „Standard Rules“ (1993) als Grundlage dienten (Venro 2004, 9). Die „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ ermöglicht einen ausführlicheren Einblick in die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bezüglich der Bildung beschreibt der Artikel 24 einerseits das Recht auf inklusive Bildung auf allen Ebenen sowie die Möglichkeit des lebenslangen Lernens – zur Entfaltung und Entwicklung aller möglichen Potentiale und zur vollen Teilhabe in der Gesellschaft – und andererseits die notwendigen Forderungen und Voraussetzungen zur Umsetzung dieses Rechts. Darin wird von den jeweiligen Staaten gefordert, dass Menschen mit Behinderung im gesamten Bildungsbereich dem Recht einer kostenlosen Schulpflicht unterliegen.

„Persons with disabilities can access an inclusive education, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live“ (UN-Enable – Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [Stand: 26.05.2009]).

Dies bedeutet ebenfalls, dass ihnen alle nötigen und individuellen Ressourcen zur Ermöglichung einer qualitativen Bildung innerhalb des Regelschulwesens zur Verfügung gestellt werden müssen. Dazu ist es auch notwendig, dass Menschen mit Behinderung Fertigkeiten erlernen können, welche sowohl eine volle Partizipation im Bildungssystem als auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erleichtern, wie es bspw. für Gehörlose angeführt wird.

„Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community; (...) Ensuring that the education of persons, and in particular

children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development” (UN-Enable – Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [Stand: 26.05.2009]).

Zur Ermöglichung dieser Rechte soll eine entsprechende LehrerInnenausbildung – LehrerInnen mit Behinderung inkludiert – stattfinden, in welcher Gebärdensprache sowie die Brailleschrift, didaktische Richtlinien und Hilfsmittel zur Förderung von Kindern mit Behinderung vermittelt werden (UN-Enable – Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [Stand: 26.05.2009]).

Die Einhaltung der Menschenrechte – im Speziellen für Menschen mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern – wird in vielerlei Hinsicht missachtet. Aus diesem Grund wird die Umsetzung der Rechte, im Zuge einer Lobbyarbeit seitens deutscher NGO’s und Behindertenorganisationen, mit gezielten Aktivitäten angestrebt. Mit dem inklusiven Ansatz „inclusive development“ – im Sinne von „Entwicklung braucht Beteiligung“ – wird die Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen gefordert. Dies bedeutet, dass Entwicklungsprogramme und –initiativen diese Personengruppe, im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe, inkludieren (Venro 2004, 4f).

Zusätzlich zu den allgemeinen bzw. spezifischen Rechten hinsichtlich des Anspruchs auf qualitative Bildung umfasst die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem für Menschen mit Behinderung die besondere Berücksichtigung von „Special Educational Needs“. Folgende Erklärung bezieht sich auf den Aspekt der inklusiven Bildung auf rechtlicher Basis.

4.3.2 Inklusive Bildung als Schritt zur gesellschaftlichen Teilhabe

Das Recht auf Bildung ist in der universellen Menschenrechtsverordnung sowie in der Deklaration „Education for all“ vom Jahr 1990 proklamiert. Ausgehend von diesem Grundprinzip sei auf die „Convention on the Rights of the Child“ aus dem Jahre 1989 verwiesen, in der jedem Kind eine uneingeschränkte, gleichbehandelnde Bildung zugesprochen wird.

„All children have the right to receive the kind of education that does not discriminate on the basis of disability, ethnicity, religion, language, gender, capabilities, and so on” (UNESCO – Inclusive Education, [Stand: 07.06.2009]).

1994 wurden bei der Weltkonferenz in Salamanca deutliche Zeichen für die Rahmenbedingungen einer inklusiven Schule mit Berücksichtigung der „Special Educational Needs“ eines jeden Kindes gesetzt. Das Statement beinhaltet folgendes:

„every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning’. ‘Those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them to within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs’” (UNESCO – The Salamanca Statement, [Stand: 07.06.2009]).

Die Forderung nach einem inklusiven Bildungswesen mit besonderer Berücksichtigung von „Special Educational Needs“ impliziert einerseits strategisches Vorgehen gegen die vorherrschende Exklusion von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben, andererseits kann damit auch das Recht auf Bildung, eben im Sinne einer „Education for all“ angestrebt werden (UNESCO – Inclusive Education, [Stand: 07.06.2009]). Seit den letzten 15 Jahren richtet sich das Konzept der „Inclusive Education“ weitgehend nach der Idee, dass alle Kinder und Jugendlichen an allen Schulen die gleichen Lernmöglichkeiten erhalten sollen. Inklusion mit dem Fokus auf

„(i) respecting, understanding and taking care of cultural, social and individual diversity (education systems, schools and teachers` response to the expectations and needs of students); (ii) providing an equal access to quality education; (iii) having close coordination with other social policies. This should involve the expectations and demands of stakeholders and social actors” (UNESCO – Inclusive Education, [Stand: 07.06.2009]).

Die Tatsache, dass Kinder mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern nach wie vor nur zu einem sehr geringen Anteil Bildung erhalten, zeigt die Grenzen und die problembehaftete Umsetzung dieses Programms auf (Biewer 2002, 26). Folgende Ausführungen beinhalten Zielsetzungen zur Reduzierung der hemmenden Faktoren sowie zur Umsetzung bzw. Ermöglichung der menschenrechtlichen Forderung nach Bildung.

4.3.3 „Bildung für alle“ als Forderung und Zielsetzung

1990 wurde bei der UN-Weltkonferenz für „Education for all“ in Jomtien von 155 Staaten sowie 150 NGO's und GO's die Ermöglichung eines Grundschulzugangs für alle Kinder sowie die Reduzierung des Analphabetismus bis zum Ende des Jahrtausends unterzeichnet. Ausgehend davon, dass die damals formulierten Zielsetzungen nicht erreicht werden konnten, wurden bei der Weltkonferenz „Education for all“ im Jahr 2000 weitere Ziele für den Bildungsbereich festgelegt, welche bis 2015 erfüllt werden sollten. Kostenlose Grundschulpflicht, Ermöglichung einer frühen Förderung speziell für benachteiligte Kinder, die Schaffung einer lernfreundlichen und fördernden Umgebung sowie die Aufhebung

geschlechterspezifischer Benachteiligungen im Bildungszugang werden im Abkommen als Zielsetzungen für den Bereich Bildung formuliert. In Folge soll eine Steigerung der Alphabetenrate bei Erwachsenen, mit besonderer Berücksichtigung der Frauen, um 50% erreicht werden. Das letzte, sechste Ziel formuliert die Verbesserung der Qualität von Bildung und meint dahingehend alle Bereiche, welche für das Leben maßgeblich sind, wie bspw. das Fördern des eigenständigen, kritischen Denkens (UNESCO – Education for all, [Stand: 26.05.2009]). Im Zuge der „Education for all“-Ziele wurde eine Flagship-Initiative gegründet, welche sich um die Umsetzung und Ausführung dieser Zielsetzungen auf spezifischen Ebenen bemüht. Ein Bereich ist auf das Recht von Bildung für Menschen mit Behinderung hinsichtlich einer Inklusion fokussiert. Das Komitee des Flagship-Programms nennt verschiedene Aufgabenbereiche, wie die Berücksichtigung und Einbeziehung der Zielgruppe in bildungspolitische Pläne, die Aufdeckung von Barrieren im Schulsystem sowie die regelmäßige Evaluierung der gegebenen Ressourcen für Menschen mit Behinderung, als Ansatzpunkte. Vertreter dieser Initiative kommen aus den jeweiligen Regierungen, aus internationalen Organisationen (Weltbank, WHO, ...) sowie aus diversen NGO's (Disabled Peoples' International, World Federation of the Deaf, ...) und gelten im Prozess als Katalysator für die Erreichung von Bildung für alle – mit besonderem Einsatz für Menschen mit Behinderung (UNESCO – EFA Flagship Initiatives, [Stand: 07.06.2009]).

Beim UN-Millenniumsgipfel 2000 wurden Entwicklungsziele (Millennium Development Goals – MDG) formuliert, worin im Speziellen das zweite Ziel die *Ermöglichung einer universellen Grundschulausbildung* anspricht. Wie bei vielen anderen Konventionen und Initiativen, wird bei den Millenniumszielen kein expliziter Verweis auf Menschen mit Behinderung vorgenommen. Dabei scheinen diese Ziele nicht realisierbar, wenn auf diesen großen Anteil der Bevölkerung, nämlich der unter Armut lebenden Menschen mit Behinderung, keine Berücksichtigung zukomme (Venro 2004, 6). Davon ausgehend zeigt sich hinsichtlich des zweiten Ziels die Tatsache, dass nur ca. 2% aller Kinder mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern Bildung und nur 2% aller Menschen mit Behinderung Rehabilitationsleistungen erhalten, was als Voraussetzung für Bildung angesehen werden könne. Demzufolge sei es unbedingt notwendig, bei den geplanten Bildungsprogrammen diese Personengruppe zu integrieren, im Sinne der bereits festgelegten Zielsetzungen in Salamanca (Venro 2004, 6f). Alle weiteren Millenniumsziele³¹ verweisen ebenfalls in vielerlei

³¹ MDG 1: Den Anteil der Weltbevölkerung, der unter extremer Armut und Hunger leidet, halbieren. MDG 2: Eine universelle Grundschulausbildung ermöglichen. MDG 3: Die Gleichstellung der Geschlechter und die

Hinsicht auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung, wie aufgrund der vorangehenden Erläuterungen bereits erkennbar wurde.

„Entwicklungsprozesse ohne Ausgrenzung fördern die Nachhaltigkeit der gesamten Gesellschaft“ (Venro 2004, 12).

Zur gegenwärtigen Halbzeit zeigt sich jedoch die Bilanz, dass die Hälfte der Millenniumsziele nur schwer bis gar nicht zu erreichen sind (Venro 2009, 3). Doris Gräber (2007, 8) nimmt auf die momentane Bildungssituation von Menschen mit Behinderung in sog. Entwicklungsländern Bezug und schildert diese wie folgt:

„Beispielsweise ist für Menschen mit Behinderung der Zugang zu Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Universität oftmals stark eingeschränkt, was sowohl mit baulichen Barrieren und fehlenden Transportmöglichkeiten aber auch mit Vorurteilen auf Regierungsebene, bei Lehrkräften, Dozierenden oder Eltern in Zusammenhang stehen kann“.

Welche Maßnahmen in Gambia ergriffen werden, um Bildung für alle – im Speziellen für Gehörlose – zu ermöglichen, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

4.4 *Bildungswesen in Gambia*

Die vorangehenden Erläuterungen bieten eine Basis für die genauere Betrachtung der gegebenen bildungspolitischen Regelungen sowie des Bildungsangebots für Menschen mit Behinderung in Gambia. In diesem Kapitel werden zunächst die gesetzlich verankerten Forderungen bezüglich der Special Needs Education sowie der inklusiven Bildungsmöglichkeiten – eingebettet in das Grundrecht „Bildung für alle“ – seitens der Regierung angeführt. Danach wird der Aufbau des gambischen Schulsystems skizziert und Informationen zur LehrerInnenausbildung, welche für die Analyse im Forschungsteil als Basiswissen grundlegend sind, werden angeführt. Dabei wird auf die Problematiken, im Speziellen auf die Differenzen zwischen Stadt und Land, Bezug genommen. Besonderes Augenmerk gilt den sonderpädagogischen Praktiken, wobei auch die Bemühungen für eine inklusive Bildung aufgezeigt werden. Interviews mit den InformantInnen vor Ort dienen dabei als primäre Quellen.

Beteiligung der Frauen in allen Bereichen fördern. MDG 4: Die Kindersterblichkeit verringern. MDG 5: Die Gesundheit der Mütter verbessern. MDG 6: HIV/AIDS, Malaria und andere Krankheiten bekämpfen. MDG 7: Den Schutz der Umwelt verbessern. MDG 8: Eine weltweite Entwicklungspartnerschaft aufbauen (Venro 2004, 6ff; United Nations – Millenniumgoals [Stand: 22.05.2009]).

4.4.1 Bildungspolitische Verankerungen

Ausgehend vom gesetzlich verankerten Vorhaben, Bildung für alle zu ermöglichen, wird folgend auf die im „Bildungspolitischen Plan 2004-2015“ festgelegte „Special Needs Education“ näher eingegangen.

Die Zielsetzungen der „Education for All“ lassen sich in den gambischen bildungspolitischen Forderungen wieder finden. Mit dem Statement,

„A responsive, relevant and quality education for all Gambians“ (Department of State for Education – EFA 2000 Assessment Report [Stand: 12.06.2009]),

wird anhand verschiedener Strategien versucht, diesem Recht nachzukommen. Der aktuelle Bildungsplan 2004-2015 basiert auf den bildungsbezogenen Forderungen der EFA- sowie Millenniumsziele, der „New Partnerships for African Development“ (NEPAD) und des „Poverty Reduction Strategy Papers“ (PRSP). Bildung solle in allen Regionen, speziell für die bisher bildungsfernen Menschen zugänglich gemacht werden, was bedeutet, dass die Förderung im ländlichen Raum und im Zuge dessen der ärmeren Bevölkerung im Vordergrund stehe (Department of State for Education – Education Policy 2004-2015 2004, 8ff [Stand: 07.05.2009]). Indem die Grundschulbildung frei, d.h. ohne Abgabe von Schulgebühren³², zugänglich ist, wurde dahingehend bereits ein Grundstein gelegt. Die Schuluniformen, Materialien, Transportkosten usw. müssen jedoch von den Eltern getragen werden, wobei diese für Mädchen – zur Förderung ihrer Bildung – größtenteils seitens der Regierung gesponsert werden. Allgemein formulierte Zielsetzungen wie die Erreichung einer 100%-igen Registrierungsanzahl für den Lower Basic Bereich, die Erhöhung der Anzahl von qualifiziertem Lehrpersonal – was wiederum das Lehrerschülerverhältnis von 1:45 erfordert – sowie die Bereitstellung von Nursery Schools³³ zur Registrierung von über 50% der SchülerInnen am Land treffen ebenso auf die marginalisierten Gruppen wie Menschen mit Behinderung zu (Department of State for Education – Education Policy 2004-2015 2004, 17 [Stand: 07.05.2009]). Für diese Zielgruppe zeigt sich zunächst folgende Festlegung:

„Special education-training programmes and teaching materials for special education teachers will be developed and special facilities extended into rural area where mainstreaming does not satisfy the needs of severe cases“ (Department of State for Education – Education Policy 2004-2015 2004, 15 [Stand: 07.05.2009]).

³² Diese Regelung trifft jedoch nur auf öffentliche, staatliche Schulen zu. In den privaten Institutionen wird nach wie vor eine Schulgebühr abverlangt (Anm.: C.B.).

³³ Die sog. „Nursery Schools“ sind eine Art Kindergarten, in denen die Vermittlung der englischen Sprache, welche die Unterrichtssprache in den meisten Schulen Gambias darstellt, im Vordergrund steht (Anm.: C.B.).

Im Absatz 5.6 des gambischen Bildungsprogramms werden explizit die Bestimmungen für die „Special Needs Education“ dargelegt. Zunächst wird die Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft angeführt, was zum einen eine Veränderung der Stellung von bzw. des Denkens gegenüber Menschen mit Behinderung erfordert. Zum anderen wird folgende Bedingung formuliert:

„(...) the adoption of complementary and mutually supportive approaches that are based on the principles of inclusiveness, integration and participation of children with special needs will be encouraged and school-friendly environments will be promoted” (Department of State for Education – Education Policy 2004-2015 2004, 21 [Stand: 07.05.2009]).

Die Unterstützung der Regelschulen – im Speziellen am Land – mit schulischem Equipment sowie die Förderung der LehrerInnen soll eine möglichst qualitative Umsetzung der inklusiven Bildung für Menschen mit Special Needs garantieren. Dahingehend wird das Personal der vorhandenen Sonderschulen aufgefordert, ihre Kenntnisse in die Regelschulen zu tragen.

„(...) the existing special schools will be strengthened to enable them fulfil their functions as centres for outreach services for those with severe disabilities and staff in the mainstream schools” (Department of State for Education – Education Policy 2004-2015 2004, 21 [Stand: 07.05.2009]).

Folgend wird die Ausbildung der LehrerInnen und die Notwendigkeit dahingehend festgehalten, dass diese ihr Wissen über Menschen mit Behinderung erweitern und in Zukunft eine engere Zusammenarbeit mit dem medizinischen Personal anstreben müssen, um eine frühzeitige Erkennung der Behinderung sowie des einhergehenden Förderbedarfs garantieren zu können.

Die folgenden Kapitel zeigen die momentan vorhandenen Strukturen des gambischen Schulsystems auf, worin sich z.T. diese bildungspolitisch formulierten Zielsetzungen widerspiegeln.

4.4.2 Aufbau des gambischen Schulsystems

In diesem Kapitel wird der Blick auf den Aufbau bzw. die Struktur des gambischen Schulsystems gelegt. Im Bildungsbereich lässt sich die während der Kolonialzeit eingeführte Struktur des britischen Schulsystems vorfinden.

Vor der Einschulung in die Lower Basic Schule durchläuft der Großteil der Kinder (v.a. in der Stadt) die sog. „Nursery School“, welche als Vorschule angesehen werden könnte, weil das Hauptanliegen darin besteht, die englische Sprache zu erlernen und der Ablauf eher einem

Schulalltag gleicht. Die Kinder und ihre Eltern sprechen überwiegend in ihrer ethnischen Sprache und werden nur im Zuge der Schule – wo der Unterricht in Englisch stattfindet – bzw. bei Behördengängen mit der englischen Sprache konfrontiert. Der Besuch einer Nursery School gewährleistet, dass vor dem Schuleintritt das Erlernen der Basiskenntnisse in Englisch, wie bspw. das Alphabet, Nummern sowie einfache Phrasen, als Grundvoraussetzungen für den Einstieg in die erste Schulstufe, gefördert werden. Neben den staatlichen sowie privaten Schulen gibt es noch die sog. „Madrassa Schools“, die Koranschulen, in denen zusätzlich Arabisch gelehrt wird und den Lehren des Koran eine große Bedeutung zukommt. Das Einschulungsalter liegt durchschnittlich bei sieben Jahren, wobei es diesbezüglich keine genauen Richtlinien gibt, was sich in den vorliegenden Altersunterschieden in einer Schulstufe widerspiegelt (Access Gambia – Education, [Stand: 25.05.2009]; Tagebuch 2007). Laut einer UNICEF Studie (2008, 166) kann in den Jahren 2000-2006 von einer durchschnittlichen Einschulungsrate von 80%³⁴ berichtet werden, wobei keine gravierenden geschlechterspezifischen Differenzen vorliegen. Beim Blick auf den Besuch der Grundschule von der ersten bis zur fünften Klasse werden 20% weniger, d.h. ca. 60% gemessen. Trotz des freien Schulzugangs für die Lower Basic erweisen sich die Kosten für die Schuluniform, den Transport, das Essen sowie für das Material für manche Familien als Hindernis dafür, ihrem Kind den Schulbesuch zu ermöglichen.

Die Einschulungsrate in weiterführende Schulen nach der Grundschulausbildung, was den Einstieg in die Upper Basic betrifft, liegt bei 51% für männliche und 42% für weibliche Studierende. Die tatsächliche Teilnahmequote liegt bei 39% für die Männer und 34% für die Frauen (UNICEF 2008, 166f). Nach dem Besuch der Upper Basic Schule finden staatliche Prüfungen statt, welche die Hürde für den Eintritt in den Secondary-Bereich darstellen. Aufgrund finanzieller Mängel, dem Verfehlen der Abschlussprüfung oder geringer Wertvorstellungen hinsichtlich einer höheren Bildung wird von Vielen nach diesem Bereich die Schulbildung abgeschlossen. Einige SchulabgängerInnen besuchen berufsbildende Schulen sowie Handwerkstrainingcenters. All jene, welche eine der Senior Secondary Schulen abschließen, haben nach Bestehen der Abschlussprüfung Zugang zum tertiären Bildungsbereich. Dieser umfasst zum einen die sehr gering vorhandenen universitären Lehrgänge, welche seit 1999 in Betrieb sind und zum anderen diverse Kollegs, wie das „Gambia College“ zur Ausbildung von LehrerInnen sowie Ingenieuren im Agrarbereich, eine

³⁴ Laut der Weltbank konnte die Einschulungsrate am Land bereits auf 77% erhöht werden, wobei dies noch keine Garantie für den Abschluss der Lower Basic garantiert. Es lässt sich jedoch im Vergleich zu den vorangehenden Jahren zumindest eine Steigerung festmachen. Als weiteres Ziel solle nun die Qualität der Bildung am Land gesteigert werden (Weltbank 2009, [Stand: 08.05.2009]).

Hotelfachschule und das Institut für Management und Marketing. Diese möglichen tertiären Bildungswege sind in der Hauptstadt und ihrer Umgebung angesiedelt und werden nur von einem sehr geringen Anteil der Bevölkerung in Anspruch genommen (Access Gambia – Education, [Stand: 25.05.2009]).

4.4.3 Zur Ausbildung der LehrerInnen

Das Gambia Kolleg in Brikama, welches in etwa 20 km von der Hauptstadt Banjul entfernt liegt – stellt in Gambia die einzige Möglichkeit zur LehrerInnenausbildung dar. Ein Interview mit der zuständigen Person für den Ausbildungsbereich ermöglicht die Darstellung der strukturellen sowie problembehafteten Gegebenheiten im Ausbildungsbereich.

Im Kolleg gibt es drei auswählbare Programme: den Kindergartenbereich (ECD) mit einer Dauer von 2 Jahren, den Lower Basic Bereich (PTC) sowie den Upper/Higher Basic Bereich (HTC) zu je 3 Jahren (1 Jahr Theorie und 2 Jahre Praxis). Die Inhalte der Lehrgänge beziehen sich auf die Unterrichtsfächer des Curriculums (Englisch, Mathematik, Sozialkunde) sowie auf didaktische Grundlagen (Int. College 2007). Laut der Lehrerin für „Special Needs Education“ – welches seit 2005 am Kolleg als Semesterkurs verpflichtend integriert ist – weise das Curriculum am Kolleg sowie in den Regelschulen selbst ein zu hohes Niveau auf. Ihrer Aussage zufolge können die Kollegen und Kolleginnen den Anforderungen nicht gerecht werden, sollten die Inhalte jedoch an die Studierenden weitergeben. Durch den hohen Maßstab fehlen sehr oft die Basiskenntnisse, weil das Curriculum trotz mangelnder Kenntnisse umgesetzt werden sollte (Int. SNE-Teacher 2007).

Ein gravierendes Problem am Schulsystem liegt darin, dass es zu wenige LehrerInnen gibt. Von dem Personal, welches in den Schulen unterrichtet, sind wiederum sehr viele unqualifiziert, was bedeutet, dass sie keine spezifische Ausbildung erhielten. Im sekundären Schulbereich seien größtenteils Nicht-GambianerInnen – Menschen aus Nigeria, Ghana, etc. – als Lehrkräfte tätig.

„Not many want to go in for teaching“ (Int. College 2007).

Manche sehen die Ausbildung am Kolleg als höheren Bildungsabschluss, sind aber danach nicht in diesem Bereich tätig. Am Land erweist sich der LehrerInnenmangel als noch viel größer, da fast keine(r) auf das Land ziehen möchte, um dort den Beruf auszuüben bzw. jene, welche aufgrund der Ausbildung in die Nähe der Stadt kommen, bevorzugen es, hier zu bleiben. Um diesem Mangel an Lehrkräften entgegen zu wirken sowie das Ausbildungsniveau derjenigen, welche ihren Beruf ausüben, zu erhöhen, werden seitens der Regierung und des

Kollegs diverse Maßnahmen ergriffen. All jenen Studierenden, welche nach ihrer Ausbildung in öffentlichen, staatlichen Schulen tätig sein werden, wird die Ausbildung vom Staat finanziert³⁵. Als Gegenleistung verpflichten sie sich dadurch zu einer Lehrzeit von mindestens zwei Jahren. Dies zeigt sich darin, dass zu Beginn ca. 95% der AbsolventInnen in Schulen tätig sind. Diese Zahl verringere sich aber bereits im darauf folgenden Jahr. Das vom Kolleg neu angebotene „Distanz-Programm“ (Stand 2007) wird als Maßnahme ergriffen, um LehrerInnen in den ländlichen Regionen auszubilden und dadurch die Anzahl von qualifiziertem Personal zu erhöhen. In den Ferien werden geblockte Workshops abgehalten und anhand der Unterrichtsmaterialien können die TeilnehmerInnen außerhalb des Kollegs Wissen erwerben. Nach drei Jahren müssen sie ebenfalls, wie die Studierenden am Campus, die nationale Prüfung ablegen. Durch die regionale Arbeit wird eine Steigerung der Qualität erhofft und auch wenn die LehrerInnen nach zwei Jahren einem anderen Beruf nachgehen, konnte zuvor inhaltliches Wissen an die KollegInnen weitergegeben werden (Int. College 2007).

Im folgenden Kapitel werden nun die sonderpädagogischen Bemühungen zur Ermöglichung schulischer Bildung für Menschen mit Behinderung – mit besonderer Berücksichtigung von Gehörlosen – erläutert.

4.4.4 Sonderpädagogische Gegebenheiten im Bildungsbereich

Wie bereits erwähnt sind in den sog. Entwicklungsländern nur sehr prekäre Bildungs- und Rehabilitationsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung vorhanden. Al Munaizel (1996, 165) deutet darauf hin, dass die Sonderpädagogik in Afrika noch lange nicht in dem Ausmaß vorhanden ist, wie sie eigentlich benötigt werde. Der Großteil der Betroffenen werde nicht beschult oder in den regulären Schulen – ohne jegliche behinderungsspezifische Vorkehrungen – „untergebracht“. In Gambia gibt es insgesamt drei Sonderschulen – für Gehörlose, für Blinde und für Kinder mit Lernschwierigkeiten –, welche alle in der größten Stadt Serrekunda angesiedelt sind und somit nur für einen kleinen Prozentsatz zugänglich sind (Int. SNE-Unit 2007). Vor dem Schuleintritt haben gehörlose Kinder Zugang zu zwei spezifisch vorhandenen Nursery Schools – ein Angebot des Gehörlosenvereins –, welche sich ebenfalls in der Stadt und Umgebung³⁶ befinden. Gehörlose Kinder vom Land, welche die Möglichkeit haben bei Familienangehörigen oder Bekannten zu wohnen, leben laut dem

³⁵ Das Vollzeitprogramm kostet 9000 GMD (~300 Euro) und das Teilzeitprogramm (berufsbegleitend) kostet 6000 GMD (~200 Euro) pro Jahr (Int. College 2007).

³⁶ Eine Nursery School befindet sich in Kanifing/Serrekunda und eine in Brikama (Anm.: C.B.)

Direktor während der Schulzeit in der Stadt (Int. DIR 2007). Diese Kinder müssen durch diese Gegebenheiten ihr soziales Umfeld aufgeben, um die Sondereinrichtung besuchen zu können (Al Munaizel 1996, 178). Die Gehörlosenschule ermöglicht eine Ausbildung bis zum Upper Basic Level (Junior Secondary), alle weiterführenden Schulen sind allgemeine Schulen und haben keine spezifischen Angebote für Gehörlose.

Die Kapazitäten im sonderpädagogischen Bereich beschränken sich überwiegend auf die jeweiligen Sonderschulen, in denen z.T. ausgebildete SonderpädagogInnen tätig sind. In der allgemeinen LehrerInnenausbildung wird erst seit einigen Jahren das Unterrichtsfach „Special Needs Education“, welches insgesamt 2 Wochenstunden für ein Semester umfasst, angeboten. Die 2007 dafür verantwortliche Person war eine Holländerin, welche über VSO³⁷ als freiwillige Mitarbeiterin für über ein Jahr am Kolleg tätig war. Diese beschreibt ihre Arbeit mit folgenden Worten:

„(...) my important thing is to create awareness, that people know what it is to be disabled. That they change their way of thinking. That's my important thing (...) that they see that they [deaf and blind guys, Anm.: C.B.] are also normal intelligent. That they can follow education“ (Int. SNE-Teacher 2007).

Anhand von Diskussionen und Konfrontationen mit Menschen mit Behinderungen versuchte sie, den Studierenden zu vermitteln, was Behinderung ist, wie es entstehen kann und wie man im Unterricht Kinder mit Special Needs erkennt bzw. darauf reagieren kann. Als Beispiel für den Kontakt mit den Betroffenen selbst, nennt sie den Besuch eines gehörlosen Jugendlichen. Durch den Austausch waren einige der Studierenden sehr beeindruckt:

„'Oh, that guy is very intelligent, they are married, they use a phone, they do the normal Gambian things', and then they realised, 'oh, they are not stupid'“ (Int. SNE-Teacher 2007).

Wie diese Erläuterungen ankündigen, haben die LehrerInnen vor dem Besuch dieses Kurses größtenteils keine Ahnung davon, wie Behinderung verursacht werde bzw. wie sich diese auf eine Person auswirke. Der Auftrag der Holländerin war es, nicht nur dieses Fach zu unterrichten, sondern auch Wissen an Kollegen und Kolleginnen im Kolleg weiterzugeben, damit dieser Kurs auch nach ihrem Aufenthalt weiterhin stattfinden kann. Jedoch beschrieb sie das Interesse daran, diese neuen Inhalte vermittelt zu bekommen, als sehr gering bis nicht vorhanden. Sie äußerte sich dahingehend, dass die Entwicklung der Sonderpädagogik hauptsächlich durch den Mangel an Wissen sowie durch fehlende Motivation nur sehr langsam voran schreite (Int. SNE-Teacher 2007).

³⁷ “VSO is the world's leading independent international development organisation that works through volunteers to fight poverty in developing countries” (VSO-International, [Stand: 15.06.2009]).

Abgesehen von dem Kurs zur „Special Needs Education“ im Kolleg für LehrerInnenausbildung findet die jeweilige spezifische Ausbildung, wenn überhaupt nur über die ExpertInnen der jeweiligen Sonderschulen sowie über die Organisationen der Betroffenen selbst statt. Aufgrund der gesetzlichen Verankerung inklusive Bildung und somit Bildung für alle zu ermöglichen sowie aufgrund der Tatsache, dass die speziellen Schulen nur in der Stadt angesiedelt sind, ist es unerlässlich die Bildung am Land voranzutreiben. Folgende Erläuterungen geben einen Einblick in die Notwendigkeit und die ersten Ansätze der Umsetzung inklusiver Bildung.

4.4.5 Die Praxis der Inclusive Education

Seit Ende der 1990-er Jahre gibt es in Gambia die Abteilung „Special Education“ am Bildungsdepartment. Ziel ist es, Kindern mit speziellen Bedürfnissen Zugang zu einer „qualitativen“ Bildung mit bestmöglicher Unterstützung zu verhelfen.

„So one of our area is trying to look at those schools and see what support services or what materials we need to help them to be more improving for all children with special needs“ (Int. SNE-Unit 2007).

Ausgehend von der Intention, Bildung für alle zu ermöglichen und dabei die „Special Educational Needs“ in den Regelschulen zu berücksichtigen, werden seitens der Regierung mit Hilfe eines mehrköpfigen Teams – sonderpädagogische ExpertInnen, medizinisches Personal, etc. – Unterstützungsprogramme durchgeführt. Diese verlaufen mit der Zielsetzung, zum einen Menschen mit einer Behinderung in den Regionen zu evaluieren sowie mit medizinischen Grundausstattungen zu versorgen und zum anderen, dem Lehrpersonal Wissen und didaktische Richtlinien zu vermitteln, um dementsprechend auf die „Special Needs“ eingehen zu können. Der Direktor der St. John’s School berichtet ebenfalls von diesen „Out-Trip“-Programmen, in denen er 32 Schulen (Stand 2007) gemeinsam mit einem Team besuchte und dort mit Hilfe eines Audiometers den Hörgrad der Kinder evaluierte. Kinder, welche mittel- und schwergradige Hörschädigungen bis hin zu einer Gehörlosigkeit aufwiesen, kamen danach zur Gehörlosenschule nach Serrekunda, um in der dortigen Klinik mit Hörgeräten versorgt zu werden. Ein weiterer Beitrag zur Verbesserung der Bildungsprozesse für „Special Needs“ Kinder soll die Beratung der Lehrenden vor Ort leisten. Das Hinweisen darauf, Kinder mit besonderem Förderbedarf in die erste Reihe und zum Fenster, damit sie die besseren Lichtverhältnisse nutzen können, zu setzen sowie die Erstellung diverser Hilfsmittel, um auf die auditive Einschränkung des gehörlosen Kindes mit visuellen Mitteln als Kompensation zu reagieren, dienen als Vermittlungsinhalte an die

LehrerInnen (Int. DIR 2007). Sollten die Lehrenden dennoch Schwierigkeiten haben, können sie sich an die jeweilige Sonderschule sowie an die „Special Education“-Abteilung des Bildungsministeriums wenden (Int. SNE-Unit 2007).

Die GADHOH – der gambische Gehörlosenverein – (Int. 2007) leistet dahingehend ihren Beitrag, dass sie in den Regionen Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit durchführt, um Betroffene über ihre Rechte zu informieren und um ihnen die Notwendigkeit von Bildung zu vermitteln. Die GADHOH sieht darin den ersten Schritt zur Inklusion von gehörlosen Kindern. Zusätzlich solle die Regierung die Gebärdensprache anerkennen, womit diese dann als Programm in die LehrerInnenausbildung mit einfließen könnte, was für die Qualität der Bildung von Gehörlosen in Regelschulen notwendig erscheine. Sie sieht die mangelnde Ausstattung der Schulen sowie die Anwendung von Gesten als unzureichende Mittel für die Inklusion von Gehörlosen in die Regelschulen an. Die Mitglieder der GADHOH plädieren für die Gründung weiterer Sonderschulen. Dabei würde jedoch die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem verloren gehen und somit werde auch eine Gründung neuer spezieller Einrichtungen seitens der Regierung nicht unterstützt (Int. SNE-Unit 2007).

Die am Kolleg arbeitende Holländerin beschreibt das Schulsystem in Gambia als sehr unterentwickelt, wodurch eine inklusive Bildung mit tatsächlicher Berücksichtigung der Kinder mit Special Needs nur bedingt funktionieren könne. Andererseits könne somit zumindest jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden, in die Schule zu gehen. Wobei nach wie vor einige Eltern die Bildung ihrer Kinder, im Speziellen derer mit einer Behinderung als weniger notwendig ansehen und das Geld für andere Ausgaben verwenden (Int. SNE-Teacher 2007). Ein weiteres Hindernis für eine erfolgreiche Inklusion in die Regelschulen liege in der hohen Schülerzahl. Bei durchschnittlich 45 Kindern pro Klasse erscheint eine spezielle Förderung und Rücksichtnahme erschwert zu sein. Seitens der Regierung werde aufgrund des Mangels an LehrerInnen und Schulen sowie aufgrund der weiteren anfallenden Lohnkosten für das Lehrpersonal keine andere Regelung angestrebt (Int. SNE-Unit 2007). Inwiefern die „Special Needs“ in den Regelschulen berücksichtigt werden hänge stark von der Motivation und dem Engagement jedes/r einzelnen Lehrenden ab, vorausgesetzt, dass diese bereits mit dieser Thematik vertraut sind (Int. SNE-Teacher 2007).

Die vorangehenden Erläuterungen dienen zum einen als Basis für die genauere Betrachtung der schulischen Bildung von Gehörlosen an der St. John's School for the Deaf, welche in Kap. 6 und 7 ausführlich abgehandelt wird und zum anderen bilden sie eine Grundlage für die Beantwortung der Hauptfragestellung. Das nächste Kapitel bezieht sich ergänzend zu den schulischen Strukturen in Gambia auf gehörlosenpädagogische Basisinformationen. Dabei

wird im Speziellen auf die möglichen Kommunikationsformen sowie Richtlinien schulischer Bildung für diese Zielgruppe eingegangen.

5 Kommunikation und die Bedeutung dieser für die Bildung Gehörloser

In diesem Teil der Diplomarbeit werden gehörlosenpädagogische Ansätze und Zielsetzungen hinsichtlich der Bildung von Gehörlosen erläutert. Nachdem zur Gehörlosenpädagogik in Gambia keine (wissenschaftliche) Literatur aufzufinden ist, haben folgende Erläuterungen – mit Bezug auf den deutschsprachigen Raum und darüber hinaus – die Funktion, gehörlosenpädagogisch formulierte sprachliche Zugänge sowie damit verbundene Problembereiche in der Bildung Gehörloser aufzuzeigen. Die in Kap. 7 dargestellten empirischen Ergebnisse des Aufenthalts in Gambia ermöglichen auf Basis dieser Grundinformationen einen Beitrag zur gehörlosenpädagogischen Situation vor Ort. Folgend wird in erster Linie auf die kommunikative Komponente Bezug genommen, da dieser in der Arbeit mit Gehörlosen eine große Bedeutung zukommt und sie auch im Zusammenhang mit der Fragestellung – welche insbesondere sprachliche Barrieren ins Blickfeld nimmt – als äußerst wesentlich erachtet wird. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprache und infolge von Kommunikation bzw. Interaktion im Zuge des Unterrichtens von Gehörlosen, wird auf die diversen sprachlichen Zugänge zu bzw. mit Gehörlosen eingegangen. Lautsprachlich orientierte und gebärdensprachlich orientierte Methodenansätze sowie Mischformen dieser dienen als Basis für die spätere Analyse. Ergänzend zu den sprachlichen Möglichkeiten und Ansätzen für Gehörlose, wird im Speziellen auf die Erkenntnisse und Forderungen hinsichtlich der (sprachlichen) Lern- und Lehrvoraussetzungen für den Unterricht von Gehörlosen Bezug genommen.

5.1 *Gehörlosenpädagogische Zielsetzungen*

Bevor im Anschluss auf die Bedeutung von Sprache und den daraus folgenden Ansätzen zur Förderung dieser bei Gehörlosen eingegangen wird, werden Zielformulierungen und Aufgabenbereiche der Gehörlosenpädagogik angeführt. Durch diese Auseinandersetzung soll auch ersichtlich werden, weshalb den nachstehenden Erläuterungen hinsichtlich der Sprache und infolge der Kommunikation von Gehörlosen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Laut Leonhardt (1999, 29) sollen Gehörlose dazu befähigt werden

„sich durch eigenes aktives soziales Tätigsein zu verwirklichen, ihre Identität zu finden und sich sozial zu integrieren.“

Demzufolge liegt die Aufgabe der Gehörlosenpädagogik darin, Gehörlosen ein Leben in der Gesellschaft, als teilnehmendes, aktives Mitglied, zu eröffnen. Leonhardt (1999, 29) weist

diesbezüglich auf die Notwendigkeit hin, eine umfassende Bildung zu ermöglichen und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen sowie zu fördern, was sich für die Teilhabe in der Gesellschaft als unentbehrlich erweist. Darüber hinaus soll dem/der Gehörlosen eine Entscheidungskompetenz ermöglicht werden, welcher (kommunikativen) hörenden/gehörlosen Gruppierung er/sie angehören möchte.

Die Ermöglichung einer „kommunikativen Kompetenz“ stellt Leonhardt (1999, 29) den bereits genannten Zielformulierungen als *das* Hauptziel der Gehörlosenpädagogik voran. Erst durch das Erzielen bzw. Ermöglichen einer sprachlichen Kompetenz ist es dem/der Gehörlosen möglich kommunikativen Austausch bzw. Interaktion zu Mitgliedern der Gesellschaft zu erleben, was wiederum als Voraussetzung für die bereits genannten Zielsetzungen gilt.

„Ohne eine angemessene sprachliche, kommunikative und soziale Kompetenz ist weder das Aneignen kultureller Werte noch die Ausformung seiner Persönlichkeit noch die selbständige, von äußerer Hilfe unabhängige Lebensführung (z.B. zur Absicherung der Existenz) möglich“ (Leonhardt 1999, 29).

Aus diesen Anführungen heraus lässt sich bereits die Notwendigkeit einer sprachlichen sowie kommunikativen Förderung – v.a. auch im Hinblick auf die Bildung Gehörloser – ableiten. Abschließend mit der Zielformulierung von Jussen (1982, 82), worin den Gehörlosen eine selbstständige Lebensführung sowie eine soziale Eingliederung zugesprochen wird, wird im nachfolgenden Kapitel auf die Bedeutung von Sprache und Kommunikation näher Bezug genommen.

Es soll Gehörlosen ermöglicht werden,

„die unmittelbaren Auswirkungen ihres Hördefizits zu überwinden, Kommunikations- und Sprachfähigkeit zu erwerben und zu einer ihren Anlagen und Fähigkeiten gemäßen Entwicklung zu gelangen“ (Jussen 1982, 82).

5.2 *Die Bedeutung der Sprache*

Die zentrale Bedeutung von Sprache und Kommunikation in der Gehörlosenpädagogik wird in den nachstehenden Anführungen in den Blick genommen. Ebenso wird auf die sprachliche Entwicklung eines Menschen und im Zuge dessen auf die Notwendigkeit von Kommunikation – wozu Sprache benötigt wird – näher eingegangen. Zunächst werden die Termini „Sprache“ und „Kommunikation“ für die weiteren Erläuterungen ansatzweise bestimmt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung und Förderung von gehörlosen Kindern betrachtet.

5.2.1 Sprache und Kommunikation allgemein

In der Gehörlosenpädagogik kommt der Sprache, v.a. auch im Bildungsprozess, eine äußerst wichtige Bedeutung zu. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, den Begriff Sprache in all den unterschiedlichen Herangehens- sowie Sichtweisen zu erläutern bzw. zu diskutieren. Deshalb sollen folgende Ausführungen lediglich einen Einblick in die Bedeutung und Funktion von Sprache, v.a. auch im Hinblick auf die Fähigkeit, mit der Gesellschaft in Kontakt zu treten und somit daran teilnehmen zu können, dienen. Laut Böhm (2005, 608) kann Sprache als eine

„Fähigkeit verstanden werden, sinnlich wahrnehmbare Gegebenheiten mit einer nur geistig verstehbaren und lautlich äußerbaren Bedeutung zu verbinden. (...) sie kann als angeborene, artspezifische Fähigkeit verstanden, als strukturiertes Zeichen- bzw. internalisiertes Regelsystem interpretiert oder als dem menschlichen Mitteilungsbedürfnis entspringendes Kommunikations- und Informationsmittel betrachtet werden“ (Böhm 2005, 608).

Durch Sprache sei demnach die Fähigkeit gegeben, etwas verstehen zu können. Sie ermögliche schriftliche und mündliche Kommunikation sowie die Anteilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Geschehen (Literatur, Medien, Politik usw.). Humboldt bezeichnete Sprache als „das bildende Organ des Menschen“. Somit habe sie eine sehr wichtige anthropologische sowie pädagogische – im Sinne der Pflege dieser Fähigkeit – Bedeutung für jede/n Einzelne/n (Böhm 2005, 608f). Die Hauptfunktion der Sprache liegt in der Kommunikation mit den Mitmenschen sowie in der Fähigkeit, innere Bedürfnisse, Gedanken, usw. mitteilen zu können. Eine weitere wichtige Funktion von Sprache – v.a. auch im Hinblick auf die Thematik dieser Arbeit – zeigt sich in der Wissensvermittlung. Es können Informationen über Erfahrungen unterschiedlichster Art mitgeteilt bzw. beschrieben werden. Diese Funktion erweist sich besonders im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse als wesentlich, da Erklärungen, Beschreibungen, sprachliche Anweisungen usw. wichtige Bestandteile der Wissensvermittlung darstellen (Prillwitz/Schulmeister/Wudtke 1977, 14f). Ergänzend zu diesen Erläuterungen soll noch auf allgemeine Voraussetzungen für die Anwendung einer Sprache hingewiesen werden, da in der Debatte um den „richtigen“ sprachlichen Zugang zu Gehörlosen diese Ausführungen als Hintergrundinformation gelten können. Poppendiecker (1993, 63f) verdeutlicht drei Fähigkeiten, welche als Voraussetzung für die Anwendung einer (Laut-)Sprache im Allgemeinen gegeben sein sollten. Zu Beginn sei v.a. die interpersonale Verwendung von Sprache von Bedeutung. Diese beziehe sich auf Formen des Äußerns (produzieren) und Verstehens (rezeptieren) in informellen und formellen Situationen, d.h. bis hin zu einer kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit. Der Gebrauch der

„inneren Formen“ im Sinne einer intrapersonalen Verwendung, wie bspw. in Träumen, Formulierungen von Gedanken, usw., stelle eine wesentliche Fähigkeit dar, welche in der Vorschulphase hinzukomme. Zuletzt führt Poppendiecker (1993, 63f) noch den Gebrauch der „geschriebenen Formen“ für unterschiedliche Funktionen wie Lesen (rezeptiv) und Schreiben (produktiv) an, welche dann in der Schule erlernt werden sollen. Inwiefern und ob Gehörlose mittels der Lautsprache zu solchen Fähigkeiten gelangen können und inwieweit sie dadurch in eine „natürliche Balance“ ihrer sprachlichen Möglichkeiten gelangen, wird in den folgenden Erläuterungen noch näher dargestellt.

Mit Hilfe von Sprache kann „Kommunikation“ stattfinden. Kommunikation leitet sich vom lateinischen Wort „communicare“ ab und bedeutet übersetzt „teilen, mitteilen“ und kann im weitesten Sinne als Prozess des Mitteilens, Austauschens bzw. Interagierens gesehen werden (Böhm 2005, 366).

„Voraussetzung einer Kommunikation sind zwei Partner, der eine als Sender, der Informationen entschlüsselt (Kodierung) und übermittelt (Emission), der andere als Empfänger, der diese in Signale verschlüsselte Nachricht aufnimmt (Rezeption) und entschlüsselt (Dekodierung). (...) Sender und Empfänger [müssen] den verwendeten Kode beherrschen, und zwar sowohl die benutzten Signale (Semantik) als auch die Regeln ihrer Verknüpfung (Syntax)“ (Böhm 2005, 366).

Kommunikation könne demnach als wesentliches Instrument für die Vermittlung von Wissen, Informationen, usw. verstanden werden, welches aufgrund einer gemeinsam verwendeten Sprache ermöglicht werde. Sprache stellt laut Jarmer (1997, 20) das wichtigste Kommunikationsmittel dar,

„denn durch sie erfolgt auch die Eingliederung in die Gemeinschaft, die Sozialisation. Ohne sie sind Bildung und Erziehung nicht möglich“ (Jarmer 1997, 20).

Dieses Zitat deutet bereits die Notwendigkeit von Sprache und Kommunikation für die Bildung und Erziehung aller und somit auch gehörloser Kinder an. Daran anknüpfend wird auf diesen Aspekt näher eingegangen und aufgezeigt, wie wichtig eine sprachliche Förderung v.a. für die Entwicklung und Bildung gehörloser Kinder ist.

5.2.2 Der Einfluss der Sprache auf die Entwicklung eines Individuums

Wie bereits in den vorangehenden Erläuterungen der Begriffe „Sprache“ und „Kommunikation“ zum Ausdruck kommt, nimmt Sprache in der Entwicklung sowie im Leben eines jeden (gehörlosen) Menschen einen großen Stellenwert ein. Jann (1991, 33ff) macht im Bezug zur sprachlichen Bildung Gehörloser auf die kognitive, soziale und emotionale

Entwicklung des Kindes aufmerksam. Durch mangelnde kommunikative Situationen können sich zum einen die kognitiven Fähigkeiten nicht entsprechend entwickeln und zum anderen leide sowohl die Qualität als auch Quantität der Wissensaneignung eines gehörlosen Kindes darunter. Demnach erweise sich das Ausmaß an Kommunikation als wesentlich für die kognitive Entwicklung. Bei mangelndem Gebrauch sowie unzureichender Förderung der Sprache leidet nach Grünbichler (2002, 26) die Sprach- sowie Gesamtentwicklung und es entstehen diverse Defizite, welche sich auf der emotionalen, sozialen und kognitiven Ebene im Verlauf des Lebens eines Gehörlosen widerspiegeln. Dies zeigt sich bspw. in den mangelnden sozialen Kontakten, was wiederum eine Isolation des Gehörlosen hervorruft (Grünbichler 2002, 26).

Auch nach Hintermair (zit.n. Dombrowski 1999, 306) – der diese Thematik aus entwicklungspsychologischer Sicht anspricht – beeinflusst eine funktionstüchtige Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern die Entwicklung des gehörlosen Kindes. Dabei werde etwa ab der Mitte des zweiten Lebensjahres die Beziehung zwischen Eltern und Kind qualitativ bindender, da gemeinsame Erfahrungen zusätzlich mit einer Symbolik und Bedeutung, d.h. mit neuen sprachlichen und geistigen Begriffen vertieft werden. Bei gehörlosen Kindern mit hörenden Eltern sei die Kommunikation untereinander erschwerten Bedingungen ausgesetzt. Ca. 90% aller gehörlosen Kinder werden in eine hörende Familie geboren, wodurch im engeren sozialen Umfeld vorerst kein Wissen sowie keine Kenntnisse vorliegen, wie mit diesen Kindern am natürlichsten kommuniziert werden sollte (Johnson u.a. 1989, 8). Geschieht der sprachliche Zugang zu den gehörlosen Kindern infolge nur über die Lautsprache können laut Johnson u.a. (1989, 11) bereits vor dem Eintritt in eine Institution, wie Kindergarten oder Schule, kognitive und soziale Rückstände gegenüber gleichaltrigen Hörenden festgestellt werden. Aufgrund des auditiven Funktionsausfalls können gehörlose Kinder Mitteilungen über die Stimme – Botschaften, Anerkennungen, Anweisungen usw. – nicht im ganzen Ausmaß als solche identifizieren. Kommunikation findet auf der Inhalts-, Informations- und Beziehungsebene statt, d.h. es ist sowohl die Kognition als auch die Emotion und Sozialisation darin verflochten (Jann 1991, 37). Laut Rieder (1990, 4) muss Sprache aufgrund der vorliegenden sensorischen Deprivation des auditiven Sinns bei Gehörlosen durch eine Umstrukturierung der natürlichen Balance stattfinden. Für diese „Umstrukturierung“ zeigen sich in der Gehörlosenpädagogik unterschiedliche Ansätze, wie die Sprache und somit die Kommunikation bei Gehörlosen gefördert werden kann, wodurch wiederum die kognitive, soziale sowie emotionale Entwicklung in einer möglichst „natürlichen Balance“ verlaufen kann.

Abschließend mit den Worten von Jann (1991, 29), welcher auf die Bildungsfähigkeit und das Lernpotential gehörloser SchülerInnen hinweist, wird im folgendem Abschnitt auf die Bedeutung von Sprache und Kommunikation im Bildungsprozess von Gehörlosen Bezug genommen.

„Der hörgeschädigte Mensch besitzt wie der Vollsinnige ein anlagebedingtes Begabungspotential, das – wenn auch behinderungsbedingt mit anderen Mitteln – aktivierbar ist“ (Jann 1991, 29).

5.2.3 Kommunikation und ihre Wichtigkeit im Bildungsprozess

Aufgrund der Tatsache, dass Sprache als ein wesentliches Instrument für jedes Individuum gesehen werden kann bzw. muss und diese bei Gehörlosen auf eine „andere“ Art und Weise stattfindet, stellt die Förderung der Sprachentwicklung in der Gehörlosenpädagogik eine grundlegende Aufgabe dar (Claussen 2005, 45). Die Kommunikationsfähigkeiten eines gehörlosen Kindes stehen nach Jann (1991, 40) in einem Wechselspiel zu den Bildungsmöglichkeiten. Sind erstere – die Kommunikationsmöglichkeiten – in einem gewissen, natürlichen Ausmaß gegeben, können sich Qualität und Zielsetzungen von Bildung erhöhen. Sind die sprachlichen Kompetenzen weitgehend eingeschränkt, zeige sich dies auch im Endergebnis des Bildungsprozesses.

Betrachtet man Unterricht

„als Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (Meyer 2007, 728)

impliziert dies nach Tenorth und Tippelt (2007, 412) bereits die Forderung nach einer dialogisch möglichen Form der Kommunikation, um die Prozesse der Wissensvermittlung sowie -aneignung qualitativ umsetzen zu können. Sie bezeichnen den Vorgang eines kommunikativen Unterrichts als

„Konzept einer dialogisch orientierten Form der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen, bei der Lehrer und Schüler ihre Bedürfnisse und Interessen gleichberechtigt und tendenziell herrschaftsfrei einbringen sollen“ (Tenorth/Tippelt 2007, 412).

Diese Aussage impliziert wiederum die gehörlosenpädagogische Zielsetzung, dass die Zielgruppe eine kommunikative Kompetenz erreichen soll. Demzufolge stellt die Schule einen wesentlichen Bestandteil für die sprachliche Entwicklung sowie Förderung – welche hier auf Basis der Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen stattfindet – dar (Dombrowski 1999, 309).

Ausgehend von den Erläuterungen hinsichtlich der Bedeutung und Notwendigkeit von

Sprache – sowohl für die Entwicklung als auch für die Bildung von Gehörlosen – wird im folgenden Abschnitt auf die möglichen Formen von Kommunikation mit und von Gehörlosen sowie auf die Argumente und Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Anwendung Bezug genommen.

5.3 *Sprachlich-didaktische Ansätze für die Bildung Gehörloser*

Ausgehend von der gehörlosenpädagogischen Zielsetzung, den Gehörlosen eine sprachliche Kompetenz zu ermöglichen, sollen – bevor im Speziellen auf die kommunikative Situation im Unterricht Bezug genommen wird – die möglichen bzw. angewandten Formen des sprachlichen Zugangs zu Gehörlosen dargestellt werden. Zu den einen oder anderen Kommunikationspraktiken werden verschiedene Erkenntnisse und Diskurse angeführt, da sie – auch wenn sie größtenteils aus dem deutschsprachigen Raum stammen – hinsichtlich der Eruerung in Gambia als Basis gelten und für eine kritische Betrachtung der Gegebenheiten vor Ort nicht unwesentlich erscheinen. Der sprachliche Zugang zu Gehörlosen zeigt sich in den theoretischen sowie praktischen Arbeiten auf unterschiedliche Art und Weise. Im Allgemeinen kann zwischen dem lautsprachlich sowie dem gebärdensprachlich orientierten Ansatz unterschieden werden, welche folgend erläutert werden.

5.3.1 Der lautsprachlich orientierte Ansatz

Wird seitens der LehrerInnen die Lautsprache als *das* Kommunikationsmittel eingesetzt, so muss der Inhalt des Gesagten mittels „Ablesen“ und „Absehen“ verstanden sowie „gehört“ werden. Bei diesem methodischen Ansatz geschieht die Wissensvermittlung, die Verständigung, usw. ausschließlich – abgesehen von diversen Hilfsmitteln – über die Lautsprache (Grünbichler 2002, 26). Im Oralismus – wie die einseitige Anwendung der Lautsprache genannt wird – hat die Gebärdensprache keinen Platz. Die Oralisten sehen die Lautsprache als Verbindungsstück zur hörenden Welt und vertreten die Ansicht, dass nur durch diesen Ansatz Gehörlose vollständig integriert werden können. Die Gebärdensprache würde ihrer Ansicht nach Gehörlose „entfremden“ und ihnen den Weg zur Integration versperren (Ruoß 1994, 177). Orale Programme gehen davon aus, dass die Lautsprache gehört und gesehen werden kann (Johnson u.a. 1989, 12f). Kommunikation mittels Lautsprache bedeutet laut Jarmer (1997, 17) aber, dass die Mitteilung durch die Fähigkeit des Sprechens – das Zusammenspiel der Sprech- und Stimmorgane ermöglicht dies – vollzogen wird und die „produzierten“ Worte bzw. Laute von dem/der GesprächspartnerIn gehört bzw. verstanden

werden. Die wichtigste Voraussetzung für die Lautsprache – nämlich das HÖREN dieser – fehlt den Gehörlosen. Das Ablesen der Laute von den Lippen erweise sich zusätzlich als unzureichendes Mittel, wie durch folgendes Zitat ausgedrückt wird:

„Die komplexe Kunst der Beobachtung, der Ableitung und des intuitiven Ratens wird mit der Bezeichnung ‘Ablesen’ nur äußerst unzureichend umschrieben. Ein Mundbild hat oft 30-40 Deutungsmöglichkeiten. Wie soll der Gehörlose nun die richtige erkennen? Hier ist zu betonen, daß Ablesen nur gelingen kann, wenn ein Wortschatz bzw. Sprache vorhanden ist“ (Jarmer 1997, 18).

Die sprachliche Kompetenz der Lautsprache, d.h. ein Wissen über ihren Wortschatz sowie die Sprache selbst mit all ihren Besonderheiten wie die Bewegung des Mundes, usw., ist laut Jarmer (1997, 17f) in den meisten Fällen nicht gegeben und erschwert das Ablesen zusätzlich. Auch Jussen (1991, 205) sieht das Ablesen von Mundbildern als problematisch an. Zum einen sei es nur unter bestimmten Lichtverhältnissen möglich, zum anderen sei es meist vieldeutig. Selbst unter optimalen Bedingungen kann laut Breiter (2005, 19) nur ein Drittel verstanden werden, wodurch Jarmer (1997, 18) zufolge klar ist, dass Missverständnisse keine Seltenheit sind. Um den Kern der Aussage trotz dessen erschließen zu können, müsse eine große kognitive Leistung stattfinden. Dieser Voraussetzung stehe prinzipiell bei Gehörlosen nichts im Wege, aber aufgrund der sprachlich marginal ausgeprägten Fähigkeiten – welche eine rein lautsprachliche Erziehung und Bildung impliziert – lassen sich Defizite in der kognitiven Entwicklung vorfinden. Jarmer (1997, 18) bezeichnet die Lautsprache als Fremdsprache für Gehörlose. So zeigen sich laut Krausneker (2004, 14f) folglich auch in der Schriftsprachkompetenz – belegt durch mehrere quantitative Studien – gravierende, nicht altersgemäße Rückstände. Ein achtjähriges hörendes Kind verfüge über bessere Leseleistungen als ein(e) 18-jährige(r) Gehörlose(r). Aufgrund der fehlenden Anreize entstehen laut Jarmer (1997, 20f) Defizite für die sprachliche und kognitive Entwicklung. Van Uden, ein oralistischer Vertreter, kam im Zuge seiner Forschungen ebenfalls zu solch gravierenden Ergebnissen. Die Kenntnis von 3800 Wörtern im Alter von 14 Jahren sieht er jedoch als ausreichenden „Basiswortschatz“. Er widerspricht sich allerdings dahingehend, wenn er behauptet, dass Menschen unter dem Wortschatz von 7000 Wörtern als Analphabeten gelten. Diese Tatsache ist für die VertreterInnen des rein lautsprachlich orientierten Ansatzes kein ausschlaggebender Grund dafür, eine andere, zielführendere Methode einzusetzen (Krausneker 2004, 14f).

5.3.2 Der gebärdensprachlich orientierte Ansatz

Jarmer (1997, 12) – selbst gehörlos und Vorsitzende des ÖGLB³⁸ – beschreibt die Gebärdensprache als *das* primäre Ausdrucksmittel von Gehörlosen. Geschichtlich betrachtet hatte die Gebärdensprache den Nachteil, dass sie sich erst als eigenständige Sprache behaupten musste. So war und ist es in vielen Ländern ein langer, schwieriger Weg bis zur Anerkennung dieser Sprache (Boyes Braem 1992, 10). Die Gebärdensprache ist international und auch national, im Sinne von regionalen Dialekten, unterschiedlich und steht in enger Verbundenheit mit der Kultur Gehörloser. Darüber hinaus hebt sie sich von Pantomimen und rein bildhaften Darstellungen ab und umfasst ihre eigene linguistische Struktur (Boyes Braem 1992, 11ff). Auch Jarmer (1997, 12) deutet darauf hin,

„dass die Gebärdensprache kein beliebiges Nebeneinander von Gebärden, Mimik, nonverbaler Kommunikation, Mundbildern und Pantomime ist, die jeder verwenden kann, wie es ihm gerade paßt. Es gibt eine feste Ordnung in Gebärdensprachssätzen; das macht sie zu einem Sprachsystem“ (Jarmer 1997, 12).

Das *Fingeralphabet*, mithilfe dessen die Buchstaben des Alphabets mit verschiedenen Handformen ausgeführt werden können, ist Teil der Gebärdensprache (Boyes Braem 1992, 146). Es erweist sich zum einen für die Anwendung und den Erwerb der Schriftsprache als sehr hilfreich und zum anderen findet es bei Namen, Begriffen ohne Gebärden, Verständnisschwierigkeiten usw. ihren Einsatz (Jarmer 1997,23).

Die zu Beginn vorgeworfene Meinung, die Gebärdensprache sei keine vollwertige, eigenständige Sprache und deshalb nicht als Kommunikationsmittel geeignet, kann mittlerweile aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse verworfen werden. VertreterInnen des gebärdensprachlich orientierten Ansatzes setzen sich für eine Kommunikation mittels Gebärdensprache als Erstsprache ein, was bedeutet, dass diese u.a. auch bei der schulischen Vermittlung ihren Vorrang finden sollte. Die Gebärdensprache ermöglicht nach Prillwitz (1989, 77) dem Gehörlosen eine Kommunikation, welche positiv zur sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung beiträgt. Er geht davon aus, dass der Wissenserwerb mittels Gebärdensprache in der Schule und in der beruflichen Ausbildung in der selben Zeit und auf dem selben Niveau wie bei Hörenden stattfinden kann. In diesem Ansatz wird auch die Lautsprache – im Sinne einer Zweitsprache – als bedeutungsvoll dargestellt. Der Bezug zur hörenden Welt soll dadurch aufrecht gehalten werden bzw. eine Orientierung in der Welt der Hörenden – v.a. durch die Techniken Lesen und Schreiben – soll ermöglicht werden. Die

³⁸ ÖGLB – Österreichischer Gehörlosenbund (Anm.: C.B.)

Verbindung und Berücksichtigung beider Ansätze in der pädagogischen Arbeit wird als zweisprachiger bzw. bilingualer Ansatz bezeichnet (Ahrbeck 1997, 90). Dieser wird nach der Anführung weiterer sprachlicher Zugänge näher beleuchtet.

5.3.3 Alternative (non-)verbale Hilfsmittel für die Kommunikation mit Gehörlosen

Diese Formen des sprachlichen Zugangs stellen keine eigenständigen Sprachen dar und sind deshalb auch als (alternative) Hilfs- sowie Mischformen der bereits genannten Sprachen zu verstehen.

Bei der *nonverbalen Kommunikation* erfolgt die Inhalts- bzw. Informationsvermittlung über den visuellen Kanal, was bedeutet, dass Hilfsmittel wie Gebärden, Gesichtsausdrücke, Gesten, usw. zur Kommunikation bzw. Verständigung eingesetzt werden (Jarmer 1997, 14). Mit *Pantomimen* werden Szenen bzw. Handlungen dargestellt. Der Körper ist aktiv, spricht für sich und die (Laut-)Sprache findet dabei keine Verwendung (Jarmer 1997, 14). Die *Körpersprache* impliziert Botschaften, welche mit Gesten, Händen, Beinen, Mimik und Haltungen vermittelt und weitergegeben werden. Anhand von Studien konnte belegt werden, dass der Ausdruck des Körpers einen enorm großen Beitrag zur Vermittlung von Informationen sowie auch von Gefühlen leistet (Jarmer 1997, 15).

Eine weitere Form des sprachlichen Zugangs stellt das „*Lautsprachbegleitende Gebärden*“ (LBG) dar. Das Hauptanliegen ist dabei die Vermittlung der jeweiligen Lautsprache, weshalb bei diesem Modell nicht vom Anwenden einer Gebärdensprache, sondern lediglich von einem Gebärden, welches primär als zusätzliche Darstellung der Lautsprache dienen soll, die Rede sein kann (Johnson u.a. 1989, 14). Das exakte Gebärden der Lautsprache ist mit dem Gedanken gekoppelt, dass das gehörlose Kind nicht zu sehr an die Struktur der Gebärdensprache, sondern so früh wie möglich an die Lautsprache gewöhnt wird (Johnson u.a. 1989, 19). Die Gebärdensprache könnte gar nicht exakt in die Lautsprache übersetzt werden, da sie grammatikalisch unterschiedlich sind, wie z.B., dass in der Gebärdensprache keine Artikel angewandt werden. Die Funktion von LBG liegt laut Ahrbeck (1997, 92) in der Visualisierung der Lautsprache, indem auch die Grammatik der Lautsprache angewandt wird. Eine sporadische, teilweise nicht korrekt ausgeführte Begleitung durch Gebärden erschwert nach Johnson u.a. (1990, 13ff) die Verständigung und führt zu mehr Missverständnissen, als dass diese Form des Kommunizierens Inhalte qualitativ übermitteln könnte. Findet der Unterricht von Anfang an in Lautsprache statt – auch wenn diese mit Gebärden begleitet werden –, muss das gehörlose Kind die Lautsprache zugleich erlernen, verstehen und

anwenden. Mit einem derart einseitigen Gebrauch der Lautsprache im Unterricht kann der gesagte Inhalt in einem bestimmten Kontext – die sprachliche Verständigung – nicht für alle Beteiligten zugänglich sein, was sich wiederum in den fatalen Ergebnissen der Schreib- und Lesekompetenz von gehörlosen SchülerInnen zeigt (Grünbichler 2002, 27).

Die „*Totale Kommunikation*“ stellt ein Konzept dar, dass alle verfügbaren Mittel zur Kommunikation anwendet, wodurch eine möglichst hohe kommunikative Kompetenz erreicht werden soll. Es gibt keine genaueren Vorschriften, wie dieser Zugang vor sich gehen soll. Es geht einzig und allein darum, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, ohne dabei grammatikalische Regeln sowie sprachlich-didaktische Methoden anzuwenden (Ahrbeck 1997, 82).

Ausgehend von der Erläuterung der vorliegenden sprachlichen Zugänge in der Gehörlosenpädagogik soll die Anführung des bereits angesprochenen Konzepts des „additiven Bilingualismus“ den Abschluss dieses sprachlich-didaktischen Kapitels bilden.

5.3.4 Additiver Bilingualismus als mögliche sprachliche Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird auf eine mögliche Form des sprachlichen Zugangs im Zuge der Erziehung und Bildung Gehörloser eingegangen, welches beide Ansätze – den gebärdensprachlichen sowie lautsprachlichen Zugang – berücksichtigt und dabei beide Sprachen als vollwertig ansieht. Dieses Konzept erscheint hinsichtlich der Fragestellung deshalb als erwähnenswert, da es abgesehen von den bereits angeführten sprachlichen Zugängen, eine mögliche Antwort auf die vorliegenden sprachlichen Probleme bei Gehörlosen ist. Auch wenn diese Form aufgrund diverser Rahmenbedingungen in Gambia erschwerten Bedingungen ausgesetzt sein könnte, hat es auch für die Bildung Gehörloser in Gambia eine besondere Bedeutung und soll deswegen als Basis für die spätere Betrachtung mitberücksichtigt werden.

Bilingual bedeutet, dass ein Mensch zwei oder mehrere Sprachen anwendet bzw. anwenden kann. Wie diese angewandt werden – welche Sprache, in welcher Situation, zu welchem Zweck, in welchem Ausmaß – zeige sich je nach Bedarf unterschiedlich (Poppendiecker 1993, 64).

„Es kommt zunächst darauf an, eine Sprache soweit auszubilden, daß mit ihr in formellen Situationen gelernt werden kann, d.h. eine kognitiv-akademische Sprachkompetenz muß sich in ihr, zumindest ansatzweise, ausgebildet haben. Diese Sprache bildet dann die Basis für alle weiteren Lernprozesse, also auch für das Erlernen der Zweitsprache unter schulischen Bedingungen. Eine gute Entwicklung in einer ersten Sprache sorgt für eine

gute Ausprägung der für erfolgreiches Lernen notwendigen Denkbasis“ (Poppendiecker 1993, 64f).

Das höchste Ziel des Bilingualismus ist die Ausbildung beider Sprachen auf höchstem Niveau, ohne dass die zweite Sprache auf Kosten der ersten Sprache erlernt bzw. unterrichtet wird. Im Fachausdruck wird diese Vorgehensweise als „additiver“³⁹ Bilingualismus bezeichnet.

Das Konzept des additiven Bilingualismus für die sprachliche Zugangsweise bei Gehörlosen basiert auf der Grundannahme, dass vorerst die Erstsprache bzw. Muttersprache, d.h. die Gebärdensprache erlernt wird und dadurch sehr gute Bedingungen geschaffen werden, welche das Erlernen der Laut- bzw. Schriftsprache ebenfalls auf einem höheren, gleichrangigen Niveau ermöglichen, ohne dabei die Erstsprache zu unterdrücken (Jarmer 1999 zit.n. Grünbichler 2002, 29). Die Grundintention des bilingualen Unterrichts liegt darin,

„die heutigen aural/oralen und gebärdensprachlichen Möglichkeiten in einem Konzept zu vereinen, das den heranwachsenden hörgeschädigten Menschen als Gesamtpersönlichkeit über die gesamte Lebensspanne sieht“ (Geissler 1999, 313).

In der Verbindung der beiden sprachlichen Ansätze wird im bilingualen Konzept die Chance für Gehörlose formuliert, in der Entwicklung der Sprache und des Denkens nicht eingeschränkt zu sein und zugleich die besten Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration zu haben (Geissler 1999, 313). Poppendiecker (1993, 65ff) nennt in Verbindung mit der Anwendung des additiven Bilingualismus zwei gehörlosenpädagogische Grundsätze. Zunächst müsse die Gebärdensprache als Basissprache der Zielgruppe akzeptiert werden, was bedeutet, dass dieser sprachliche Zugang für Gehörlose am leichtesten erlernt werden könne und dass er für weitere kognitive Lernprozesse als geeignetste Voraussetzung diene. Der zweite Grundsatz liege in der Anerkennung der Gehörlosen als sprachliche Minderheit, womit auch ihre Kultur inbegriffen sein solle. Die geschriebene Sprache werde als funktionale Ergänzung zum Wissenserwerb sowie zur Partizipation in der Gesellschaft gesehen.

Voraussetzungen bzw. Bedingungen für die Umsetzung eines zielführenden, additiven Bilingualismus seien folgende Aspekte (Poppendiecker 1993, 67):

- Das Personal muss zum größten Teil aus bilingualen Gehörlosen bestehen, welche als Vorbilder und VertreterInnen der Gebärdensprache sowie der Gehörlosenkultur gelten und die zweisprachige Verwendung vorleben. Die hörenden LehrerInnen sollen gebärdensprachkompetent sein.
- Vor dem Schuleintritt – von der Frühförderung bis hin zum Kindergarten – sollen die

³⁹ Das Adverb „additiv“ kennzeichnet, dass die Zweitsprache nicht auf Kosten der Erstsprache erlernt wird, sondern dass beide Sprachen als vollwertig und sich ergänzend im Konzept vertreten sind (Anm.: C.B.).

Kinder die Möglichkeit haben, ihre Basissprache zu erwerben, um eine möglichst altersgemäße Entwicklung gewährleisten zu können. Dabei sei auch der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft von Bedeutung.

- Die Eltern müssen anhand von Kursen mit Techniken vertraut gemacht werden, um ihren Kindern anhand der Gebärdensprache und visueller Mittel die Lautsprache – v.a. auch die Verschriftlichung dieser (Vorlesen von Bilderbüchern,...) – vermitteln zu können.
- Im Unterricht muss die Gebärdensprache als Unterrichtssprache gelten, da weder LBG noch die Lautsprache selbst als geeignetes Mittel für eine flüssige Kommunikation reichen.
- Gebärdensprache muss von Anfang an ein eigenes Unterrichtsfach darstellen.
- Im Lautsprachunterricht muss die Gebärdensprache als Basissprache dienen – im Sinne des additiven Bilingualismus. Hier kann LBG als Vermittler zwischen der Gebärdensprache und der Lautsprache dienen, da dadurch eine „Wort-für-Wort“-Übertragung der zu erlernenden Zweitsprache ermöglicht werden kann (Poppendiecker 1993, 67).

Beim bilingualen Unterricht kommt sowohl der Laut- und Schriftsprache als auch der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur eine zentrale Bedeutung zu.

„Die frühe Verwendung der Gebärdensprache ermöglicht eine differenzierte Begriffsbildung, altersgemäßen Wissenserwerb, die Vermittlung sozialer Wertvorstellungen und Normen sowie einen hohen Grad an kommunikativer Kompetenz. Nicht zuletzt verspricht eine solide Gebärdensprachkompetenz auch eine Verbesserung des Lautsprach- und insbesondere des Schriftspracherwerbs“ (Wisch 1990, 16).

Auf diesen Prinzipien und Grundsteinen sollte – laut den VertreterInnen des additiven Bilingualismus – Bildung und Erziehung Gehörloser stattfinden. Dieses Konzept wird in diversen Ländern wie Schweden, in den USA usw. bereits erfolgreich durchgeführt. Dennoch findet es in vielen Ländern noch keinen Einsatz, da nach wie vor seitens der LautsprachbefürworterInnen die Gebärdensprache nicht als Muttersprache der Gehörlosen und somit auch nicht als Basis für das Erlernen der Lautsprache gesehen werden kann. Zum anderen müsste auch die Anwendung der Gebärdensprache als Erstsprache – was sich bei einem Prozentteil von 90% hörenden Eltern schwierig erweist – bis zum Eintritt in die Schule grundlegend gefördert werden (Ahrbeck 1997, 90f).

Mit diesen Ansatzpunkten bezüglich einer adäquaten sprachlichen Zugangsweise zu Gehörlosen wird im Weiteren auf Einflussfaktoren, Voraussetzungen und Vorgehensweisen hinsichtlich der (sprachlichen) Bildung Gehörloser eingegangen.

5.4 *Die Vermittlung von Wissen gegenüber Gehörlosen*

Ausgehend von den sprachlichen Zugängen im Bildungsprozess Gehörloser, wird folgend auf mögliche – bereits vor sowie während der Schulzeit – auftretende Einflussfaktoren bei der Vermittlung von Wissen Bezug genommen. Anschließend werden Voraussetzungen für eine möglichst adäquate (sprachliche) Wissensvermittlung angesprochen und den Abschluss dieses Kapitels bilden Überlegungen hinsichtlich der Vermittlung der sprachlichen Kulturtechniken Lesen und Schreiben.

5.4.1 Einflussfaktoren auf die schulischen Voraussetzungen eines gehörlosen Kindes

Vor dem Eintritt in die Institution Schule sowie während des Schulverlaufs können unterschiedliche Voraussetzungen eines gehörlosen Kindes vorliegen, welche positiv als auch negativ auf den (vor)schulischen Ablauf hinsichtlich der auftretenden Probleme und/oder auch Vorgehensweisen Einfluss haben. Die nachstehenden Erläuterungen sind mögliche Hinweise, welche sich individuell bei jedem/r Gehörlosen unterschiedlich zeigen können. Somit dienen diese Anführungen als Grundlage für den empirischen Teil, wo diese intervenierenden Faktoren ebenfalls berücksichtigt werden müssen.

Zunächst ist es wesentlich, ob die Hörschädigung prä-, peri- oder postnatal, sowie prä- oder postlingual eingetreten ist und ob noch zusätzliche Behinderungen vorliegen (Paul 1991, 125). Wie bereits in Kap. 3.1 erläutert, ist der (gehörlosen)pädagogische Zugang von diesen Faktoren abhängig, weil jede Art ihre eigenen Voraussetzungen mit sich bringt, wie bspw. postlingual Ertaubte einen anderen Zugang zur Lautsprache haben als prälingual Ertaubte. Anschließend an die Berücksichtigung des Eintritts der Gehörlosigkeit macht Große (zit.n. Dombrowski 1999, 307) im Speziellen bei sehr früh in der Kindheit sowie seit der Geburt ertaubten Kindern auf die Notwendigkeit der Frühförderung aufmerksam, wodurch ein wesentlicher Beitrag für die kognitive Entwicklung Gehörloser geleistet werden kann. Ergänzend zum Einfluss der jeweils gegebenen Frühförderung, nimmt auch die Anteilnahme bzw. das Interesse der Eltern an der Erziehung des Kindes sowie die Annahme ihres Kindes eine große Rolle ein. Welche Intelligenz vorliegt sowie in welchem sozioökonomischen Status das Kind bzw. die Familie lebt, nimmt ebenfalls Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten bzw. -gegebenheiten. Ergänzend zu den bereits angeführten Faktoren zeigen sich auch in den schulischen Situationen intervenierende Bedingungen. Hier können unterschiedlichste Studien bereits belegen, dass eine Hörschädigung auf das Erlernen der

sprachbezogenen Kulturtechniken „Lesen und Schreiben“ und in Folge auch auf schulische, alltägliche, berufliche und andere Leistungen Einfluss hat (Paul 1991, 126).

Die schulische Leistung gehörloser SchülerInnen zeigt sich laut Johnson u.a. (1989, 26ff) im Vergleich zu Normalhörenden signifikant geringer. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die vorliegenden sprachlichen Schwierigkeiten nicht so sehr den vorurteilhaften Meinungen – Gehörlose hätten aufgrund ihrer Behinderung begrenzte Möglichkeiten für gute schulische Leistungen – entspringen, sondern vielmehr den mangelhaften sprachlichen Fertigkeiten der LehrerInnen. Bei einem rein oralistischen Zugang zu gehörlosen SchülerInnen sowie bei der „Totalen Kommunikation“, bei „LBG“ usw. wird ein Verstehen und Erfassen der Inhalte anhand der jeweiligen Lautsprache gefordert. Die PraktikerInnen dieser primären lautsprachlichen Anwendungen führen das Versagen bzw. die schlechten Leistungen nicht auf die methodische Zugangsweise zurück, sondern sehen dies in den durch die Behinderung gegebenen Grenzen begründet. Durch diese Argumentation können LehrerInnen jeglichen Anschuldigungen entgehen, da aufgrund der Behinderung ihre Handlungsräume mit den SchülerInnen eingeschränkt seien. Johnson u.a. (1989, 26ff) weisen darin auf eine Verdeckung der tatsächlich vorliegenden Problembereiche hin, nämlich dass der sprachliche Zugang und die damit verbundene LehrerInnenausbildung zu bzw. für gehörlose SchülerInnen kritisch hinterfragt werden sollte. Prillwitz (1991, 26ff) – einer der führenden Linguisten im deutschsprachigen Raum – kritisiert diese vorliegende, verschleierte, allgemein verbreitete, negative Erwartungshaltung, wodurch dem System, welches eigentlich vielmehr Kritik unterzogen werden sollte, jegliche Schuld und Verantwortung genommen werde. Johnson u.a. (1989, 10f) kritisieren ebenfalls die in der Gehörlosenpädagogik verfehlten Zielsetzungen, wie bspw. die Vermittlung einer sprachlichen Kompetenz.

Anschließend an diese Bemerkungen werden nun Voraussetzungen angeführt, welche diesen Vorwürfen und Kritikpunkten entgegenwirken könnten.

5.4.2 Voraussetzungen für den Gehörlosenunterricht

Die folgenden Aspekte beziehen sich in erster Linie auf die Einschulung und die Voraussetzungen des Personals, welches der Wissensvermittlung von Gehörlosen am nächsten steht. Ausgehend von der Forderung, gehörlosen SchülerInnen eine sprachliche Kompetenz zu ermöglichen bzw. diese zu fördern, ist laut Becker (2005, 7f) eine adäquate, sprachliche Fähigkeit der hörenden LehrerInnen, wie es auch folgendes Zitat zum Ausdruck

bringt, unumgänglich.

„Hörende Menschen, die in der Beratung und Betreuung oder Ausbildung hörgeschädigter Menschen tätig sind, müssen über umfassende Kommunikationskompetenzen verfügen, damit sie sich flexibel an die jeweiligen kommunikativen Bedürfnisse anpassen können“ (Becker 2005, 13).

Somit kommt der Ausbildung der LehrerInnen, im Speziellen der sprachlichen eine wesentliche Bedeutung zu, um folgend für einen adäquaten Unterricht vorbereitet zu sein (Paul 1991, 127). Kammerer (zit.n. Seidel 1999, 311) – selbst Lehrerin in einer Gehörlosenschule – bezieht sich dahingehend auf die Notwendigkeit,

„sich als Lehrkraft auf die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten der SchülerInnen einzustellen (und nicht umgekehrt) (...) und daraus resultierend als LehrerIn gebärdensprachkompetent zu sein“.

Dabei betont sie auch die Wichtigkeit, mehr gehörloses Personal ins Unterrichtsgeschehen einzubinden und für die Gehörlosen Gebärdensprachunterricht anzubieten. Abgesehen von der Kommunikationsart zwischen den Lehrenden und den SchülerInnen entstehen nach Kammerer (zit.n. Seidel 1999, 311) auch Kommunikationstaktiken zwischen den Klassenkollegen und -kolleginnen, welche ihren Bedürfnissen entsprechen. Diese können, unter der Voraussetzung, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben diese anzuwenden bzw. zu festigen, als Basis für weitere Kommunikationsstrategien verwendet werden (Kammerer zit.n. Seidel 1999, 312). Gehörlose LehrerInnen spielen bei der Vermittlung von Wissen als VertreterInnen der Gebärdensprache und somit auch als Vorbildfunktion eine wesentliche Rolle. Dadurch können auch Voraussetzungen geschaffen werden, welche als gute (sprachliche) Basis für die Entwicklung der gehörlosen SchülerInnen (vgl. Kap. 5.2.2) gelten (Hintermair zit.n. Dombrowski 1999, 307).

Diese angeführten Voraussetzungen sind v.a. auch für die Vermittlung von Lesen und Schreiben – der einstimmig geforderten Techniken zur Aneignung und Vermittlung von Wissen – essentiell, worauf im Folgenden noch näher eingegangen wird.

5.4.3 Das Erlernen der sprachlichen Kulturtechniken „Lesen und Schreiben“

Lesen und Schreiben dienen als wichtiges Werkzeug für Gehörlose, um in die sprachlich-geistige Welt der Hörenden eintauchen zu können.

„Ein Gehörloser, der sich auf Grund seines geringen Sprachumsatzes weder informieren noch weiterbilden kann, ist und bleibt ein Außenseiter in einer hörenden Welt, selbst wenn er noch so gut sprechen und ablesen kann“ (Jarmer 1997, 22).

List (1990, 81) schildert den Erwerb der Schreib- sowie Lesekompetenz bereits bei Hörenden

als einen komplizierten Vorgang, wobei diese aufgrund des Hörens dieser Sprache einen anderen, direkteren Bezug als Gehörlose haben. Sie weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit hin, den kindlichen Zugang zum Medium Sprache und die damit verbundenen Erfahrungen sowie Kontakte als Basis für den Erwerb der Schriftsprache zu nutzen.

„Der Eintritt in die mächtige Institution der Schrift, die so allumfassend und entscheidend für das Leben und Denken in der Gesellschaft ist, sollte durch einen persönlichen Vollzug geschehen und nicht mit einer Entfremdung von der Muttersprache einhergehen“ (List 1990, 81).

Wie die vorangehenden Erläuterungen bereits ankündigen, stellt die Muttersprache bei Gehörlosen die Gebärdensprache dar. Die Schrift, welche Gehörlose erlernen sollten, – in den meisten Fällen die Amtssprache, d.h. die in der Schule angewandte Sprache – stellt nach List (1990, 81) nicht eine Verschriftlichung ihrer Sprache dar. Geht man jedoch davon aus, dass das Erlernen der Schriftsprache anhand der Muttersprache geschehen soll, muss diese bei Gehörlosen ebenso aufgegriffen und in den Unterrichtsprozess einbezogen werden, wie es auch im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt.

„Also: keine Anbahnung eines wirklich lebendigen Umgangs mit einer Schrift ohne das Zwischenglied des natürlich erworbenen, präsentischen Kommunikationsmediums. Zum anderen: Es gilt, diese natürlich erworbene Sprache beim Eintritt in die Schrift zu respektieren“ (List 1990, 81f).

Um Lesen als wichtig aufzufassen, müssen Voraussetzungen wie die Neugier, das Verlangen nach Wissen bzw. Informationen vorhanden sein. Um etwas wissen zu wollen, sollten Dinge bereits erfahren worden sein, welche wiederum Neugier hervorbringen. Kurz gesagt: Es muss Interesse dafür vorliegen, welche Bedeutung das Geschriebene bzw. Gedruckte hat (List 1990, 83). Wird Gehörlosen ein sprachlicher Zugang mittels ihrer Muttersprache, welche die Gebärdensprache darstellt, ermöglicht, kann die Vorstellung bzw. das Verständnis hinsichtlich der Kulturtechniken Lesen und Schreiben besser vermittelt werden (List 1990, 84). Um eine zielführende Förderung der Schriftsprachkompetenz, durch welche Gehörlose befähigt sind, den Inhalt des Geschriebenen und Gelesenen auch zu verstehen, nennt List (1990, 84) die Notwendigkeit einer adäquaten Sprachumgebung, im Sinne des Einsatzes der Muttersprache. Gehörlose SchülerInnen brauchen für die Produktion von Wissen mittels der Schriftsprache

„(...) ein sprachliches Umfeld im zugänglichen visumotorischen Medium, das die Entfaltung der primären Sprachkreation hinreichend stimuliert, genauso wie ein hörendes Kind die lautsprachliche Umgebung hierfür braucht“ (List 1990, 84).

Die Zielsetzung beim Aneignen der Lese- und Schreibkompetenz solle demzufolge in der Förderung einer eigenständigen, konstruktiven Sprachleistung und nicht in der Nachahmung

von Mundbildern liegen (List 1990, 84). Um die Bedeutungszusammenhänge schriftlicher Texte zu erfassen, sei es bei Gehörlosen ebenso wichtig, dass diese über ihre Erstsprache verlaufen. Erfolgt die Vermittlung der Schriftsprache anhand der Muttersprache, was in den meisten Fällen die Gebärdensprache darstellt, da durch sie Inhalte vollständig aufgenommen werden können, kann die Aneignung dieser auf einem möglichst natürlichen Weg geschehen. Das Erlernen von Lesen und Schreiben erfordert laut List (1990, 87) komplexe Prozesse der Verarbeitung und Produktion von Sprache, wodurch eine bereits vorhandene sprachliche Basis als Voraussetzung gilt. Dies bedeutet, dass im Zuge der Anwendung von Sprache innersprachliche Verfahren, wie Vorstellungen sowie Verknüpfungen innerhalb dieses Mediums, möglich sind. Eine weitere Voraussetzung für den Lese- und Schrifterwerb mittels Gebärdensprache sei

„eine allgemeine Wertschätzung der Gebärdensprachen als natürliche, für Kommunikation und Kognition voll leistungsfähige Erstsprache“ (List 1990, 87).

Diese Forderung lässt sich im bereits beschriebenen methodischen Zugang mittels des additiven Bilingualismus finden. Anhand der Erläuterungen hinsichtlich des Lese- und Schriftspracherwerbs wird ebenfalls ersichtlich, wie durch eine adäquate sprachliche Angehensweise – GebärdensprachbefürworterInnen fordern dies mittels Gebärdensprache als Erstsprache – die Vermittlung der Kulturtechniken sinnvoll vor sich gehen könnte. So können bspw. die grammatikalischen Zusatzerforderungen, wie Artikel, Satzstellungen usw. anhand der Muttersprache erklärt und gelehrt werden.

Zusammengefasst wird anhand der vorangehenden Erläuterungen ersichtlich, wie komplex die sprachlichen Zugangsarten sowie die Meinungen darüber sind und welche Folgewirkungen sowie Probleme diese mit sich bringen. Auf Basis dieser Anmerkungen wird nun im folgenden Kapitel auf die Forschung in Gambia, indem die methodische Vorgehensweise sowie das Forschungsfeld selbst dargestellt werden, Bezug genommen.

6 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethode, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, dargestellt und näher erläutert. Um die diplomarbeitsleitende Hauptfragestellung „*Wie erfolgt schulische Bildung gehörloser Kinder – unter besonderer Berücksichtigung der Kommunikationsbarrieren von Gehörlosen – an der St. John’s School for the Deaf in Gambia?*“ möglichst präzise beantworten zu können, erscheint es sinnvoll die lokalen Gegebenheiten vor Ort über mehrere Wochen bis Monate anhand verschiedener methodischer Prinzipien zu eruieren. Aus diesem Grund erwies sich die „ethnografische Schulforschung“ als geeignetes Vorgehen. Durch die Anwendung dieser Methode können einerseits die vorhandenen schulischen Angebote, Strukturen und Gegebenheiten der St. John’s School for the Deaf erforscht werden. Andererseits ermöglicht dieses Vorgehen – wie es nachstehend noch genauer erklärt wird – einen umfangreichen, offenen Zugang zu einem „fremden“ Forschungsfeld, welches in diesem Fall die Gehörlosenschule in Gambia darstellt. Vorangehende theoretische Auseinandersetzungen mit den Themen Armut, Gehörlosigkeit, Kultur sowie mit der Bildung von Gehörlosen dienen als Basis für die Eruierung der gegebenen gehörlosenspezifischen Angebote vor Ort und für die Beantwortung der Hauptfragestellung. Parallel zum ethnografischen Arbeiten im Zuge der Forschung wurden Techniken der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2008) – mit dem Ziel, eine an den Daten gebundene Theorie über das Forschungsfeld zu erhalten – angewandt. Folgend soll zum einen die ethnografische Schulforschung näher erläutert werden, wobei die daraus resultierende Umsetzung in Gambia ergänzend dargestellt wird und zum anderen wird auf das analytische Verfahren der Grounded Theory eingegangen.

6.1 Ethnografische Schulforschung

Der Begriff Ethnografie wird – in seiner etymologischen Zusammensetzung der griechischen Wörter „Ethnos“ („Volk“) und „Graphein“ („beschreiben“) – als die „Beschreibung fremder menschlicher Gruppierungen“ verstanden (Kohl 2000, 100). Die ethnografische Schulforschung bezieht sich auf das pädagogische Feld Schule, in welchem einzelne Gruppen, Phänomene, Strukturen etc. einer „fremden“ Kultur im Interesse der Erhebung stehen.

Vor der Beschreibung weiterer Kriterien und Vorgehensweisen der ethnografischen Schulforschung, soll der Begriff der Kultur nochmals in Erinnerung gerufen werden (s. Kap.

3), da dieser einen präzisen Terminus in der „Wissenschaft des kulturell Fremden“ (Kohl 2000) darstellt.

6.1.1 Die Rolle der Kultur im Forschungsprozess

Spindler und Spindler (1992, 56) – ein amerikanisches Ehepaar, welches sich seit Jahrzehnten mit ethnografischer Schulforschung auseinandersetzt und diese auch selbst praktiziert – weisen darauf hin, dass in der schulischen Interaktion immer eine gewisse Transformation der eigenen Kultur verborgen ist. Aus diesem Grund ist es im Zuge der Forschung bzw. der Auswertung unerlässlich, die Kraft von Bedeutungen und Werten einer Kultur zu berücksichtigen und im Sinne des nachfolgenden Zitats in ihren Regeln wahrzunehmen.

„Die Kultur einer Gesellschaft besteht in dem, was man wissen oder glauben muß, um in einer von den Mitgliedern dieser Gesellschaft akzeptierten Weise zu funktionieren“ (Goodenough zit.n. Geertz 1995, 17).

Dieses Bewusstsein der gesellschaftlichen Denkmuster ist nicht zuletzt deshalb von großer Bedeutung, weil jede Kultur unterschiedliche Auffassungen von Behinderung – wie bspw. einer Hörschädigung – hat und sich dementsprechend auch die jeweiligen Interaktionen und Angebote unterscheiden.

Ebenso wird auf die ethnologische Differenzierung zwischen emischer und etischer Sichtweise Bezug genommen, um die weiteren Erläuterungen auch unter diesem Gesichtspunkt verstehen zu können. Die emische Sichtweise betrifft die der Einheimischen, der Beteiligten von „Innen“, die etische Betrachtungsweise meint die des Beobachters, des Außenstehenden (Biewer 2000, 424). Bei der Beschreibung einer „fremden“ Kultur hat die emische Sichtweise eine wesentliche Bedeutung, da die sog. „KulturträgerInnen“ im Zuge ihrer Äußerungen und Taten in ihrer vertrauten Umgebung als primäre VermittlerInnen des Forschungsfeldes gelten. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Eruierung emischer Betrachtungen bzw. Beschreibungen einen großen Stellenwert in der ethnografischen Forschung einnimmt. Genauere Erläuterungen werden im folgenden Abschnitt angeführt.

6.1.2 Intention und Vorgehensweise einer ethnografischen Schulforschung

Der ethnografischen Schulforschung liegt die Intention zugrunde, die gegebenen Phänomene, Strukturen und Geschehnisse einer auserwählten, kulturell fremden, schulischen Institution, wie sie die St. John`s School in Gambia darstellt, zu beschreiben. Dabei ist eine intensive und persönliche Konfrontation des/der Forschenden mit dem Untersuchungsfeld, um dieses

bestmöglich aus der kulturellen Sicht der Einheimischen darstellen zu können, wichtig. Hammersley und Atkinson (1993, 2 zit.n. Flick 2002, 2) beschreiben die Rolle des/der Forschenden, welche(r) nachstehend als EthnografIn bezeichnet wird, wie folgt:

„Der Ethnograph nimmt offen und verdeckt für eine längere Zeit am täglichen Leben der Menschen teil, beobachtet dabei, was passiert, hört zu, was gesagt wird, stellt Fragen; eigentlich sammelt er alles, was auch immer an Daten verfügbar ist, um das Thema, mit dem er beschäftigt ist, näher zu beleuchten.“

„Ethnografische Feldforschung“ strebt demnach das Ziel an, als Forschende(r) in Alltagssituationen anderer Menschen einzutauchen und die Möglichkeit einer Erfahrungsausdehnung und -vertiefung, im Sinne einer realitätsgetreueren Darstellung der Wirklichkeit, zu erhalten (Wülser 1991, 48). Amann und Hirschauer (1997, 11) sehen in der Ethnografie zum einen den theoretischen kulturalistischen Zugang, ein Phänomen hervorzuheben, indem die Betroffenen selbst sowie ihr gesellschaftliches Umfeld thematisiert werden. Zum anderen weisen sie auf den methodisch kulturalistischen Zugang hin, der – geleitet durch die ethnografischen Leitbegriffe von Fremdheit und Vertrautheit – durch das offensive Verhältnis zum Nichtwissen ein Vorgehen konstituiert, welches als Heuristik⁴⁰ zur Erforschung des „Fremden“ bezeichnet werden kann.

Spindler und Spindler (1992, 56) betrachten die Bildung, im Speziellen Bildungseinrichtungen, als Ort der kulturellen Werteübermittlung. Eine ethnografische Untersuchung in der Schule – der Strukturen, der Rollenzuteilung der AdministratorInnen und LehrerInnen, der kulturellen Werte, welche meist implizit vermittelt werden u.v.m. – trage dazu bei, einen Einblick in die kulturellen Gegebenheiten hinsichtlich der schulischen Bildung zu erhalten. Zinnecker (2000, 382ff) beschreibt ethnografische Forschung in einem pädagogischen Feld als ein methodisches Vorgehen, bei welchem der/die Forschende eine lokale „fremde“ Lebenswelt besucht und anschließend dazu befähigt sei, die Rahmenbedingungen dieses kulturellen Handlungsfeldes zu benennen, die Handlungspraktiken zu dokumentieren sowie den Sinnhorizont aus der Perspektive der zusammenlebenden Menschen zu erschließen. Die Schule in Gambia stellt in dieser Arbeit das pädagogische Feld dar, welches anhand verschiedener methodischer Instrumente anschließend erläutert bzw. präsentiert wird. Anhand der Beschreibung von Spindler und Spindler (2000, 230) soll ein zusammenfassender Einblick in die Forschungsmethode gegeben werden.

⁴⁰ Heuristik: Wissenschaft von den Verfahren, Probleme zu lösen; methodische Anleitung, Anweisung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 403/2).
heuristisches Prinzip: Arbeitshypothese als Hilfsmittel der Forschung; vorläufige Annahme zum Zweck des besseren Verständnisses eines Sachverhalts (Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 403/2).

„We observe, formulate and ask questions, observe some more, record behavior by various means, including film or video, and ask yet more questions, until the patterns of behavior and native explanations for them coalesce into repetitive sequences and configurations. We try to determine how teaching and learning are supported and constrained by understandings, many of them implicit, that govern the interaction of teachers and students. The dialogue around what is to be taught, and how much of it is to be learned, how the teaching and learning will be conducted, and how it is actually conducted is what we try to record and interpret as ethnographers of education“ (Spindler/Spindler 2000, 230).

Die Besonderheit des strategischen Vorgehens bei der ethnografischen Forschung liegt darin, dass situative, zufällige und individuelle Prozesse im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Es liegt am spontanen, situationsgebundenen Handeln der/des Forschenden, welchen Daten wie viel Bedeutung zukommt (Flick 2002, 218). Dazu werden bei der ethnografischen Forschung unterschiedliche Verfahren der Datengewinnung angewandt – Beobachtungen, Interviews, Video- und Fotoaufnahmen, die Führung eines Tagebuchs u.v.m. Bevor diese genauer beleuchtet und mit dem Forschungsverlauf in Gambia in Verbindung gebracht werden, wird auf das zeitgleich angewandte Vorgehen der Grounded Theory Bezug genommen.

6.2 *Zum Prozess der Grounded Theory*

Wie die vorangehende Beschreibung der Forschungsmethode bereits vermuten lässt, liegt am Ende eines ethnografischen Prozesses eine Fülle von unterschiedlichem Datenmaterial vor. Spindler und Spindler (2000, 260) weisen darauf hin, dass zu Beginn einer Analyse Kategorien festgelegt werden müssen, welche dem Material übergeordnet werden, um danach eine überschaubare Darstellung der Ergebnisse zu ermöglichen. Das Verfahren der Grounded Theory, welches in den 60-er Jahren von A. Strauss und B. Glaser – mit Unterstützung von J. Corbin – entwickelt wurde, erweist sich für das vorliegende Forschungsanliegen als hilfreiches Vorgehen und wird von Beginn an als analytisches Instrument eingesetzt. Der Prozess der Grounded Theory sei nicht als Methode, sondern

„vielmehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u.a. das Theoretical Sampling und gewisse methodologische Leitlinien⁴¹, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen“ (Strauss 2004, 434).

Das Ziel dieser Methodologie liege darin, eine gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu schaffen, was bedeutet, dass die untersuchte Wirklichkeit theoretisch dargestellt

⁴¹ Diese analytischen Vorgehensweisen werden nachfolgend erläutert (Anm.: C.B.).

wird und dabei dem Gegenstand – dem untersuchten Feld – gerecht wird (Corbin/Strauss 1996, 8f). Hierzu dient die

„zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse der Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (Strübing 2004, 14)

als wesentliches Kriterium.

Die bereits angedeuteten Vorgehensweisen werden folgend als Basisinformationen zusammengefasst⁴².

Das offene Kodieren:

Das offene Kodieren zählt zu einem der Kodiertypen, welche während des Analyseverfahrens angewandt werden. Nachdem das erste Datenmaterial gewonnen wurde, beginnt der Prozess des Kodierens. In diesem ersten Schritt wird das Material mit „Anstellen von Vergleichen“ sowie durch „Stellen von Fragen“ konzeptualisiert, wobei Sätze, Beobachtungen usw. mit repräsentativen Namen versehen werden, welche „Konzepte“ genannt werden. Danach werden die Konzepte miteinander verglichen und es wird hinterfragt, inwiefern sie sich auf ein gleiches Phänomen beziehen. Das Gruppieren verschiedener Konzepte um eine gemeinsame, bereits abstraktere Bezeichnung wird als Prozess des Kategorisierens angesehen. Im weiteren Verlauf werden Eigenschaften (Intensität, Dauer,...) der einzelnen Kategorien und deren dimensionale Ausprägung (wie intensiv, wie oft,...) – bezogen auf ein Ereignis bzw. auf einen Vorfall – aufgesucht (Corbin/Strauss 1996, 43f).

Das axiale Kodieren:

Das axiale Kodieren findet nach dem offenen Kodieren bzw. z.T. bereits während dessen – im fortgeschrittenen Stadium – ihre Verwendung. Anhand eines Kodierparadigmas werden die Daten durch das Aufsuchen von Verbindungen zwischen den Kategorien erneut zusammengesetzt. Das sog. „paradigmatische Modell“ dient als Grundgerüst für diesen Prozess des „In-Beziehung-Setzens“ der Subkategorien zueinander sowie zu einem bestimmten Phänomen, einer Kategorie. Dieses Modell besteht aus *ursächlichen Bedingungen*, welche ein Phänomen, einen Vorfall etc. auslösen bzw. hervorrufen. Das *Phänomen* umfasst eine Idee, ein Ereignis etc., was in Folge, um dieses zu bewältigen bzw. um damit umgehen zu können, wiederum Handlungen und Strategien induziert. Die

⁴² Tiefergehende Ausführungen sind im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich und seien daher von der/dem LeserIn in der einschlägigen Literatur (siehe Literaturverzeichnis unter Corbin/Glaser/Strauss) nachzulesen (Anm.: C.B.).

Phänomene lassen sich in einem bestimmten *Kontext* – in einer Reihe spezifischer Eigenschaften – auffinden und zeigen sich dadurch in unterschiedlichen Dimensionen. *Intervenierende Bedingungen*, wie bspw. allgemeine Bedingungen des Landes oder strukturelle Bedingungen einer Schule beeinflussen die Umsetzung der Strategien sowohl positiv als auch negativ. Das Aufzeigen von *Handlungen* sowie *Strategien*, welche unter spezifischen Bedingungen zur Bewältigung eines Phänomens gesetzt werden, ist ein wesentlicher Bestandteil des paradigmatischen Modells. Zuletzt wird ein besonderes Augenmerk auf die, aus den Handlungen entstandenen *Ergebnisse und Konsequenzen* gelegt (Corbin/Strauss 1996, 75f).

Durch das Aufsuchen von Beziehungen untereinander und das Systematisieren der Kategorien kristallisiert sich im Verlauf des Prozesses eine Kategorie bzw. mehrere Kategorien als jene heraus, um welche(s) sich das „Beziehungssystem“ axial dreht. In der Grounded Theory wird diese als sog. „Schlüsselkategorie“ bezeichnet (Strauss 1994, 63).

Der Prozess des Kodierens im Sinne der Grounded Theory erfolgt parallel zur Erhebung des Datenmaterials und gibt dadurch dem/der Forschenden die Möglichkeit, Analyseschritte anhand der Daten im Feld verifizieren bzw. falsifizieren zu können. Die Analyse erfolgt demnach über das deduktive Denken im Sinne eines Vergleichens, eines Herstellens von Beziehungen und eines Aufstellens von Hypothesen sowie eines Zuschreibens von Dimensionen und Eigenschaften mit den bereits gewonnen Daten. Die daraus entstehenden Ergebnisse, Hypothesen bzw. Zweifel können im Zuge des induktiven Denkens im Forschungsfeld selbst mit Daten überprüft und somit verifiziert oder falsifiziert bzw. aufgehoben werden. Dieses Hin- und Herpendeln macht die Theorie gegenstandsverankert (Corbin/Strauss 1996, 87f).

Das selektive Kodieren:

Diesem analytischen Verfahren liegt das Ziel zugrunde, durch selektives Kodieren und systematisches Vorgehen nach der Schlüsselkategorie zu suchen. Diese hat

„bei der Generierung einer Theorie mehrere wichtige Funktionen. Sie ist relevant und funktioniert. Die meisten anderen Kategorien mit ihren Eigenschaften haben einen Bezug zu ihr, so daß sie in starkem Maße der Qualifikation und der Modifikation unterliegt. Darüber hinaus hat sie aufgrund ihrer Beziehungen zu den Kategorien mit ihren Eigenschaften primär die Funktion, die Theorie zu integrieren, zu verdichten und zu sättigen, sobald die Bezüge herausgearbeitet sind“ (Strauss 1994, 66).

Bei den späteren Forschungsaufenthalten besitzt die Schlüsselkategorie bereits eine wesentliche Leitfunktion in der Datenerhebung und führt folglich eine theoretische Sättigung der gegenstandsverankerten Theorie herbei.

Das theoretische Sampling:

Das theoretische Sampling findet auf der Basis von Konzepten statt, welche sich im Zuge der Analyse als theoretisch relevant erweisen, d.h. für die in der Entwicklung stehende Theorie bedeutsam sind. Theoretisches Sampling

„ist ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht“ (Corbin/Strauss 1996, 148).

Mit diesem Verfahren wird die Zuverlässigkeit und Angemessenheit der Ergebnisse auf jeder Stufe des Kodierens erneut überprüft und bewertet (Strübing 2002, 318f). Eine sog. „theoretische Sensibilität“ unterstützt die Ausarbeitung von Kategorien und das kumulative und in die Tiefe gehende Ansammeln von relevanten Konzepten. Im Zuge des offenen, axialen und selektiven Kodierens wird das theoretische Sampling immer spezifischer. Das zuerst offene aber bereits systematische Herangehen und Hinterfragen der Daten ermöglicht eine erste Orientierung im Material. Danach erfolgt das deduktive Denken, indem Hypothesen über Beziehungen und Unterschiede aufgestellt werden. Die kritische Auseinandersetzung mit den Eigenschaften und Dimensionen der jeweiligen Kategorien und ihrer Konzepte steht dabei im Vordergrund. Auf der Basis des selektiven Kodierens wird das Sampling zum einen für das Verifizieren des „roten Fadens“ der Theorie eingesetzt. Zum anderen wird das Material solange hinterfragt, bis jede Kategorie in sich eine theoretische Sättigung erreicht hat (Corbin/Strauss 1996, 152f).

In diesem Zusammenhang sei auf Geertz (1995, 15) hingewiesen, welcher in der Analyse ethnografischer Daten das Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen als notwendig ansieht und dabei die Ethnografie als dichte Beschreibung ansieht. Die Grounded Theory verleiht dem Ergebnis – mit Hilfe der Kodierung und dem begleitenden theoretischen Sampling – die Sicherheit, diese Dichte und Sättigung zu erreichen.

Die Memos und Diagramme:

Das Schreiben von Memos – im Sinne schriftlicher Analyseprotokolle – sowie das Erstellen von Diagrammen begleiten den Analysevorgang von Beginn an. Memos implizieren bspw. Fragen an das Datenmaterial, analysierende theoretische Bezüge, weitere Handlungsvorgänge, Verweise auf Beziehungszusammenhänge zwischen den Konzepten, das Formulieren von

Hypothesen u.v.m. Im weiteren Verlauf spezifizieren sich die Memos hinsichtlich des paradigmatischen Modells und nehmen vermehrt auf die Beziehungen, d.h. auf die Zusammenhänge im Material sowie auf die Variationen Bezug. Das Notieren von Unklarheiten und Differenzen bspw. in den gesetzten Strategien dient folglich als Basis für den weiteren induktiven, eruiierenden Vorgang im Forschungsfeld. Dabei wird zwischen zwei Arten des Kodierens unterschieden. Zum einen gibt es die Kode-Notizen, welche Kategorien und ihre Eigenschaften sowie Dimensionen beinhalten und zum anderen theoretische Notizen, welche eigene Gedanken und theoretische Bezüge ergänzen aber auch Fragen hinsichtlich der Daten aufwerfen. Im letzten, selektiven Schritt der Kodierung dienen Memos zur Anreicherung der Kategorien und als Ausgangspunkt der darauf folgenden analytischen „Geschichte“ (Corbin/Strauss 1996, 171f).

Des Weiteren verhelfen Diagramme dem/der Forschenden dabei, einen Überblick während des Kodierungsprozesses zu bewahren und können sich im Zuge der axialen sowie selektiven Kodierung als unterstützende Darstellung erweisen. Die komplexen Beziehungen und Zusammenhänge der Konzepte sowie Kategorien können dadurch nochmals veranschaulicht werden (Corbin/Strauss 1996, 189f).

Die beschriebenen Vorgehensweisen und Richtlinien der Grounded Theory sind soweit als Basis für das weitere Verständnis ausreichend, zeigen aber in weiterführender Literatur und in Folge bei der Anwendung derselben weit reichende, komplexe Möglichkeiten und Hilfsmittel zur Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie. Folgende Erläuterungen beziehen sich auf allgemeine grundlegende Informationen des Forschungsfeldes der St.John's School for the Deaf.

6.3 *Ein Blick auf das Forschungsfeld*

Dieser Abschnitt umfasst eine einführende Darstellung der St. John's School for the Deaf, welche als Basisinformationen für die danach folgende Darstellung der gegenstandsbezogenen Theorie gelten.

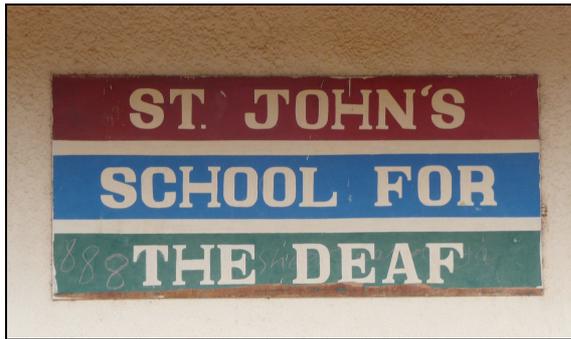


Abb. 3: Schild am Schulgebäude (2007)



Abb. 4: Ein Gebäudeblock der Schule und das Turnfeld im Hintergrund (2008)

Die Schule stellt, wie bereits in Kap. 4 angemerkt, die einzige Gehörlosenschule in Gambia dar. Sie wurde durch eine katholische Mission errichtet, wobei es das erste schulische Angebot für Gehörlose im Jahre 1978 gab. Der Gründung dieser Schule liegen die Intention und das Ziel zugrunde, gehörlosen SchülerInnen des Landes durch ihr spezifisches Angebot außerhalb der Regelschulen Kommunikation und Bildung zu ermöglichen. Damals befand sich die St. John`s School noch in der Hauptstadt Banjul und seit 1983 ist das Schulgebäude in Kanifing, einem Stadtteil der größten Stadt Serrekunda, zu finden (Dok. 2007).

Nach heutigem Stand besteht das Schulteam aus einem Direktor und seiner Stellvertreterin, welche ebenfalls als die Gebärdensprachspezialistin der Schule gilt. Hinzu kommen 26 LehrerInnen, eine Sekretärin, zwei Buschauffeure, zwei Köchinnen und zwei Verantwortliche für die in der Schule stationierte Klinik (Dok. 2007). Das Lehrangebot der Schule umfasst den primären und sekundären Grundschulbereich von insgesamt neun Schulstufen, welcher in Gambia als „Primary School“ (6 Jahre) und „Junior Secondary School“ (3 Jahre) bekannt war sowie ist, mittlerweile jedoch als „Lower und Upper Basic“ bezeichnet wird. Vor dem Einstieg in die 1. Klasse durchlaufen die Kinder ein „Vorschuljahr“ (Stage 1) (Dok. 2007). Laut dem Direktor strebe die Schule die Eröffnung einer „Senior Secondary School“ (10.-12. Schulstufe) an, jedoch sei dies bisher noch nicht genehmigt worden (Int. DIR 2008).

Im Primary- sowie im Junior Secondary-Bereich werden Fächer wie Mathematik, Englisch, Sozialkunde, Zeichnen, Werken und Religion – zurzeit nur muslimisch – unterrichtet. Ab der 4. Schulstufe kommen handwerkliche Unterrichtsgegenstände wie Holzarbeit, Metallarbeit, Schneiderei, Hausarbeit und Computerarbeit hinzu (Dok. 2007/Foto I 2008). Bis auf die 1. Schulstufe, welche drei Klassen umfasst, und die 5., 7. und 9. mit je einer Klasse, sind pro Schulstufe je zwei Klassen vorzufinden. Momentan sind ca. 180 Kinder und Jugendliche in der Schule, wobei eine Klasse in etwa 12 Kinder umfasst.

Den Beobachtungen (Tagebuch 2008) und Hinweisen von LehrerInnen zufolge findet in der Schule jeden Montag- und Mittwochmorgen eine Versammlung aller SchülerInnen und

LehrerInnen statt, um Informationen und Mitteilungen auszutauschen. Die Diskussion über die Auswahl der Schuhe während der Regenzeit war eines der beobachteten Gesprächsinhalte. Der Unterricht beginnt um 8.30 Uhr in der Früh und endet um 14.00 Uhr. Freitags findet aufgrund von vorgesehenen LehrerInnenmeetings der Unterricht nur bis 10.00 Uhr statt. Danach können sich die Kinder am Schulgelände selbst beschäftigen. Für einen Beitrag von 1-5 Dalasi erhalten die Kinder von der Schulküche täglich warmes Mittagessen. Der Transfer von zu Hause zur Schule und wieder retour wird durch zwei Schulbusse gewährleistet und ist im Vergleich zu den öffentlichen Verkehrsmitteln billiger (VGB 2007/2008).

Die Schule ist zwar eine private, karitative Institution, wird aber auch staatlich sowie teilweise von NGO's und Institutionen des Landes unterstützt. Die Gehälter der Lehrpersonen werden vom Staat bezahlt. Jede(r) SchülerIn muss pro Jahr ein Schulgeld von 300-400 Dalasi beisteuern, wobei Kosten für die Uniformen sowie Verkostungs- und Transferkosten nicht inkludiert sind (Int. DIR 2007).

Neben dem Bildungsangebot für gehörlose SchülerInnen gewährleistet die Schule auch medizinische Tests, um den Grad einer Hörschädigung festzustellen und in weiterer Folge, wenn eine Gehörlosigkeit ausgeschlossen werden kann, die Verabreichung sowie Anpassung von Hörgeräten. Hier handelt es sich um analoge Second hand – Geräte, welche dem jeweiligen Kunden bzw. der jeweiligen Kundin in der eigens dafür eingerichteten Klinik angepasst werden. Die Bevölkerung wisse über dieses Angebot Bescheid und laut den Befragten, reiche die Nachfrage bis in die benachbarten Länder (Senegal, Mali,...) (Int. KLINIK 2007).

Folgende Beschreibungen geben einen Einblick in das methodische Vorgehen in der Schule und zeigen die verschiedenen ethnografischen Zugänge auf.

6.4 Methodische Instrumente im Zuge der ethnografischen Schulforschung

Wie die Beschreibung der ethnografischen Schulforschung (s. Kap. 6.1) bereits andeutet, werden im Verlauf der Untersuchung diverse Erhebungsmethoden eingesetzt, um möglichst viele Daten der „fremden“ Wirklichkeit zu erzielen. Methodologische Aspekte zu diesen Forschungsinstrumenten sind Thema der folgenden Abschnitte.

6.4.1 Teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung im Zusammenhang mit Feldforschung bedeutet, dass die Untersuchung im Lebensraum einer Gruppe, d.h. unter möglichst „natürlichen“ Bedingungen, stattfindet. Demnach kommt dem/der BeobachterIn in der ethnografischen Schulforschung eine wichtige Bedeutung zu. Spindler und Spindler (1992, 72f) sowie Strauss und Corbin (1996, 151) weisen darauf hin, dass die Hypothesen für die Forschungsarbeit erst in der Tätigkeit selbst und auch die Beobachtungsschwerpunkte erst während des Kodierens entstehen. Nach einer sog. „Orientierungsphase“ bzw. nach den ersten Kodiervorgängen werden die Kategorien und Richtlinien für eine gezielte, „strukturierte“ Beobachtung festgelegt. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die direkte Unterrichtssituation in der St. John`s School for the Deaf. Folgende Beobachtungsschwerpunkte standen dabei im Vordergrund:

- Wie zeigt sich das Verhalten bzw. die Interaktion der Lehrenden gegenüber bzw. mit den Kindern?
- Anwendung von LBG (Lautsprachbegleitendes Gebärden); findet die Kommunikation mit vermehrtem Einsatz von Gebärden statt? Lässt sich eine Struktur im kommunikativen Zugang zu den Kindern erkennen?
- Welche methodischen Schwerpunkte werden gewählt, um den Lehrstoff zu vermitteln?
- Wie reagieren die Kinder auf die didaktischen Maßnahmen? Wie kommunizieren einzelne Kinder miteinander und mit den LehrerInnen?
- Wie erfolgt die Umsetzung der Wochenplanung (des Curriculums)?

Neben den geplanten Beobachtungseinheiten während des Unterrichts soll laut Spindler und Spindler (1992, 72f) auch auf die Verhaltensweisen, Strukturen und Gegebenheiten außerhalb der direkten Beobachtungssituationen Rücksicht genommen werden. Hinsichtlich der Untersuchung war der Blick auf den Gesamtkontext der Schule unentbehrlich und wurde somit gleichermaßen in der Beobachtung berücksichtigt (bspw. im Hinblick auf die zur Verfügung gestellten materiellen Ressourcen usw.).

Durch die Aufenthalte in Gambia – insgesamt 3 Monate, jedoch mit einem Zeitabstand von 1,5 Jahren – war ausreichend Zeit gegeben, die Schule und im Speziellen den Unterrichtsverlauf kontinuierlich zu beobachten. Hinzu kommt, dass sich sehr gute Beziehungen zu den InformantInnen vor Ort entwickelten, was die Sammlung von Zusatzinformationen bzw. die Eruiierung von emischen Sichtweisen erleichterte. Die

Wichtigkeit eines längeren Aufenthaltes sowie wiederholt periodische Beobachtungen betonen auch Spindler und Spindler (1992, 66), indem sie die Ansicht vertreten, dass dadurch die Validität der ethnografischen Studie steigt.

Zur Sicherung der erhobenen Daten in den Beobachtungssituationen sowie außerhalb geregelter Einheiten, wurde ein Tagebuch geführt. Dadurch war eine Aufzeichnung der Geschehnisse eines Tages – von diversen Unterrichtssituationen bis hin zu anderen Ereignissen während des Aufenthalts im Forschungsfeld – gewährleistet, um diese im Weiteren für die Analyse zu verwenden. Darüber hinaus dienten Notizzetteln und Beobachtungsbögen, auf welchen die jeweiligen Kategorien angeführt waren sowie die kontinuierliche Aufnahme von Videos der Datensicherung in der direkten Situation. Neben der teilnehmenden Beobachtung – der grundlegenden Methode der Datenerhebung – kam auch den durchgeführten Interviews, welche im folgenden Abschnitt näher erläutert werden, eine besondere Bedeutung zu.

6.4.2 Interviews

Gespräche im Forschungsfeld, insbesondere mit sog. SchlüsselinformantInnen wie bspw. den LehrerInnen, werden – neben der Beobachtung – als vorwiegende Tätigkeit des Ethnografen/der Ethnografin genannt (Zinnecker 2000, 382ff). Spindler und Spindler (2000, 250) sehen die Korrelation von Beobachtungen und Interviews als ein konstantes Wechselspiel an. Um eine möglichst kulturgerechte Darstellung und Interpretation gewährleisten zu können, werden verschiedene Verhaltensweisen beobachtet und aufgenommen, um im Anschluss daran – wenn erforderlich – anhand von Fragen an die Teilnehmenden weitere Informationen zur Klärung des jeweiligen Verhaltens bzw. der jeweiligen Reaktion einzuholen. Mit diesem „neuen Wissen“ über die kulturellen Sichtweisen bzw. Erklärungsansätze usw. kehrt man anschließend wieder in die Beobachterrolle zurück. Diese Art des Wechselspiels war während der Aufenthalte in Gambia mehrmals notwendig, um gewisse Handlungsweisen im Unterricht wie bspw. die Art der Kommunikation mit den gehörlosen SchülerInnen sowie die Reaktion auf diverse Vorfälle aus einer möglichst emischen Sichtweise darstellen zu können.

Im Zuge der Spezifizierung der Theorie ermöglicht das von Witzel (1982) beschriebene „problemzentrierte Interview“ die Erstellung eines Leitfadens, welcher einerseits an den Fragen hinsichtlich beobachteter Ereignisse orientiert ist und andererseits den InterviewpartnerInnen genug Freiraum lässt, sich über diese Fragen hinausgehend zu äußern

(Hopf 1995, 178). Die Interviewfragen waren vorwiegend an den nachstehenden Bereichen orientiert:

- kommunikative Möglichkeiten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen
- didaktische Vorgehensweisen in der Klasse mit den gegebenen sprachlichen Barrieren
- strukturelle Gegebenheiten der Schule
- (Vor-)Ausbildungen der LehrerInnen
- persönliches Empfinden der LehrerInnen und Vorsitzenden

Die Informationen aus den Interviews waren für die weitere Datenrecherche sehr hilfreich, da auch die Sichtweise der Betroffenen des Landes miteinbezogen werden konnte. Gertrud Wülser (2003, 50f) weist darauf hin, dass die jeweiligen Sichtweisen der Partizipierenden ebenso thematisiert werden müssen, wie die fachlichen Inhalte im Forschungsfeld. Bei jeder Zusammenarbeit sei daher von den Bedürfnissen der Betroffenen auszugehen. Somit diene nicht nur die theoretische Auseinandersetzung mit den allgemeinen Zielen und Methoden der Gehörlosenpädagogik, sondern auch die Anforderungen und Ziele der in Gambia lebenden Gehörlosen als Basis für die Eruierung im Forschungsfeld. Dadurch wurde die emische Sichtweise integriert und fungierte als weitere Grundlage der Datenerhebung.

Die Protokollierung der einzelnen erhobenen Daten erfolgte mit Hilfe einer Audioaufzeichnung, um ein vollständiges Wiedergeben der Antworten zu ermöglichen.

6.4.3 Technische Hilfsmittel

Jegliche Formen von technischen Hilfsmitteln, wie bspw. Fotokamera, Audio- und Videobänder, welche dem/der Ethnografen/in dazu verhelfen, mehr Daten der vorfindbaren Situationen zu sammeln, sollen laut Spindler und Spindler (1992, 73) genutzt werden. Während der Datenerhebung konnten zusätzlich zu den Beobachtungsnotizen durch den Einsatz von einer Videokamera diverse Unterrichtseinheiten, aber auch andere Vorfälle wie bspw. während der Pausen, festgehalten werden. Im Zuge der Auswertung ermöglichte dieses Material eine „Rückkehr in den Klassenraum“ und erwies sich als hilfreich, um Hypothesen zu überprüfen bzw. diese zu überdenken. Außerdem wurden viele Fotos gemacht, welche dazu dienen, gewisse Situationen festzuhalten und diverse Unterlagen der Schule wie bspw. Unterrichtsmaterialien, welche meist nicht kopiert werden konnten, sicherzustellen. Die audiogestützte Datenaufnahme spielte v.a. bei den Interviews eine wichtige Rolle, um das Gesagte wortwörtlich transkribieren zu können und somit für den Analyseprozess zur Verfügung zu haben.

6.4.4 Anführung des geplanten Forschungsverlaufs

Im Jahr 2007 wurde der Kontakt zur Schule vor Ort aufgebaut, weil vorangehende Versuche via E-Mail keine Reaktionen hervorriefen. Beim ersten Besuch wurde die Forscherin mit dem Gebäude vertraut gemacht und über einzelne strukturelle Bedingungen aufgeklärt. Danach wurde das Forschungsanliegen mit einhergehenden Beobachtungen, Interviews und Erhebungen schriftlicher Dokumente und Quellen offen dargelegt. Bis auf eine einmalige Ablehnung, in einer Klasse Videoaufzeichnungen zu machen, waren die ProbandInnen des Forschungsfeldes sehr kooperativ und unterstützend. Der zweite Aufenthalt im Jahr 2008 war für die Menschen vor Ort sowie für mich als Forscherin mit Wiedersehensfreude verbunden und ermöglichte aufgrund einer gewissen Vertrautheit des Feldes einen raschen Einstieg in die Forschungstätigkeiten.

Die kontinuierlich durchgeführten Beobachtungseinheiten wurden im Zuge des Forschungsverlaufs auf drei Unterrichtsklassen im Primary School/Lower Basic Bereich beschränkt, um einerseits das Wechselspiel zwischen Beobachtungen und Interviews vertiefend durchführen zu können und andererseits die Möglichkeit zu haben, einzelne Prozesse über einen längeren Zeitraum beobachten zu können. Die LehrerInnenmeetings wurden ebenfalls beobachtet, wobei diese während der Forschungsaufenthalte insgesamt nur dreimal stattfanden. Folgende Tabelle veranschaulicht die eben genannten Beobachtungsfelder.

Beobachtungsfeld	Klasse	Aufenthalt
A	2a/3a	2007/2008
B	2b/3b	2007/2008
C	Metallarbeit	2007/2008
D	LehrerInnenmeeting	2007

Tab. 1: Überblick über die Beobachtungsfelder

Zusätzlich zu diesen geplanten Beobachtungen wurden der Elternabend 2007 und Klassensituationen bzw. Vorfälle außerhalb des Unterrichts in der Schule spontan beobachtet. Die geplanten sowie auch z.T. die spontanen Beobachtungen wurden größtenteils mit Videoaufnahmen ergänzt, was bedeutet, dass die Beobachtungsnotizen im Nachhinein – im Zuge der Analyse – mit den Daten der Videoanalyse vervollständigt wurden. Aufgrund dessen werden diese Daten im Folgenden mit VGB – „videogestützte Beobachtung“ –, mit der Kennzeichnung der jeweiligen Klasse sowie mit der jeweiligen Jahreszahl versehen (Bsp.: VGB A 2007). Wird keine Klasse bzw. kein Beobachtungsfeld angegeben, bezieht sich die

Aussage auf allgemein festgestellte Beobachtungen während des Forschungsverlaufs (Bsp.: VGB 2007).

Die Interviews wurden mit den KlassenlehrerInnen der 3a, der 3b und der Metallarbeitsklasse (2007 und 2008) sowie mit zwei weiteren LehrerInnen durchgeführt, um mehr Informationen über die LehrerInnenausbildung zu erhalten (2007). Im Weiteren wurden der Direktor sowie seine Stellvertreterin zu diversen Themen wie Kommunikation, Lehrplan, etc. befragt (2007/2008). Während des ersten Aufenthalts wurden auch außerhalb der Schule sehr viele Daten gesammelt, um einen möglichst umfangreichen Einblick in die „Sonderstellung“ von Gehörlosen in der gambischen Gesellschaft zu erhalten. Dabei offenbarte sich v.a. die Zusammenarbeit der Schule mit dem lokalen Gehörlosenverein als eine sehr interessante Tatsache. Da sich die vorliegende Arbeit auf die schulische Bildung Gehörloser an der einzigen Gehörlosenschule in Gambia bezieht und die leitende Forschungsfrage zusätzlich die kommunikativen Barrieren integriert, scheint es als wesentlich, auch die Meinung der vor Ort betroffenen Gehörlosen mit einzubeziehen. Überdies ist diese Zusammenarbeit v.a. hinsichtlich der Entwicklung und Anwendung der Gebärdensprache nicht außer Acht zu lassen. Aus diesen Gründen werden bei der Darlegung der gegenstandsverankerten Theorie auch einige – in Hinblick auf die diplomarbeitsleitende Fragestellung – essentielle Aspekte aus den Interviews mit dem Vorsitzenden des Gehörlosenvereins angeführt.

Diese Interviews wurden mit einem Audiorekorder festgehalten, danach transkribiert sowie z.T. gekürzt, was bedeutet, dass irrelevante Aussagen vor der Analyse eliminiert wurden. Danach wurden die Interviews entsprechend dem Kodierverfahren der Grounded Theory ausgewertet, wobei sie mit folgenden Abkürzungen verzeichnet werden. Die Daten aus den Interviews mit den Lehrenden aus den Beobachtungsfeldern A, B, C werden mit dem jeweiligen Buchstaben gekennzeichnet (Bsp.: Int. A 2008). Interviews mit dem Direktor werden mit „DIR“ abgekürzt und jene mit der Stellvertreterin bzw. Gebärdensprachspezialistin mit „GSS“. „L1“ und „L2“ beziehen sich auf die zwei weiteren LehrerInnen, welche außerhalb eines festgelegten Beobachtungsfeldes interviewt wurden. Die Bezeichnung „GADHOH“ steht für den gleichnamigen Gehörlosenverein Gambias und der Verweis „KLINIK“ stammt aus dem Interview mit einem Verantwortlichen der Klinik.

Dokumente, welche im Zuge der Forschungstätigkeit gesammelt und größtenteils fotografiert wurden, werden mit dem Kürzel „Dok.“ und der jeweiligen Jahreszahl 2007 bzw. 2008 versehen. Das Tagebuch wird explizit als solches – mit Jahresverweis – angeführt. Die in der Analyse verwendeten Fotos werden im Zuge der Ergebnisdarstellung mit römischen Ziffern

(I, II, III,...) und dem jeweiligen Forschungsaufenthalt – 2007 oder 2008 – gekennzeichnet.
Werden Fotos zur Verdeutlichung diverser Inhalte in die Arbeit eingefügt, werden diese im
Zuge dessen als Abbildungen angeführt.

7 Bereichsbezogene Theorie schulischer Bildung an der St. John`s School for the Deaf

Nachstehend werden die Ergebnisse, welche sich durch den prozessualen Verlauf der Grounded Theory aufdecken ließen und dabei mit dem Gegenstand selbst, d.h. mit dem Forschungsfeld, in enger Verbindung stehen, dargestellt. Alle vorangehenden Analyseschritte, wie das „offene“, „axiale“ und „selektive“ Kodieren und das damit verbundene Schreiben von Memos sowie Erstellen von Diagrammen, werden in den folgenden Abschnitten nicht angeführt. Genauere Hinweise zu diesem Vorgehen wurden bereits in Kap. 6 erläutert und mit weiterführenden Literaturhinweisen versehen.

Durch den parallel verlaufenden Prozess des Auswertens nach der Grounded Theory und des Forschens im Sinne einer ethnografischen Schulforschung sind Formen des deduktiven (Eruieren von Beziehungen, Aussagen, Dimensionen und Eigenschaften im Material) und induktiven (Überprüfen der aufgestellten Vermutungen, Beziehungen, etc.) Denkens möglich. Daraus entstehen Kategorien, welche im Sinne des von Glaser und Strauss (2008) angeführten „paradigmatischen Modells“ in bestimmten Beziehungen zueinander stehen. Dieses, bereits im methodischen Vorgehen beschriebene Modell, dient in den nachstehenden Erläuterungen als Grundlage. Die Kategorien werden in ihrer Beziehung zu einander betrachtet und mit den aus der ethnografischen Forschung gesammelten Daten versehen, um eine konzeptuelle Dichte einer gegenstandbezogenen Theorie zu erreichen.

7.1 *Verständigungsschwierigkeiten als Schlüsselkategorie*

Im Zuge des „In-Beziehung-Setzens“ und „Vergleichens“ der entstandenen Kategorien, kristallisierte sich die Kategorie „Verständigungsschwierigkeiten“ als *das* Phänomen im untersuchten Feld heraus. Strauss und Corbin (1996, 79) verstehen unter einem Phänomen bzw. einer Schlüsselkategorie

„die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind, um es zu bewältigen oder damit umzugehen oder auf das sich die Reihe bezieht.“

Verständigungsschwierigkeiten werden in Verbindung mit den gewonnenen Daten als das zentrale Phänomen und als Ausgangspunkt diverser (Lösungs-)Strategien und Handlungen gesehen, was bedeutet, dass diese Schlüsselkategorie in systematischer Beziehung zu all den anderen Kategorien und ihren Konzepten steht. Diese Verständigungsschwierigkeiten treten

nicht nur bei den gehörlosen SchülerInnen auf, sondern betreffen alle AkteurInnen des Forschungsfeldes.

Zerlegt man das Wort „Verständigungsschwierigkeiten“ in zunächst zwei getrennte Begriffe, lässt sich aus dem ersten Teil das Wort „verständigen“ ableiten. Verständigen bedeutet – aus etymologischer Sicht betrachtet – „mitteilen, sich verständlich machen; sich einigen“. Dieses Verb ist abgeleitet vom Substantiv „Verstand“ im Sinne von „Auffassungsgabe, Denkfähigkeit, rechnende Klugheit“. D.h. die Bedeutung von „Verständigung“ beinhaltet zum einen die Gabe, sich mitteilen zu können, „einem etwas zukommen zu lassen“ (DUDEN 2006, 841). Zum anderen auch die Möglichkeit Gesagtes zu „verstehen“, im Sinne „sich in etwas hineinzudenken“ bzw. „sich in jemanden hineinzusetzen“ (Einfühlungsvermögen) (DUDEN 2002, 997). Der zweite Teil, der Begriff „Schwierigkeit“, beinhaltet das Wort „schwierig“, was soviel bedeutet wie „viel Mühe machend, Anstrengungen erfordernd, nicht einfach“. Davon abgeleitet umschreibt „Schwierigkeit“ eine bestimmte „Schwere, Beschwerlichkeit“ (DUDEN 2006, 749). Aus diesen Erläuterungen lässt sich schließen, dass sich im Phänomen „Verständigungsschwierigkeit“ eine Art Erschwernis zeigt, wenn es darum geht, Inhalte, Gedanken etc. mitzuteilen sowie diese im Rahmen einer Kommunikation, eines Austausches auch verstehen zu können. Darüber hinaus beinhaltet dies auch den Aspekt, ob Mitmenschen verstanden werden können.

Das nächste Kapitel gibt Aufschluss darüber, wie dieses Phänomen im vorliegenden Forschungsfeld verursacht wird und inwiefern sich die „Schwierigkeit der Verständigung“ zeigt.

7.1.1 Ursächliche Bedingungen für das Hervortreten dieses Phänomens

Die ursächlichen Bedingungen geben laut Strauss und Corbin (1996, 79) an, durch welche Vorfälle und Ereignisse es zum Auftreten eines Phänomens kommen kann. Diese Bedingungen haben unterschiedlichen Einfluss auf das Phänomen, wodurch sich dieses auch in verschiedenen Dimensionen zeigt, welche wiederum berücksichtigt werden müssen, um zu verstehen, wo und wie dahingehend diverse Strategien gesetzt werden. Im nachstehenden Abschnitt wird diesen Bedingungen nachgegangen, wobei folgende Frage zugrunde liegt.

- Welche ursächlichen Bedingungen lassen sich für das Hervortreten von „Verständigungsschwierigkeiten“ auffinden und in welchem Ausmaß zeigt sich dadurch das vorliegende Phänomen?

Zu einer Verständigungsschwierigkeit können undenkbar viele Bedingungen, Handlungen bzw. Gegebenheiten führen, wobei sich hinsichtlich der St. John's School folgende „Auslöser“ aufdecken ließen.

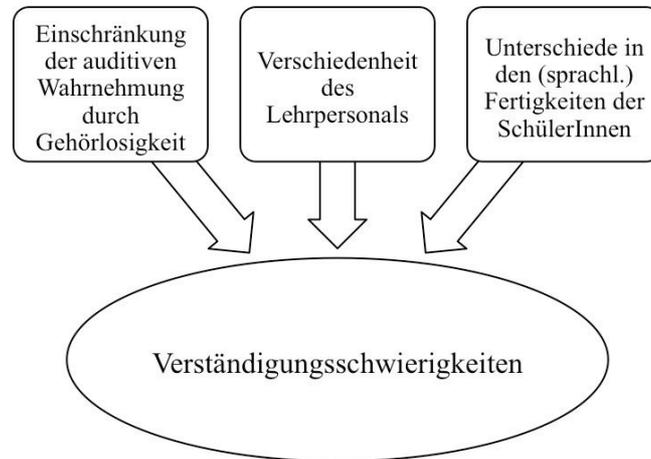


Abb. 5: ursächliche Bedingungen

Allem voran steht die Tatsache, dass Gehörlose aufgrund ihrer auditiven Schädigung (s. Kap. 3) in einer, auf der Basis von Hörenden aufgebauten und ausgerichteten Welt erschwerten Bedingungen ausgesetzt sind (s. Kap. 3, 4, 5) und somit laufend – wenn nicht diverse entgegenwirkende Handlungen gesetzt werden – Verständigungsschwierigkeiten gegenüberstehen. Von diesen Gegebenheiten begleitet weisen die SchülerInnen der St. John's School bei Schuleintritt v.a. im Hinblick auf deren kommunikative Fertigkeiten, große Unterschiede auf. Z.T. liegt dies daran, dass manche Kinder erst nach dem Spracherwerb ertaubten und somit noch die Lautsprache erlernen konnten⁴³ (welche jedoch nicht die Unterrichtssprache Englisch, sondern eine der Stammessprachen, wie z.B. Mandinka war). Andere wiederum ertaubten erst während ihrer Schulzeit, was bedeutet, dass sie bereits mit der englischen Sprache vertraut sind. Diese Kinder beginnen den Unterricht in der Gehörlosenschule jedoch wieder ab der ersten Klasse, wodurch sie andere Lernvoraussetzungen als ihre MitschülerInnen mitbringen. Verschiedenheiten zeigen sich zusätzlich in der Anwendung der Gebärdensprache bzw. in ihren Kenntnissen beim Ablesen der Lippen. Demnach liegen hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten sehr „bunt“ gemischte Gegebenheiten vor, wodurch auch die Verständigungsschwierigkeiten in unterschiedlichen Dimensionen auftreten.

⁴³ Wie bereits in Kap. 3 beschrieben, wird zwischen prälingualer und postlingualer Gehörlosigkeit unterschieden. Die Beschreibung der ersten Gruppe von Kindern trifft einerseits auf die Charakteristika der „postlingualen Gehörlosen“ zu, wobei sich andererseits durch die Tatsache, dass die erlernte Lautsprache bei wahrscheinlich keinem Kind die Unterrichtssprache Englisch ist, wieder andere Voraussetzungen zeigen (Anm.: C.B.).

Die folgenden Aussagen von zwei LehrerInnen beziehen sich auf die differenten (kommunikativen) Fertigkeiten und Voraussetzungen der SchülerInnen.

“Okay, that is another way of teaching with deaf. You know some of them are good in lip reading, they can read the lip, when you are talking, but when you just sign, some of them are not good at signs. So they are not good, but when you talk they can do lip reading or they can read the mouth or some of them can also hear. Because they have hearing aids which helps them a lot” (Int. C 2007)⁴⁴.

It’s different. Some, they are really quick like this three boys, they are really quick, when you explain two times they catch it, others just keep on repeating, repeating. (...) some, they are very quick to understand, some they are very slow” (Int. A 2008).

Im LehrerInnenkollegium lassen sich ebenfalls vorliegende Differenzen aufzeigen, was in erster Linie dadurch hervorgerufen wird, dass gehörlose LehrerInnen bereits die Gebärdensprache anwenden, hörende hingegen noch sehr wenige Erfahrungen im kommunikativen Umgang mit gehörlosen Kindern haben. Weiters zeigen sich die differenten Berufsausbildungen der LehrerInnen – v.a. auch aufgrund der prekären sonderpädagogischen Lage in Gambia (s. Kap. 4) – als „Auslöser“ für deren unterschiedliche Voraussetzungen und die sich daraus ergebenden Verständigungsschwierigkeiten. Diese zeigen sich bei LehrerInnen nicht nur auf der inhaltlichen und kommunikativen Ebene, sondern oft auch hinsichtlich des „Einfühlungsvermögens“ gegenüber ihren SchülerInnen. Folgende Interview- und Videoausschnitte sollen einen Einblick in die Ausbildungen der LehrerInnen geben und die unterschiedlichen Arten des Zuganges zu den SchülerInnen verdeutlichen.

“You know when I was in the College teacher training I had there one year inside the campus then they send us for two years experience (...) I decided that I will come here to experience how the disability is, how they cooperate and how to teach them” (Int. A 2008).

“Anyway I have two types of training before coming to teach here. The first one was from 1987 to 1990, I did the Gambian technical training institute (...) and I went back to the Gambian technical training institute to do my higher teacher certificates. So I did that course in two years, that means 2000 to 2002 and then back again in the field with a higher qualification” (Int. C 2007).

Diese LehrerInnen absolvierten vor Eintritt in die Schule eine Ausbildung für ihre derzeitige Tätigkeit. Die interviewte Lehrerin war am Kolleg für LehrerInnenausbildung und der befragte Lehrer hat eine, auf ein Handwerk bezogene Lehrerausbildung, womit sie beide als qualifiziertes Personal – zumindest im Beruf selbst –, jedoch nicht als gehörlosenspezifisches Personal gelten. Nachfolgende Aussage stammt von einem Lehrer, welcher keine Ausbildung als solcher vorweisen kann.

⁴⁴ Die angeführten Zitate aus den Interviews mit den AkteurInnen des Forschungsfeldes, werden weitgehend – bis auf gravierende Grammatik- und/oder Rechtschreibfehler – in ihrer Originalform wiedergegeben. Dadurch soll eine möglichst realitätsnahe Vermittlung ermöglicht werden (Anm.: C.B.).

“I graduated 2004 and then after my graduation I was doing the course science marketing. 2006 I came to this school. (...) I’ve never been there [at the college; Anm.: C.B.]. I am called unqualified” (Int. L2 2007).

Die an der Schule unterrichtenden gehörlosen LehrerInnen wurden entweder direkt nach Abschluss der 9. Schulstufe ins Kollegium aufgenommen oder sie sind bereits seit langer Zeit an der Schule tätig, sodass ihnen die Gebärden bereits vertraut sind. Folglich zeigen sich auch die Verständigungsschwierigkeiten hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten in der Kommunikation mit den gehörlosen Kindern und Jugendlichen in einem geringeren Ausmaß. Die fachliche Kompetenz könnte sich jedoch in diesem Zusammenhang aufgrund fehlender oder z.T. lückenhafter Ausbildungen als Ursache für Verständigungsschwierigkeiten zeigen. Folgendes Zitat stammt von einem gehörlosen Lehrer der Schule.

„I did no training. I sat for the Grade nine examination, when my headmaster called me back to teach the deaf children“ (Int. L1 2007).

Gehörlosenspezifische Ausbildungen können im Forschungsfeld nur der Direktor und seine Stellvertreterin vorweisen, wie es nachstehend verdeutlicht wird.

“Nobody is a specialist among them [the deaf; Anm.: C.B.], so far I think I am a purely trained specialist to deaf education level and my deputy, all the others is just the little pieces” (Int. DIR II 2007).

Der Großteil der LehrerInnen ist laut der Gebärdensprachexpertin als solche(r) ausgebildet und sie entschärft die Tatsache, dass es auch einige unqualifizierte LehrerInnen an der Schule gibt, mit folgendem Statement.

“Well in fact I will not buy the idea of unqualified, no, for that one I rule it out, when I say, I rule the unqualified out, I prefer calling them untrained, because any teacher that you see in a school have the experience of doing something. But if in the event he or she is not trained for that particular thing, then you don’t have to call him or her unqualified. For me I rule it out. I don’t want to use unqualified – ‘untrained’” (Int. GSS 2007).

Trotz der Annahme, dass die LehrerInnen aus der Praxis ihr Training erhalten und dadurch für ihre Tätigkeit in der Schule befähigt werden, könnte das Fehlen diverser Erfordernisse, wie bspw. das Erlernen und Anwenden spezifischer Kommunikationstechniken, bei den LehrerInnen selbst und in Folge auch bei den Kindern als Ursache für das Hervortreten von Verständigungsschwierigkeiten gesehen werden.

Diverse Beobachtungseinheiten sowie die videogestützten Aufnahmen zeigen die differente Form der Interaktion mit den SchülerInnen. Die Kommunikation der gehörlosen LehrerInnen mit den Kindern findet rein auf gebärdensprachlicher Basis bzw. auf der Grundlage von Gestik und Mimik statt. Der kommunikative Zugang der hörenden LehrerInnen zu den gehörlosen SchülerInnen beinhaltet verstärkt die Lautsprache und wird manchmal mehr, manchmal weniger von Gebärden, Pantomimen, Gesten, usw. begleitet. In welchem Ausmaß

Gebärden die Lautsprache unterstützen, ist u.a. davon abhängig, wie lange der/die LehrerIn bereits an der Schule unterrichtet (VGB 2007).

Durch die unterschiedlichen kommunikativen Zugänge seitens der LehrerInnen und auch der SchülerInnen entstehen diverse Verständigungsschwierigkeiten, welche bewältigt werden müssen. Welche Strategien diesbezüglich von der Schule gesetzt werden, um die Möglichkeit des Mitteilens sowie des Verstehens – d.h. eine Verständigung – gewährleisten zu können, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

7.2 *Strategien zur Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten*

Wie bereits in Kap. 6 erläutert, wird in der Grounded Theory nach Strategien sowie Handlungen gesucht, welche es ermöglichen, das auftretende Phänomen – in diesem Fall die Verständigungsschwierigkeiten – zu bewältigen. Nach Strauss und Corbin (1996, 75) handelt es sich dabei um

„Strategien, die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren.“

Aufgrund der Dichte des Materials erweist es sich als sinnvoll, die Handlungen und Strategien nicht getrennt von den folgenden Konsequenzen und Ergebnissen bzw. den intervenierenden Bedingungen zu betrachten, sondern diese in ihrem paradigmatischen Zusammenhang darzustellen. Das Aufzeigen eines Prozesses, wie bspw. die Konsequenz einer Handlung, die in Folge positive oder negative Auswirkungen auf weitere Handlungen hat, kann laut Strauss und Corbin

„dem Leser eine Idee des Ereignisflusses vermitteln“ (Corbin/Strauss 1996).

Abgesehen davon können die Zusammenhänge und Schlussfolgerungen hinsichtlich der Daten besser nachvollzogen werden. Folgende Fragestellungen dienen dabei als Grundlage:

- Welche Strategien zur Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten lassen sich an der „St. John`s School for the Deaf“ vorfinden?
- Inwiefern und in welchem Ausmaß werden die gesetzten Handlungen und Strategien von fördernden sowie hemmenden Bedingungen beeinflusst?
- Welche Konsequenzen und Ergebnisse sind in Folge der gesetzten Handlungen an der St. John`s School zu beobachten?

7.2.1 Allgemeine, „breite“ intervenierende Bedingungen

Vor der eigentlichen Darstellung der Bewältigungsstrategien werden die allgemeinen, beeinflussenden Bedingungen – bezogen auf Raum, Zeit, Kultur, etc. – im Forschungsfeld, welche ebenfalls im Zusammenhang mit den Handlungen und ihren Folgen nicht außer Acht gelassen werden können, abgeklärt. Bedingungen, welche unmittelbar auf die Handlungen der AkteurInnen im Forschungsfeld einwirken, werden im Zuge der Bewältigungsstrategien genauer erläutert. Folgende Abbildung soll einen Überblick über die sog. intervenierenden Bedingungen gewährleisten.

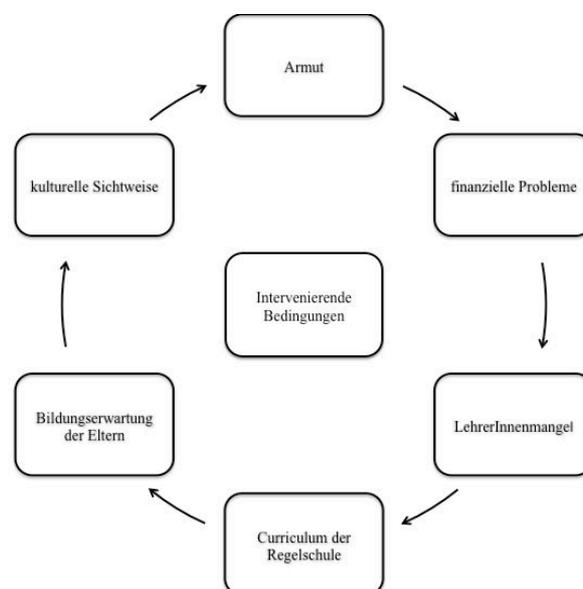


Abb. 6: intervenierende Bedingungen

Durch Armut ausgelöste bzw. entstehende Erschwernisse lassen sich als intervenierende Bedingungen nicht ausblenden. Im konkreten Forschungsfeld zeigen sich deren Einflüsse dahingehend, dass es in vielerlei Hinsicht – sei es bezogen auf Schreib- und Lehrunterlagen, Stromkosten, Kochutensilien oder Transferkosten – an finanziellen und materiellen Ressourcen mangelt. Dies zeigt sich u.a. im Unterricht selbst, wo es immer wieder an Materialien fehlt, welche ein schnelleres und adäquateres Unterrichten ermöglichen würden. Der Metallarbeitslehrer äußert sich wie folgt zu dieser Problematik:

“When it comes to practicals, the materials we are using is not enough. We don’t have enough materials for them to move in practicals. So that’s why we mostly depend on theory. Normally skills need a lot of practicals, without practicals no skills. But the access, the final resources are not here. We manage it with the little we have. We have some difficulties in the metal workshop” (Int. C 2007).

Die prekären Bedingungen des Landes (s. Kap. 2 und 4) haben auch Einfluss auf die Etablierung und in Folge dessen auch auf die Förderung von (sonder-)pädagogischem

Personal, was zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts beitragen sowie dem LehrerInnenmangel entgegen wirken würde. So zeigt sich auch in der St. John's School die Problematik, dass vor dem Eintritt in die Schule keine spezifische sonderpädagogische Ausbildung möglich ist und auch ein Mangel an LehrerInnen vorliegt, wie der Direktor mit folgenden Worten bestätigt.

„(...) then the problem of staffing is another one. This year has been a difficult year, so we have to follow anybody that we can engage. But it would have been better, if we can get graduates coming to help in the upper basic. At the moment we are just typing from our very own and that is the trend. It's good to have qualified trained personnel, to handle the upper level. Otherwise we are taking from our primary trained to help to teach the upper basic, which is a problem” (Int. DIR II 2007).

Laut der Direktorin des Kollegs für LehrerInnenausbildung (Int. 2007) stellt der Beruf LehrerIn meist die letzte Wahl dar. Dieser Status der LehrerInnen in Gambia sowie die eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten spiegeln sich in der Entlohnung dieser Berufsgruppe wider.

“At first I was in Grade 6 and that was 1500 Dalasi⁴⁵. After doing my HTC [higher teacher certification; Anm.: C.B.]. I've been promoted in Grade 7.1, which is around 2100/2200 Dalasi. But every year they have to put on something. Now it's about 2500 a month, which is the basic, and they give me maybe transport for around 500 making 3000. After they have to take the tax from there. So normally I receive 2500 Dalasi a month as my salary, yes after paying all the taxes and the duties (...) We are not insured” (Int. C 2008).

Laut einem Lehrer der St. John' School, welcher keine spezifische Ausbildung als solcher hat, verdienen „nicht-qualifizierte“ LehrerInnen ca. 1000 Dalasi (~30 Euro) im Monat, was auch in einem Land wie Gambia nicht als Lebensunterhalt ausreicht, v.a. wenn man bedenkt, dass meist eine ganze Familie von einem/r Berufstätigen versorgt werden muss (Int. L1 2007). Die schlechte Entlohnung könnte auch einen Einfluss auf die Motivation der LehrerInnen haben, jedoch äußern sich diese in den Gesprächen diesbezüglich nie explizit zu diesem Thema. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass dieser Gehalt im Kontext der gegebenen Armut in Gambia immerhin einen Beitrag zur Versorgung der Grundbedürfnisse leistet.

Eine weitere intervenierende Bedingung auf der strukturellen Ebene stellt die Verwendung des regulären Lehrplans dar. Dies bedeutet, dass die Lehrinhalte, -bücher und -hinweise auf der Annahme basieren, dass die SchülerInnen hörend sind.

„The curriculum we have here is the same curriculum being used in the mainstream schools but the only difference is that in our case here as early as Grade 4 we try to introduce vocational skill training to the children. So which is not a practice until the end of the primary school. (...) But in our case here we said no, the earlier the better. When

⁴⁵ 1000 Dalasi entsprechen umgerechnet ca. 30 € (Anm.: C.B.).

we are able to get them occupied, they are better focused when they are in the upper basic, but in that level it's just an introduced programme. And that's how we deal about it" (Int. DIR I 2007).

Die Schule verwendet den Regelschulplan, weil im Land selbst kein spezifisches Curriculum gegeben ist. Zusätzlich wird ab der 4. Schulstufe die berufliche Ausbildung inkludiert, damit eine dahingehende Förderung möglichst früh stattfinden kann.

Die kulturelle Sicht gegenüber Gehörlosen und ihrem Bildungsanspruch zeigt sich auf unterschiedliche Weise und beeinflusst die gesetzten Handlungen und Strategien im Schulverlauf. Veraltete, meist negativ einwirkende Meinungen hinsichtlich Gehörlosen (s. Kap. 3) wurden größtenteils verabschiedet, jedoch könne, wie es folgende Erläuterungen darlegen, eine allumfassende Partizipation und Förderung im Bezug auf ihre Bildung nicht als selbstverständlich angenommen werden.

„(...) you will find out, that in certain families till now it is a problem for them to accept a deaf child in the family at first, but now they have been cancelled and know how to go about it and now they have done, no, I could not say a lot of interest and love, but at least partial love etc. is given to them; attention is given to them now, after changing the parents etc. (Int. GSS 2007).

Bei den Eltern gehörloser Kinder müsse in erster Linie hinsichtlich des Bildungsbedarfs ihrer Kinder Sensibilisierungsarbeit geleistet werden. Abgesehen von der verbreiteten Neigung vieler Eltern, gehörlose Kinder mit hörenden zu vergleichen, habe auch deren finanzielle Beisteuerung zum Schulbesuch Einfluss darauf, ob ihre Kinder zur Schule gehen können bzw. dürfen. Gleichzeitig herrschen in der Schule ebenfalls finanzielle Probleme hinsichtlich anstehender Kosten, welche seitens der Vorsitzenden bewältigt werden müssen und immer wieder von der eigentlichen Aufgabe – nämlich den Unterricht bestmöglich zu gestalten – ablenken. Die Aussage des Direktors spiegelt diese Problematik wider:

„(...) we were trying to see if we can supply everybody with exercise books and pencils and we had to open our last box. At the moment we have nothing of it, no exercise books. I said to them, let's try with this; before the end of the term hopefully I have something coming my way, we go and buy exercise books. Otherwise we call the parents and say from next year no more supply from the school, you need to buy like any other parents. But it was been done that way because that was the only way this parents can be convinced to bring their children because there was this ironical thinking that to educate a deaf is waste of time and resources. That was the thinking there but then where a school supplies a free, you get the books you get the pencils, racers everything for free, then 'Aahh', they say 'we can put our children'. (...) At the moment they are not seeing the need to support their deaf child but gradually they are more convinced now. And to begin to ask for more money means you are chasing these children out of school. So it's better we leave it at that, make only some small adjustments" (Int. DIR 2008).

Durch die praktische Erfahrung im Zuge der beruflichen Ausübung und den damit gegebenen Kontakt konnten bzw. können die LehrerInnen durchgehend eine sehr positive Einstellung zu den gehörlosen SchülerInnen gewinnen. Die gesellschaftlich vermittelten Einstellungen und

die, vor Beginn der Lehrtätigkeit vorhandenen Meinungen gegenüber Gehörlosen haben sich laut den LehrerInnen aufgrund einer gewissen Routine und Gewohnheit in der Arbeit mit ihnen sowie durch weitere Informationen bezüglich der Zielgruppe verändert.

„Anyway at first it was not easy, but as I said you have to be used to them before you can do the work here. When you are used to them, anything is possible“ (Int. C 2007).

„Yeah, to me it is the same because the only difference what they have, they don't hear but what the hearing can do they also can do it. That's the way I see them, we are all the same. (...) I was changing because when I was teaching deaf people then I got to know how people became deaf, so this is why I say we are all the same because I myself today I am a hearing person but tomorrow I can be deaf. I can have it through accident, through sickness then I became deaf“ (Int. B 2008).

„Some people say they are not normal. Everybody is not normal. Even you and me are not normal. (...) So if they say they are disabled, no they are not disabled, they are abled people“ (Int. C 2008).

In den Interviews zeigen sich überwiegend positive Einstellungen gegenüber den gehörlosen SchülerInnen. Z.T. wird die Tätigkeit als GehörlosenlehrerIn auch als religiöser Auftrag gesehen. Eine Lehrerin betrachtet bspw. ihre Arbeit mit den gehörlosen SchülerInnen als Opfergabe und sieht darin ihre Rechtfertigung, keine Nonne werden zu müssen (Int. A 2008). Mit diesen Äußerungen der LehrerInnen, welche überwiegend als positive Bedingungen für die gesetzten Handlungen verstanden werden können, werden nun die Strategien der Schule zur Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten aufgezeigt.

7.2.2 Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten durch Vermittlung von Wissen

Die **Vermittlung von Wissen** lässt sich als Strategie vorfinden, um diverse Verständigungsschwierigkeiten des Personals anhand verschiedener Zugänge zu bewältigen, um diese dadurch auf den Unterricht mit Gehörlosen vorzubereiten. Diese sog. Wissensvermittlung beinhaltet allgemeine Angaben über die Zielgruppe (Ursachen für Gehörlosigkeit, etc.), Informationen zur Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten, um mit den Kindern möglichst adäquat kommunizieren zu können sowie allgemeine didaktische Zugänge für den Unterricht. Dazu werden in der Schule einerseits verschiedene Angebote gesetzt und andererseits zählen hierzu auch die spontanen, alternativen Versuche der Wissensaneignung.

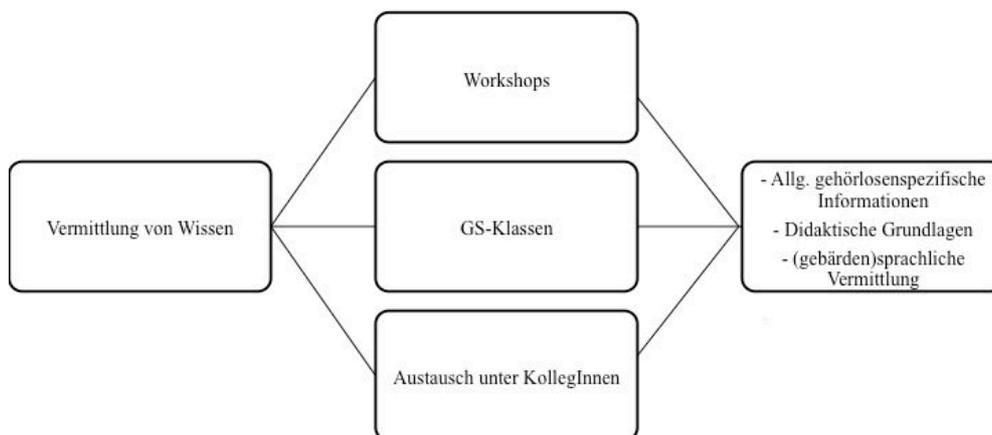


Abb. 7: Vermittlung von Wissen

Im Folgenden wird auf die in der Abbildung angedeuteten Strategien – Workshops, GS-Klassen und Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen – zur Vermittlung von Wissen näher eingegangen.

7.2.2.1. Workshops

Workshops haben die primäre Funktion gehörlosenspezifisches Wissen im Allgemeinen und im Speziellen für den Unterricht zu vermitteln. Diese finden in der Schule sehr selten (mit Jahresabständen) statt, haben aber laut den Vorsitzenden der Schule einen großen Stellenwert.

„(...) we run workshops and then we also apply to get people from above to run some more steps. We succeeded one in spring but some teachers have missed that. Hopefully there is going to be another programme again in May and I want them to be part of that training (...) which is really helpful” (Int. DIR 2007).

Wie diese Aussage bereits andeutet, werden die Workshops überwiegend von ausländischem Personal aus England, Holland, Ghana, etc. durchgeführt und meist geblockt in 2-3 Tagen abgehalten (Int. DIR 2007). Die vorliegenden Daten beziehen sich auf einen Workshop aus dem Jahre 2007, welcher von einer Engländerin geleitet wurde. Fotografierte Unterlagen dieses Angebots zur „Wissensvermittlung“ ermöglichen einen Einblick in den Inhalt eines Workshops.

In diesem wurden zum einen Begrifflichkeiten wie „Special Needs Education“ und „Deafness“ – inklusive einer Datenaufzählung bezogen auf Gambia – thematisiert und zum anderen didaktische Vorgehensweisen vermittelt. Eigenschaften eines effektiven Unterrichts, die Notwendigkeit die Kinder zu (über)prüfen, um deren Bildungsstand feststellen zu können, sowie die Anpassung des Curriculums an die speziellen Bedürfnisse der Gehörlosen waren weitere theoretische Thematiken des Workshops (DOK 2007).

Bezüglich des Ablaufs selbst konnten im Nachhinein keine genaueren Informationen eruiert werden. Die Inhalte in den Unterlagen sind z.T. sehr theoretisch und abstrakt formuliert, sodass nicht ersichtlich wird, inwiefern diese auch hinsichtlich der St. John's School diskutiert und wie praxisnah sie den LehrerInnen vermittelt wurden. Andererseits kann vermutet werden, dass sich die LehrerInnen, welche anwesend waren, zumindest ein Basiswissen über ihre Zielgruppe aneignen und grundlegende Richtlinien für den Unterricht von Gehörlosen, die ihnen zuvor noch nicht geläufig waren, „mitnehmen“ konnten (Dok. 2007). Im Herbst 2008 (letzte Datenaufnahme in Gambia) wurde darauf gehofft, eine Zusammenarbeit mit der Universität von Birmingham herzustellen, um den LehrerInnen der St. John's School via Computer Weiterbildungen dieser Art zu ermöglichen. Die Intention, den Lehrenden fehlendes Wissen vermitteln zu wollen, ist auf jeden Fall bemerkbar.

“So these are the only opportunities at the moment, but otherwise I was earning to have teachers doing distant learning programmes so that they are more offer with how to go teaching the deaf (...) But you can only do this through access with computer and since there was this linkage we thought it's going to be very easy but then in the absence of Wigan I tried Manchester but they are not doing the same programme. But hopefully Birmingham. If there is somebody, a link-person, who should be able to apply for a package but then that one also require some funding, everywhere is money, money, money” (Int. DIR 2008).

Bezüglich des Abhaltens und Organisierens von Workshops zeigt sich die Schule von außerschulischem bzw. ausländischem Personal abhängig und zusätzlich erweisen sich finanzielle Probleme meist als hemmende Faktoren. Durch den Mangel an Kontakten zu außerschulischem Personal bzw. den fehlenden Zusagen von LeiterInnen, finden die von der Schule sehr erwünschten Weiterbildungen nur sehr selten statt.

7.2.2.2. GS-Klassen

Der Begriff „**GS⁴⁶-Klassen**“ kennzeichnet ein Angebot, welches in der Schule die Vermittlung, aber auch die Entwicklung der Gebärdensprache sowie Empfehlungen diverser didaktischer Zugänge im Unterricht umfasst. Darüber hinaus beinhaltet dieses Angebot auch die Absicht, den Eltern bzw. Menschen aus dem sozialen Umfeld (BuschauffeurIn, Kaufmänner und -frauen,...) ebenfalls das Erlernen der Gebärdensprache zu ermöglichen.

Seitens der St.John's School wird es als sehr positiv angesehen, dass seit 1994 an der Schule LBG⁴⁷ als Methode und somit auch der Gebrauch von Gebärden als Kommunikationsmittel angewandt wird. Mit Hilfe von ausländischem Personal – in diesem Fall aus Holland – sowie internen Ressourcen wurde diese Kommunikationsform initiiert. Die internen gehörlosenspezifischen qualifizierten Personen stellen in der Schule der Direktor und seine Stellvertreterin, die sog. Gebärdensprachspezialistin, dar.

„I have done a programme up to specialist level that was in Ghana – from 82 to 85 – and I graduated as a specialist. My deputy is also trained but this was in Bristol about communicating and the rest of it“ (Int. DIR I 2007).

Folgende Erläuterungen geben einerseits einen Einblick in die Anfangszeit der Gebärdensprachanwendung und andererseits weisen sie auf die daraus entstandenen Entwicklungsvorgänge hin.

“1994 we had a visitor coming from Holland. Of course she can only present what is there and that was how we adopted the Dutch hand alphabet and numbers. So we have adopted those to enable us to develop the Gambian sign language which has its basis from BSL⁴⁸ because we are using British sign language dictionary to develop the vocabulary but then the running committee is based on the Gambian case on signs“ (Int. DIR I 2007).

Die leitenden Personen der Schule sind der Ansicht, dass es notwendig sei, die gambische Gebärdensprache (GSL) auch am gegebenen Kontext des Landes anzupassen, wie es folgendes Zitat verdeutlicht.

„(...) because if you look at the Gambian concept, it is not fitting to use the Dutch sign language here. In each country you have the traditional ways of doing things. Now you will find some of the things in Holland and others in the Gambia. Most of things that are in the African ways are not in the Dutch ways. So you see so we said now, let us look at it and we decide and look how best but still we will leave the Dutch hand alphabet“ (Int. GSS 2008).

⁴⁶ GS steht als Abkürzung für Gebärdensprache und wird im Folgenden im Zusammenhang mit dem Angebot „GS-Klassen“ als solche verwendet (Anm.: C.B.).

⁴⁷ LBG – Lautsprachebegleitendes Gebärden; Diese Kommunikationstechnik wurde bereits in Kap. 5 genauer erläutert und wird im Folgendem mit der Abkürzung LBG angeführt (Anm.: C.B.).

⁴⁸ BSL – British Sign Language (Anm.: C.B.);

Zwei Jahre nach der Einführung der Gebärden in den Unterricht, konnten bereits Erfolge festgehalten werden.

„Now that year we had a 100% pass through the sign language that we introduced to them” (Int. GSS 2007).

Demzufolge erwies sich die Anwendung von Gebärden für die Bildung von Gehörlosen als förderlich, was folglich auch eine Weiterentwicklung der Vokabeln, im Sinne einer eigenen Sprache, veranlasste. Bis zum heutigen Zeitpunkt befindet sich die gambische Gebärdensprache in Entwicklung, was sich darin zeigt, dass in den GS-Klassen angeblich „neue“ Gebärden gefunden und ins Repertoire aufgenommen werden. Ein Tagebucheintrag lautet wie folgt:

„Freitags werden neue Gebärden ‚erfunden‘“ (Tagebuch 2008).

Die Gebärdensprachspezialistin äußert sich hinsichtlich der Entwicklung neuer Gebärden mit folgender Aussage:

„(...) we always try to develop ourselves, sit and discuss together, do some of this signs, that’s how we are going about it. (...) I am always there, we look at it and then we agree yes this one is fit to be a sign of that – it fix it” (Int. GSS 2007).

Sie stellt die Entwicklung der gambischen Gebärdensprache an der Schule sehr positiv dar und nimmt dahingehend auch Bezug auf das Festhalten und die Veröffentlichung der neuen Gebärden.

“We are on it because the teachers have their books, every Friday we go about maybe 1 to 20 words, we sign them. Even if I don’t write it down, the teachers have the records. So if I want to sit down, I can do it, I need to sit with my act and craft teacher. So that we will come up (...) and then if we sit on it maybe latest this year we will come up with the Volume 1 or Volume 2” (Int. GSS 2008)⁴⁹.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gebärdensprache⁵⁰ – als Bedingung für die Vermittlung dieser – erweist sich die Kooperation mit dem Gehörlosenverein GADHOH⁵¹ als problematisch. Folgende Aussagen und Beobachtungen sollen diesbezüglich einen Einblick gewährleisten.

„I can say the sign language that GADHOH is using, is originated from the school here because the same students those were in the school here they were the one who took this sign language down there for them to start up. Yes, they may have other references from

⁴⁹ Während der Forschungsaufenthalte war es nicht möglich, Gebärden der Schule in schriftlicher Form zu sehen bzw. zu erhalten. Zum einen seien keine Unterlagen vorhanden – es sei alles im Kopf gespeichert –, zum anderen ließen sich die Mitschriften nicht aufreiben (Anm.: C.B.).

⁵⁰ Die Entwicklung der gambischen Gebärdensprache – unter Einbezug der Schule sowie des Gehörlosenvereins – genauer zu betrachten, könnte eine weitere Herangehensweise an dieses Thema initiieren. Im Zuge dieser Auswertung werden nur einige relevante Auszüge angeführt, um diese als Bedingung für die Vermittlung von Gebärden vorzusetzen (Anm.: C.B.).

⁵¹ GADHOH – Gambian Association of the Deaf and Hard of Hearing (s. Kap. 3.4) (Anm.: C.B.);

other sign language books to incorporate their own sign language but if you look at the sign language of GADHOH and the sign language of the school you will see there are similarities, a lot of similarities. Maybe they just have some changes that they made referring to other sign language books but for us we are purely in the Gambia context – trying to develop a gambian sign language, that suites the country“ (Int. GSS 2008).

Es gibt vier Bücher, in welchen das erste Mal Vokabeln der gambischen Gebärdensprache festgehalten wurden. Die Informationsquellen, d.h. die Vokabeln kamen laut der Gebärdensprachexpertin (Int. 2008) von der Schule und die GADHOH veröffentlichte diese gemeinsam mit einer Schwedin unter deren Namen. Jedoch habe die Schule zu diesen Büchern keinen Bezug, weil sie einerseits die Vokabeln z.T. wieder veränderte und diese andererseits nicht verwendet,

„because already we are far ahead of this thing“ (GSS 2008).

Seitens der GADHOH werden in erster Linie zwei Anliegen verdeutlicht. Zum einen solle die Kommunikation unter den GADHOH-Mitgliedern nur via Gebärdensprache erfolgen und zum anderen sei die Entwicklung der gambischen Gebärdensprache *ihre* Aufgabe. Folgende Worte wurden vom Vorsitzenden des Vereins geäußert:

„But now once the students complete the school they will forget it [the sign language from the school; Anm.: C.B.] because it isn't spoken around. So he is observing for GADHOH signs. Yes this is how things happen. So the teachers will say they are more interested in training English, we agree that's good, some teachers will say Sign supported English, it helps them to teach English language, all that is good. Cause to the students of the school to learn English is very important, for us it helps us to make the Training easy (...) but we are interested in only Sign language. We want to develop the national sign language and this national sign language will become very powerful. I think it's expressive enough to join people in other languages. We are doing now the process of developing“ (Int. GADHOH 2008).

Generell konnte festgestellt werden, dass hinsichtlich der Entwicklung der gambischen Gebärdensprache Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten vorliegen und somit eine einheitliche Anwendung derselben bis dato nicht gegeben ist. Dies bedeutet, dass die in der Schule angewandten und erlernten Gebärden von Seiten des Gehörlosenvereins nicht als Basis für eine spätere Kommunikation außerhalb der Schule angesehen werden. Die Schule selbst ist wiederum nicht gewillt, die Gebärden des Vereins zu übernehmen, da die GADHOH im Gegensatz zur Schule, eher dazu neigt, „fremde“ Gebärden aus anderen Ländern in ihren Wortschatz zu integrieren und somit keine Einheitlichkeit in ihren Gebärden vorweisen könne (Int. DIR 2008). Der Verein selbst empfindet dies jedoch nicht als problematisch, wie es folgendes Zitat verdeutlicht.

„As more people come to use sign language as some deaf people from foreign countries come to Gambia as we are exposed to new ideas and so that also increases the ideas and signs. So that is creating desire to change the signs for another sign. All we appreciate because it is making the sign language easy for the deaf people, whatever is easy for them

that's what we do (...) we choose signs, for example if a deaf or hearing person comes here to work with GADHOH you use a foreign sign language. Okay, you start demonstrating signs that we don't have in, we are complained to use the same sign in order to carrying out discussion with you, and so after you leave we continue to use this signs. (...) So now it is open, signs are coming like some are invented by the local, some deaf people visit here, etc. But all we appreciate“ (Int. GADHOH 2008).

Dieser Aussage zufolge richtet sich die GADHOH im Zuge der Entwicklung der gambischen Gebärdensprache nach dem gebärdensprachlichen Input der BesucherInnen bzw. der freiwilligen ArbeiterInnen. Dass damit jedoch keine zielführende Weiterentwicklung gegeben ist, wird seitens der GADHOH nicht thematisiert. Hiermit wird bereits ein Problembereich angedeutet, welcher auch auf die Schule übertragbar ist, wie bspw. im Hinblick auf die Outputs in den Workshops. Die Unterstützung von ausländischem Personal ist immer willkommen und aufgrund finanzieller Probleme bzw. eines Mangels an fachlichem Wissen auch hilfreich⁵². Jedoch sollte dabei die Sicht auf die eigene Entwicklung der Gebärdensprache – im Sinne einer zielführenden Zusammenarbeit – nicht außer Acht gelassen werden. Seitens des Gehörlosenvereins wird die Entwicklungszusammenarbeit als positiv empfunden, im Sinne von „alles und jede(r) ist willkommen“ (Int. GADHOH 2008). Der Direktor der Schule äußert sich dahingehend mit einer eher kritischeren Einstellung.

„We were using the same side but then it's unfortunately that on some level the Swedish came and they incorporated some of the Swedish signs. And the British came in again, they incorporated some. I mean it's kind of confusing, because they are taking anyone that comes with funding. They say, 'yes, let's introduce this. I think it's good.' I don't do that. We have gone far beyond that and the unfortunate thing is that before GADHOH come into the signing field, our students that were taught here graduated from here Grade nine, went and started the sign language with them. So there should not have been any various things in the sign, no there should not have been, because our own product went over there and kick start the signing for GADHOH, so there would not be various in the signs but because people who came in with their sponsorship package and they say 'we want to develop a sign language Dictionary', but then they marry some of the signing bottoms from the foreign instead of dwelling on our Gambian signing bottom. So there is an adulteration of some of the signs“ (Int. DIR 2008).

Demnach sieht der Direktor die Gebärden der GADHOH als verfälscht an und kritisiert die Entwicklungszusammenarbeit seitens der GADHOH, da sich die Gebärden kontinuierlich verändern. Er bevorzugt die Vorgehensweise, den Input der SchülerInnen aufzugreifen und auf dieser Basis die gambische Gebärdensprache zu entwickeln (Int. DIR 2008). Dieses Vorgehen erweist sich insofern als problematisch, als davon ausgegangen werde, dass Gehörlose automatisch über die Gebärdensprache verfügen. Während des Forschungsverlaufs zeigten sich keine weiteren Hinweise dahingehend, dass die SchülerInnen direkt in die

⁵² Z.T. finden die Workshops unter der Organisation von NGO's statt und sind meist durch ausländische GeldgeberInnen finanziert, wodurch für die Schule keine Kosten anfallen und somit jederzeit stattfinden können (Anm.: C.B.).

Entwicklung der Gebärdensprache inkludiert seien. Es ist aber durchaus möglich, dass sich das Personal für die Entwicklung von Gebärden Ideen und Anreize aus den Klassen mitnimmt.

Der Gehörlosenverein (GADHOH) sieht die Entwicklung der Gebärdensprache als seine Aufgabe an und fordert die Schule dazu auf, dies zu akzeptieren.

„I think most of the sign languages in the world are invented by the deaf people themselves. But this is something that one need to convince, to get this school authorities or those who are directly involved in sign language development in the deaf school to see” (Int. GADHOH 2008).

Diese bereits verdeutlichte Diskrepanz zwischen der Schule und dem Gehörlosenverein hinsichtlich der Entwicklung der gambischen Gebärdensprache hat verschiedene Auswirkungen auf den Verlauf und folglich auf die Qualität der erwünschten Sprache. Bis auf die gemeinsame Verwendung des holländischen Fingeralphabets zeigt sich keine Einigung in der fortlaufenden Weiterentwicklung. Der Wunsch nach *einer* gemeinsamen Gebärdensprache werde zwar beiderseits angesprochen, jedoch sieht sich jede Partei als das dafür zuständige Organ an. Die Konsequenz daraus spiegelt sich in der uneinheitlichen Anwendung und der damit gegebenen Verwirrung der Zielgruppe selbst wider. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht die vielseitige Entwicklung der gambischen Gebärdensprache.

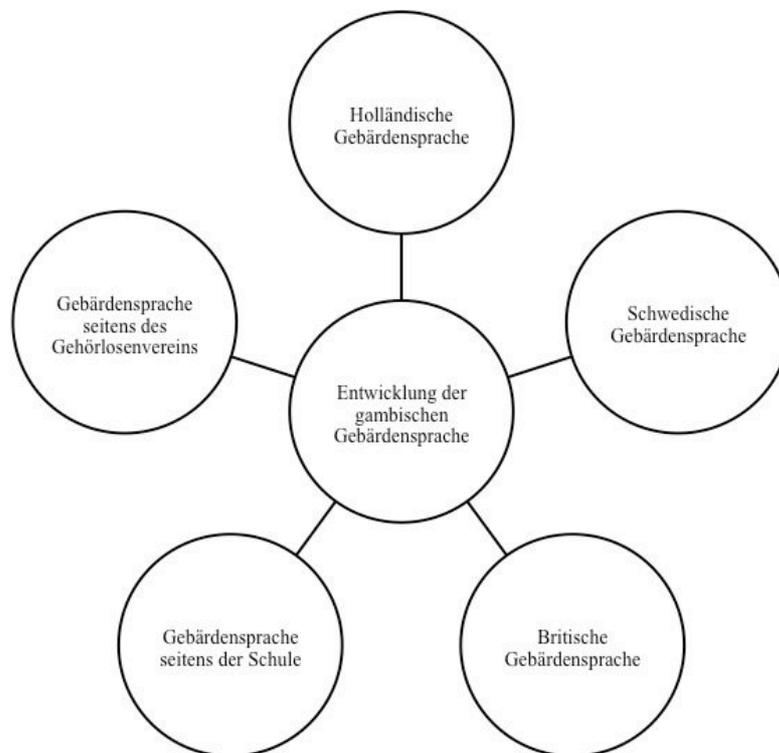


Abb. 8: Entwicklung der gambischen Gebärdensprache

Momentan werden in der Schule überwiegend die internen Ressourcen genutzt, was bedeutet, dass die Gebärdensprachexpertin die Hauptverantwortung in der Weiterentwicklung der Gebärden trägt und somit die Hauptansprechperson für das gesamte Lehrpersonal ist.

Wie bereits bekannt, erlernen die LehrerInnen erst in der Schule die Gebärdensprache und sind somit weitgehend auf die Angebote vor Ort angewiesen. Das gehörlose Personal ist davon ausgenommen, weil dieses zumindest schon Basiskenntnisse „ihrer“ Sprache besitzt. Die Gebärdensprachexpertin verweist in den Interviews mehrmals auf die GS-Klassen, in denen sie die LehrerInnen unterrichtet.

„I do the teaching of sign language; put them through, so that they can manage later. (...) The intention of training these teachers is to make them more effective in their classrooms because if you look at the syllabus, in each of these books each word has a sign. And without the sign language there will be no effective teaching” (GSS 2007).

Zusätzlich zur Entwicklung sowie Aneignung des Vokabulars der “gambischen Gebärdensprache“ werden allgemeine Informationen zur Anwendung dieser, wie bspw. der Einsatz von Mimik, übermittelt.

„The changes depend on the word that you are signing, because in sign language you have hand ships, as we were doing now and then facial expression, because words like angry you cannot show the child that I am angry whereas you are smiling. You have to form the face, now you have words like „sad“, you cannot be laughing and telling the child that you are sad. You have to make yourself so humble and show a sad face, like disappointment and frustration also the same thing” (Int. GSS 2007).

Der Vermittlung sowie dem Erlernen der Gebärdensprache kommen die Einstellung bzw. das Interesse der LehrerInnen hinsichtlich dieser Sprache – wie es folgende Aussagen zeigen – zu gute. Ihren Äußerungen nach erhalten sie genug Informationen, obwohl sich darin auch das Bewusstsein zeigt, dass noch nicht alles erlernt werden konnte.

„For me I love the job very well, because I like deaf kids and I even like the deaf language and I even love teaching the deaf more than the hearing because I like the language. I’ve learned a lot about this language“ (Int. B 2007).

“Yes, I can sign some of the signs, but I cannot say that I am an expert, because sign language is always, it’s just like a dictionary; you always keep on having new words, every day. So the more you go far, the more you get new words” (Int. B 2007).

Diesbezüglich betont die Gebärdensprachspezialistin die Notwendigkeit, dass die LehrerInnen für das Erlernen der Gebärdensprache Interesse aufbringen müssen. Dann wäre es kein Problem oder zumindest leichter, ihnen diese Sprache vertraut zu machen.

“Now in everything you do, if you show interests, it will work. But if the interest isn’t lucky, you will take a lot of time, energy, waste of resources, it wouldn’t work. It is because of the interest they have in this particular job on the subject sign language, this is why all of them are able to do this. It is not always difficult for me to put them through“ (Int. GSS 2007).

Im Zuge der GS-Klassen werden den LehrerInnen nur sehr allgemeine didaktische Richtlinien, wie mit den gehörlosen Kindern in den Klassen gearbeitet werden sollte, vermittelt.

“Yes, it is not only the sign language that we teach them, but there are methodologies that we use. Methods on a way, that if you apply this first method and you can find that it is difficult for the deaf to follow, then you apply another method. Now as you can see, on their guide, it says ‘Make haste slowly’. Now this ‘make haste slowly’ means, you have to take your time, just little by little until they are able to understand. So we are not saying that, ‘yes, we are giving this policies, we are giving this methods, we have to use it strictly – use this method’. No, what may be applicable here, may not be applicable in other schools and if we look at the mainstream schools what is applicable there may not be applicable here. You see. So that’s it. So we look the best way out how to get these children to understand. Yes” (Int. GSS 2007).

Für die Verbesserung der Verständigungsmöglichkeiten gehörloser Kinder wäre es auch zielführend, wenn die Eltern die kommunikativen Prozesse ebenfalls unterstützen bzw. fördern könnten. Die Strategie zur Vermittlung der Gebärdensprache an die Eltern sowie an das Umfeld wäre folgendermaßen vorgesehen.

“Every Friday we have sign language programmes for about one and a half hour. And then in the afternoon there is that ability, so that the parents of the children are invited to come for one hour every Friday in the evening to learn sign supported language (...) so that they will be able to communicate in the same way that we are doing here, with their own children. And the communication is easier when this is established. So we also run programmes for parents” (Int. DIR I 2007).

In diesem Programm würde auch in den jeweiligen afrikanischen Sprachen unterrichtet werden, um den Eltern, welche meist kein Englisch sprechen, die Gebärdensprache auf diese Art und Weise näher zu bringen. Jedoch erweist sich dieses Angebot für die Eltern als problematisch, da die finanziellen Mittel, um eine(n) Lehrende(n) für die Abendklasse bezahlen zu können, nicht aufgebracht werden können.

“That is the headache now. Usually it is in the afternoon. From five to six – about one hour. But then somebody with stress from morning up to 12 o’clock need to go home and eat, come back and stay on until 6 o’clock for nothing. It’s really painful. That is my concern. And sometimes some people query that you are not doing this for parents, but the parents are not contributing anything in courses (...) they are interested, but then nobody is thinking of how much we put together to give it to that one who is helping us. They are not thinking along that line. Everything has to come from school for free“ (Int. DIR 2008).

Laut den Äußerungen der InterviewpartnerInnen im Feld sollten die GS-Klassen – abgesehen von der expliziten Erwähnung, dass die Elternklassen momentan nicht abgehalten werden können – jeden Freitag stattfinden. Der Ansatz, Gebärden wöchentlich zu erweitern und zu wiederholen ist für die Erlernung und Anwendung dieser bestimmt zielführend, jedoch scheint die konsequente Umsetzung in erster Linie durch fehlende zeitliche Ressourcen der Gebärdensprachspezialistin gehemmt zu sein. Den Beobachtungen und Notizen zufolge fand

dieses Angebot während der Forschungsaufenthalte nur einmal statt und da wurden grundlegende Hinweise, wie bspw. die Stellung bzw. Anwendung der Hand beim Gebärden, weitergegeben (VGB 2007; Dok. 2007). Die Aussage eines Lehrers weist ebenfalls darauf hin, dass diese Strategie zur Bewältigung von Verständigungsschwierigkeiten bei den LehrerInnen eher selten angewandt wird bzw. wurde.

“Yeah, they are supposed to be, but to tell you the truth, now we are not having classes for sign language. (...) the vice principal [GSS; Anm.: C.B.] should take it, but she is very busy I could say, that is why she is not having classes with us. Now all the work is done by her. (...) Normally she is supposed to take us every Friday for one hour or one and a half hour but it’s not active now. I don’t know what the problem is” (Int. C 2007).

Daraus lässt sich die Konsequenz ableiten, dass dieses Angebot der GS-Klassen, welches v.a. für die hörenden LehrerInnen ohne jegliche Gebärdensprachvorkenntnisse erforderlich ist, in erster Linie aufgrund des Zeitmangels sowie der finanziellen Möglichkeiten nur sehr selten stattfindet. Folgende Handlungen implizieren auch Reaktionen, welche aufgrund der fehlenden Umsetzung der GS-Klassen erfolgen.

7.2.2.3. Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen

Der **Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen** kann ebenfalls als Strategie genannt werden, um Verständigungsschwierigkeiten zu bewältigen. Die Inhalte dieser Handlungen beziehen sich auf die Erweiterung des Vokabulars der Gebärdensprache sowie auf didaktische Vorgehensweisen im Unterricht. Hierzu zählt auch die Einschulung von neuem Personal, da diese durch Hospitationen in den Klassen und den Austausch mit den LehrerInnen verläuft⁵³.

“When I came in first like for every new teacher they will attribute you with somebody to take you for lecture, to be in classes first like for the basic the Alphabet A, B, C and numbers 1, 2, 3 and then we do words, simple words and after they leave you on your own to see if you can do the things on your own. If not, they start to help you again before giving you a class” (Int. A 2008).

Die LehrerInnen erhalten beim Einstieg in die Schule Inputs über Basisgebärden (Alphabet, zahlen, Grundvokabular) und einführende didaktische Hinweise, um darauf folgend eine eigene Klasse unterrichten zu können.

Hinsichtlich des Erlernens und des Erweiterns der Gebärdensprachkenntnisse findet überwiegend ein Austausch mit der Gebärdensprachexpertin der Schule statt. Die LehrerInnen suchen in ihren Vorbereitungen nach möglichen unbekanntem Gebärden und befragen sie bei Unklarheiten.

⁵³ Wenn sich die LehrerInnen auf ihr Jobtraining in der Schule beziehen, meinen sie hauptsächlich die Einschulung zu Beginn ihrer Tätigkeit (Anm.: C.B.).

“When there are new words you just go to experts like Mirian or Daniel [GSS und Direktor; Anm.: C.B.] and they can help you in the signing of the words. The new words that you are coming across in the notes” (Int. A 2008).

“They bring it out to Mirian. Mirian who makes reference to look for the signs and everybody adopts the same signing about it. So we look at it from different angles, teachers need to come up with the new words and then Mirian in turn brush through the BSL dictionary” (Int. DIR 2008).

Durch dieses Vorgehen wird folgend auch die Intention verbunden, dass dadurch Situationen, in welchen während des Unterrichtens die Gebärden fehlen, vermieden werden können.

“What I always do is if I knew that this is the lesson that I am going to teach tomorrow, being Maths, English, Integrated Study, I always go over the book – all the new words that are there that you know I cannot sign them I will just put it in a piece of paper, before teaching the lesson I will go to Mirian, I will make sure before I make the lessons. I have to know the sign of all those words, because it is not nice for you to stand in front of the children, there you cannot sign then you break, you stop like ‘I don’t know how to sign this word – wait let me come’. It is not nice. So you always have to be prepared before standing in front of the children. This is what we always do” (Int. B 2008).

Als eine weitere Möglichkeit, sich “fehlende“ Gebärden anzueignen, gilt das Befragen der SchülerInnen. Mit der Argumentation, die Gebärdensprache sei die Sprache der Gehörlosen und ihnen somit vertraut, werden die Fertigkeiten der gehörlosen SchülerInnen als alternative Strategie zur Verminderung von Verständigungsschwierigkeiten angesehen.

“Sometimes when I come across a word that is difficult for me to sign, I will write it on the board and ask the students. They can tell me the sign sometimes. That’s how I develop my sign language, because it’s their language, so you have to ask them. So anywhere that I have difficulty and the sign language specialist is not here I just write it on the board and ask ‘how do you sign this word’ and then they tell me sometimes” (Int. C 2007).

Hier findet eine Form der alternativen sprachlichen Weiterbildung statt, die hauptsächlich auf die fehlenden GS-Klassen zurückzuführen sein könnte. Inwiefern sich diese Vorgehensweise als zielführend erweist, ist insofern fraglich, als nicht die gehörlosen SchülerInnen selbst große sprachliche Verständigungsschwierigkeiten aufweisen und diese keineswegs als *die* kompetenten VermittlerInnen der Gebärdensprache gelten.

Ein weiteres wichtiges Vorgehen im Zuge dieser Bewältigungsstrategie stellt der Austausch unter den LehrerInnen selbst dar.

“Yeah, like if I do not know how to sign a word here then I go in to Mary [Lehrerin B, Anm.: C.B.], ‘Mary how to you sign this word’ – just like she will come to me. If I remember, I will help her” (Int A 2008).

“Yeah, not all the teachers but for example, like the teacher those who we know we are in the same role, you know we are teaching the same classes, so sometimes we sit together and change ideas to know how to teach. So you will come with your point and I will come with my point and then we say I think this is the easiest way. You know we discuss and change ideas” (Int. B 2008).

Trotz der gesetzten Handlungen, sich mit Kollegen und Kolleginnen auszutauschen, weist ein Lehrer darauf hin, dass es notwendig sei, v.a. die neuen LehrerInnen im Erlernen der Gebärdensprache zu unterstützen.

“It would be very helpful, if they can ask someone of the senior masters to help in the sign language. Because some of the new teachers, who were just coming to the school, they could not sign that much. I could see it in them. Although I am old here, I can sign better than lots of them“ (Int. C 2008).

Während der Forschungsaufenthalte zeigten sich keine Tendenzen, der gegebenen mangelnden Umsetzung der GS-Klassen entgegen zu wirken, was aber nicht unbedingt bedeutet, dass den Vorsitzenden der Schule die Wichtigkeit dieses Angebots nicht bewusst ist. Es scheitert in erster Linie an den zeitlichen Ressourcen der Gebärdensprachspezialistin, an den finanziellen Mitteln zur Ermöglichung dieser Vorgehensweise sowie im Allgemeinen an einem Mangel an ausgebildetem Fachpersonal.

Diese Konstellation der Wissensvermittlung, welche zum einen durch die organisierten Workshops und die GS-Klassen sowie durch den Austausch unter den Kollegen und Kolleginnen und zum anderen durch alternative Arten der Weiterbildungen erfolgt, wird nachstehend nochmals veranschaulicht⁵⁴.

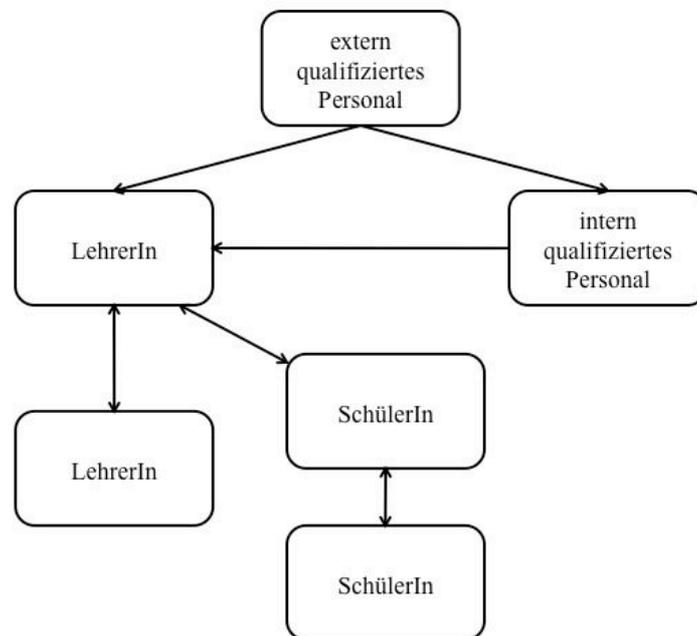


Abb. 9: Konstellation der Wissensvermittlung

⁵⁴ Diese Grafik beinhaltet auch die folgende Wissensvermittlung in den Klassen selbst: ‚SchülerIn – SchülerIn‘ - Konstellation (Anm.: C.B.);

7.2.3 Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten durch Förderung der SchülerInnen

Im Zuge des Unterrichts lässt sich die **Förderung der SchülerInnen** als strategisches Vorgehen zur Bewältigung von Verständigungsschwierigkeiten aufdecken. Förderung stellt laut Tenorth und Tippelt (2007, 252) einen

„Sammelbegriff für alle erzieherischen, beratenden oder therapeutischen Maßnahmen zur Ausbildung und Verbesserung ausgewählter Fähigkeiten“

dar. *Förderung* in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die Bewältigung von Verständigungsschwierigkeiten *auf der inhaltlichen, sprachlichen und individuellen Ebene* im Unterricht. Individuell bedeutet, dass Maßnahmen ergriffen werden, um auf ein Kind im Speziellen einzugehen. Durch Förderung auf der sprachlichen Ebene sollen gezielt eingesetzte kommunikative Zugänge möglichen Verständigungsschwierigkeiten entgegen wirken. Die inhaltliche Dimension umfasst didaktische Vorgehensweisen, welche dem Kind beim Verstehen des fachlichen Inhalts helfen sollen.

Die *Anpassung bzw. Spezialisierung*, d.h. der Zielgruppe entsprechend den Unterricht zu gestalten sowie die *Rücksicht* auf die jeweiligen strukturellen und individuellen Gegebenheiten, gelten im Zuge der Förderung auf allen drei Ebenen als wichtiges Instrument. Im Weiteren zählt die *Geduld* als wesentliche Voraussetzung zur Förderung der SchülerInnen und somit zur Bewältigung der Verständigungsschwierigkeiten. Die *Kontrolle* – auch im Sinne von Wiederholungen –, ob Inhalte verstanden wurden sowie die *Belohnung* der SchülerInnen bei positiven Ergebnissen werden ebenfalls als strategische Mittel eingesetzt.

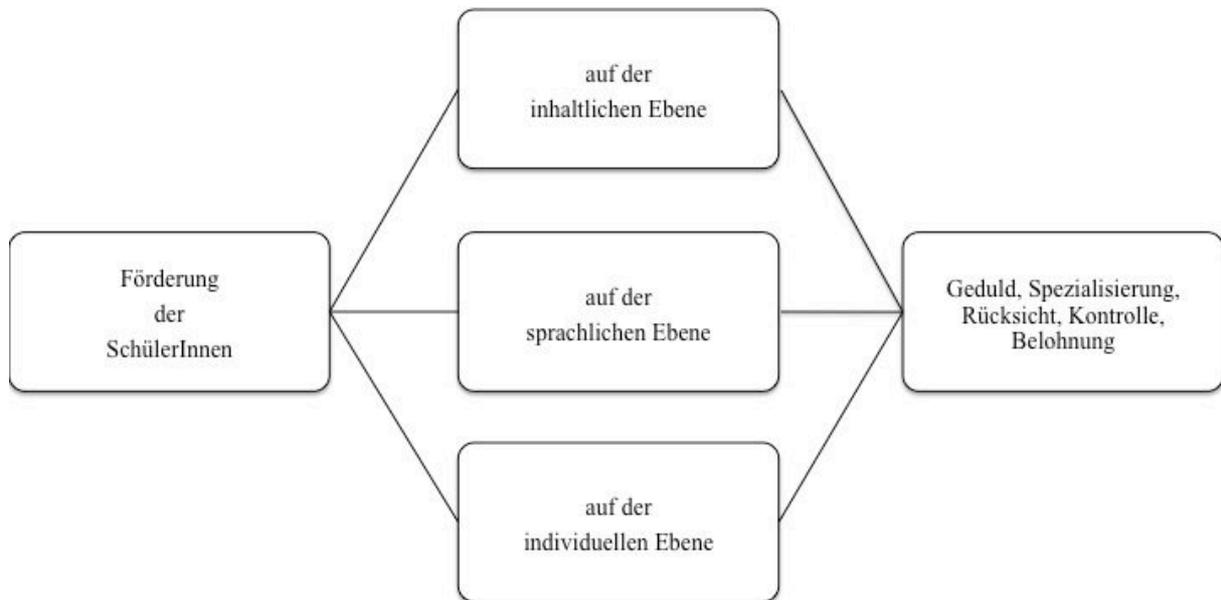


Abb. 10: Förderung der SchülerInnen

Anhand des gewonnenen Datenmaterials werden nachstehend die Förderung im Klassenraum und die damit implizierten Konsequenzen bzw. Ergebnisse angeführt. Im Vorfeld sei darauf hingewiesen, dass eine getrennte Darstellung der zuvor angeführten drei Ebenen aufgrund der komplexen Zusammenhänge nicht möglich ist.

Wie bereits in Kap. 7.2.1 angeführt, dient das Curriculum der Regelschule als Grundlage der inhaltlichen Vermittlung. Seitens der LehrerInnen ist die Einsicht gegeben, dass dieses für die gehörlosen SchülerInnen spezialisiert werden müsse. Für die Stundenvorbereitungen werden zwar die Textbücher und Lehrerguides der Regelschule als Richtlinien verwendet, jedoch wird die inhaltliche Wiedergabe des Lernstoffes dem Niveau der gehörlosen Kinder angepasst, mit der Intention, ein „Verstehen“ zu erzielen. Folgende Aussagen von zwei LehrerInnen weisen auf die Spezialisierung des Curriculums hin und geben dazu die Begründung und Notwendigkeit dieser an.

“There is no specialised curriculum for the deaf so we have adopted the same curriculum although the learning is different, the level at which they learn is a bit slower. So as a result the content coverage will not be the same as the normal hearing. We cannot just push through the curriculum and assume we have done something. We have not done justice. So the best we can do for them is to take it at their level” (Int. DIR 2008).

“The reason why I cannot use all the content, the problem is, you know deaf children and the hearing children they are different, so maybe the hearing children what they can do in a day, they can do maybe five subjects in the day, but for us we cannot do five subjects in a day. (...) I do all the units but what I am saying is you know in every unit you have different, different steps that you have to do, so all those steps I don't follow them because if I have to follow all this steps it maybe confuse the children. You see? Sometimes, no, I will not have the time because if I want to follow everything which wears I'll be late because we are not going to be quick as the hearing children, so the only thing that we have to do, we have to cut it down, then we choose the easiest one, that will be easier to them, better than using everything they will not understand. It's better you pick some points whereby wherever you explain it to them, they will understand it easier” (Int. B 2008).

Ausgehend von der Kürzung bzw. Spezialisierung des Lehrplans als „verbesserte“ Ausgangslage, werden verschiedene methodische Zugänge zur Förderung der SchülerInnen angewandt. Die videogestützten Beobachtungen (VGB 2007/2208) zeigen folgende methodische Grundstruktur:

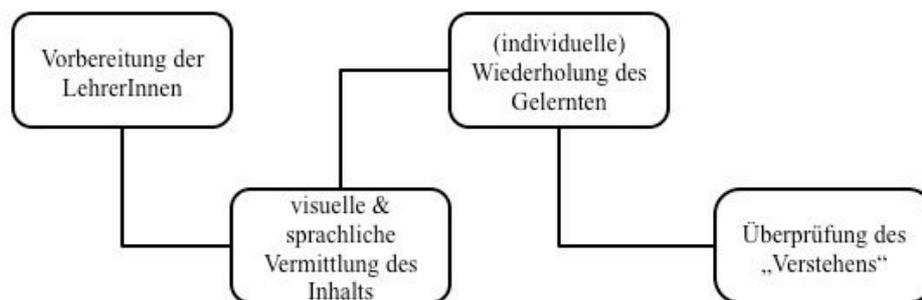


Abb. 11: Methodisches Vorgehen zur Förderung von Verständnis

Zu Beginn des Unterrichts werden die Übungen der jeweiligen Fächer, wie bspw. Englisch, auf die Tafel geschrieben. Ebenso werden Hilfsmittel, wie selbst gestaltete Plakate und Karten mit diversen Wörtern und Bildern darauf verwendet, welche sich laut den Äußerungen der LehrerInnen als förderlich erweisen (Int. A 2008; Int. B 2007).

“The teaching aids that I use I prepare it for myself, like the topic I am going to teach today, if I told the topic is ‘Plants around us’, I have to make sure, I use some of the examples, like the plants, I will take some to the school, then I will do the draw on a paper. (...) Before I will start the lesson I will just explain, so when I explain to them some of them will understand, but when some don't understand, I will just hold the pictures for them to have the experience and that will make them to understand easier than teaching at the blackboard” (Int. B 2007).

“Like for English you just show them the pictures around, after if you already draw the picture of what you want to teach them, for example „clock“ you just show them. (...) And maybe they have some ideas what it is all about, before you bring out the flash-cards. And then you explain it to them and they can understand it more” (Int. A 2008).

Demzufolge werden einerseits vor Beginn des Unterrichts diverse Hilfsmittel angefertigt bzw. wird andererseits die Tafel erst im Zuge des Unterrichtens eingesetzt. Den Beobachtungen

zufolge wird versucht, möglichst gute Ausgangsbedingungen für das Verstehen der Kinder zu schaffen, was sich auch durch die Äußerung im folgenden Zitat widerspiegelt (VGB 2007/2008).

“You use the approachable materials that you can reach to, like environments or you use the blackboard to draw some words or some pictures. It’s like I was doing last time for them to have more understanding“ (Int. A 2008).

Sind die benötigten Materialien bzw. Unterlagen nicht vorhanden, werden seitens der Lehrenden alternative Vorgehensweisen gefunden. Im Unterricht für Metallarbeit können bspw. pro Einheit immer nur zwei bis drei Kinder mit diversen Werkzeugen ihre praktischen Erfahrungen sammeln. Diese Form des Arbeitens wird aufgrund des Materialmangels angewandt, wobei durch sehr lange Wartezeiten viel Zeit verloren geht. Erst nachdem jeder Schüler bzw. jede Schülerin die praktische Erprobung gemacht hat, wird mit einem anderen Thema weitergemacht (Int. C 2007; VGB 2008).

Die Lehrunterlagen, d.h. die Textbücher, welche in den Fächern Englisch, Mathematik und Sozialkunde prinzipiell für jedes Kind vorhanden seien, werden jedoch nur in den seltensten Fällen ausgeteilt und dann meist mit der Absicht, den SchülerInnen Bilder zu zeigen. Der Grund dafür lässt sich aus folgender Aussage heraus lesen.

“You know sometimes what I do with them because some you know for them they are not used to read this. Sometimes they will understand it easier than being in the book. So what I always do, I write everything on the board, then I give them the books and tell them whatever is on the board is in the books” (Int. B 2008).

Die Vorbereitungsphase, welche darin besteht, den Inhalt der Stunde(n) an die Tafel zu schreiben, nimmt enorm viel Zeit in Anspruch, wodurch die Kinder für mindestens zehn Minuten keine Beschäftigung haben und dementsprechend unruhig bzw. auch gelangweilt sind (VGB B 2007; VGB B/A 2008). Jedoch scheint eine Vermittlung der Inhalte ausschließlich auf der Basis der Textbücher nicht möglich, da sich das Leseverständnis der Kinder als unzureichend zeigt. Abgesehen von der Wartezeit erweist sich jedoch der Einsatz der Tafel sowie das Anwenden von weiteren Hilfsmitteln seitens der LehrerInnen zur Förderung der SchülerInnen als hilfreich.

Während der jeweiligen inhaltlichen Vermittlung wird besonders auf das sprachliche Verständnis und diesbezüglich auch auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder Rücksicht genommen. Im Unterricht selbst wird die Gebärdensprache nicht als alleiniges Sprachsystem angesehen – d.h. eigene Grammatik, eigener Syntax, usw. –, sondern im Sinne der Methode „Lautsprachbegleitendes Gebärden“ (LBG) angewandt. Diese Methode wird in ihrer Anwendung im Vorhinein nicht explizit an die Lehrenden vermittelt, sondern findet nach eigenem Ermessen der/des Lehrenden statt. Durch die Beobachtungen (VGB 2007/2008)

konnte festgestellt werden, dass bei hörenden LehrerInnen die Lautsprache in der kommunikativen Interaktion überwiegt und die gehörlosen hingegen nur in geringem Ausmaß mit lautspracheorientiertem Mundbild unterrichten. Folglich zeigen sich in der kommunikativen Vorgehensweise Unterschiede, da die hörenden LehrerInnen mehr auf die lautsprachliche Vermittlung achten und die gehörlosen diese nahezu auslassen, was bedeutet, dass sich bei einem LehrerInnenwechsel auch die sprachliche Interaktion ändert. Laut einer hörenden LehrerIn sei es nicht gerecht, den gehörlosen SchülerInnen die Lautsprache vorzuenthalten, wie folgende Aussage verdeutlicht.

“You know when talking the movement of your mouth, some child can just look at you and will understand what you are saying without even signing. So this is why it is good when teaching, then you use your voice. (...) You will see some of them calling the words, when I say ‘one’ they will also follow and say ‘one’. And when I say ‘two’, they will say ‘two’. This is why it is good to talk, when you are teaching them. You cannot just say ‘they are deaf let me just use the sign only’, no” (Int. B 2007).

Wie bereits skizziert, herrscht in der sprachlichen Vermittlung keine einheitliche Vorgehensweise. Jedoch ließ sich größtenteils beobachten, dass beim Lesen und Fördern der englischen Sprache (Grammatik, Rechtschreibung,...) jedes einzelne Wort gebärdet wird – im Sinne von „Sign Exact English“ (SEE⁵⁵).

„Beim Lesen von Sätzen wird jedes einzelne Wort gebärdet“ (VGB 2007).

Die nachstehenden Bilder zeigen jeweils ein Kind, wie es an der Tafel steht und den Inhalt, welcher zuvor vermittelt wurde, gebärdet. Diese Situationen lassen sich im Zuge der Wiederholung auf der inhaltlichen, sprachlichen und individuellen Förderung immer wieder vorfinden. In diesem Fall – Mathematik als Unterrichtsfach – wird zuvor die Gebärde für die Zahl, danach die einzelnen Buchstaben des Wortes selbst und dann wiederum die Zahl gebärdet (VGB A; B 2008). Prozesse des Mitteilens sowie Verstehens sollen dabei gefördert werden.

⁵⁵ Bei der sprachlichen Methode „Sign Exact English“ (SEE) wird im Unterschied zu LBG jedes Wort gebärdet und die Grammatik der englischen Sprache angewandt. Es kann jedoch als eine Art des LBG gesehen werden (Anm.: C.B.).



Abb. 12: Kind gebärdet an der Tafel (B 2008)



Abb. 13: Kind gebärdet an der Tafel (A 2008)

Bei Gesprächen zwischendurch – bei welchen keine konkreten Übungen vorgenommen werden, sondern bspw. etwas erklärt oder mit dem Kind diskutiert wird – werden meist nur begleitend Gebärden (LBG) angewandt, was mit folgendem Statement gerechtfertigt wird.

“Sometimes we cannot sign all words, because it’s confusing” (Int. C 2008).

Laut der Gebärdensprachexpertin (Int. 2008) sei es üblich, diese zwei sprachlichen Vorgehensweisen zu kombinieren, da LBG auch exaktes Gebärden (SEE) der Lautsprache inkorporiere. Soll die Aufmerksamkeit der Kinder erreicht werden, geschieht dies überwiegend mit Körperkontakt und folgendem Zurechtweisen via Pantomime und Gebärden (VGB 2007/2008). Wörter, welche für die Kinder neu sind, d.h. sowohl die Gebärde als auch das englische Wort in Schriftsprache, werden pantomimisch erklärt.

„Der Lehrer zeigt einem Kind die Gebärde für Schreiben. Er nimmt einen Stift und zeigt es vor; Er demonstriert „Schreiben“ nochmals anhand eines Heftes“ (VGB 2007).

Sehr oft fehlt den Kindern das Verständnis der Bedeutung eines Wortes, welches sie abschreiben oder gebärden. Ein Lehrer weist diesbezüglich darauf hin, dass in der Kommunikation mit den gehörlosen Kindern auf einfache Wörter geachtet werden muss.

„They understand the signs. I don’t have to use big words, I use just small words for them to understand, if you want to use big words to discuss the topic it would be difficult. (...) If I want to teach them let’s say ‘scriber’, I just have to say, ‘a scribe is a marking tool’. I have to underline the ‘marking’ and then demonstrate how marking is done – we have to make drawing on the board to show how it’s been done. We have to use small words for them to understand (Int. C 2008).

Folgende Beschreibung der Übung „Questions and Answers“ gibt einen Einblick in die Vorgehensweise der Inhaltsvermittlung.

“Like what I did. First of all I wrote the questions and then the answers. And then I start with the answers, doing the answers so that if somebody asks questions they know which answer goes with it. From there then I have to repeat it and explain to them which questions, what it is saying, from there we do it two times, then they now understand and at the third time I asked them, somebody can come and ask question No. 1 and then looking to the answers here, pick the answers here and then say what the answer says. That was how I make them to understand. (...) It was like the last topic, I was doing with them ‘father, grandfather, sister, brother’ – so things like that they will start to reflect flash back on what those father means, nurse and so on, it’s like Abou and Ida and they learned about Abou and Ida already so it’s like bringing them back to things they know already to what they don’t know” (Int. A 2008).

Das Fördern des Verstehens im Hinblick auf die einzelnen Wörter und deren Bedeutung geschieht im Zuge der jeweiligen Übungen des aktuellen Unterrichtsfaches – sei es Englisch, Mathematik oder Sozialkunde. Im Sinne des Slogans „Make haste slowly“ werden die SchülerInnen durch vielfache Wiederholungen gefördert.

“If you teach them something let’s say today, tomorrow morning again you have to come again and start to repeat the hole thing again, before morning to the next, you know they forget easily, they are different from the other hearing people” (Int. A 2008).

Folgende Beobachtungsnotizen geben einen Einblick in den wiederholenden Verlauf des Inhalts.

„Er ist sehr bemüht, dass die Kinder verstehen, was er meint. Wiederholt es, zeigt es vor, lernt ihnen die Gebärden; er gebärdet sehr gut und viel. (...) Er sagt, dass es noch mehr gibt aber jetzt wird er noch mal alles wiederholen. Nächstes Mal wird es aufgeschrieben. Sie gebärden es gemeinsam noch einmal durch. Danach muss ein Schüler raus zur Tafel und die Sätze gebärden. Der Lehrer gebärdet und spricht mit. Er fordert auch die Kinder auf mit zu gebärden. Das nächste Kind geht raus. Er muss ihr einige Gebärden nochmals zeigen. Er ist schon ein bisschen gereizt, weil sie sich die Gebärde für „always“ nicht merkt. Er macht die Kinder darauf aufmerksam zur Tafel zu schauen“ (VGB C 2008).

„Sie buchstabiert mit ihnen die neuen Wörter und zeigt sie auf den Kärtchen. Danach lässt sie einzelne Kinder das Wort gebärden und dann buchstabieren. Die Kinder werden mit Applaus gelobt. Danach bekommt ein Kind die Kärtchen, geht durch und befragt die anderen Kinder nach der Reihe. Die Lehrerin sitzt auf dem Platz des Schülers und beobachtet“ (VGB A 2008).

Im Zuge des Wiederholens macht sich die Förderung auf der individuellen Ebene sichtbar, was bedeutet, dass auf jene Kinder, welche Unterstützung bzw. weitere Erklärungen benötigen, einzeln eingegangen wird. Die nachstehend angeführte Aussage einer Lehrerin beinhaltet ihre Vorgehensweise, die Kinder in der Reihenfolge ihres Bildungsniveaus zu fördern und dabei alle, ihren Möglichkeiten nach, zufrieden zu stellen.

„So what I always do, you know sometimes you will have three categories in the class, where the fast learners are there, you have the afraid ones and then you have the slow ones. So what I always do is I first deal with those who I know that they have understand

it better, then I will give them work and leave them alone, then I will come to the afraid ones, then I explain everything with them, then I come to the slow ones, then I will be with them, you know changing idea with them so that they can get used to what we are doing, so that they can also be happy. You know if you leave them alone sometimes it is always difficult for them but if you are with them it's always easy with them. So when I am ready with them I will go round to check those who I've already give the work to see whether what they are doing is correct or not. This is what I always do with them“ (Int. B 2008).

Folgende Abbildung zeigt eine Situation, in der Lehrerin B ein Kind individuell fördert. Dieser Junge hat große Schwierigkeiten beim Verstehen der Basisschriftzeichen und -gebärden. Sie versucht anhand von Hilfsmitteln mit ihm die Buchstaben zu üben (VGB B 2008).



Abb. 14: Einzelförderung (B 2008)

Bei der Förderung wird der Inhalt des Lernstoffs auf das Lernniveau des jeweiligen Kindes angepasst. Diese Differenzen zwischen den SchülerInnen zeigen sich bspw. insofern, als einige Kinder bereits ihren eigenen Dialog schreiben, währenddessen ein Junge erst das Gebärden und Schreiben des Alphabets erlernt (VGB 2008). Die Hausübungen - welche größtenteils nicht gemacht werden - sowie schriftliche Wiederholungen werden ebenfalls auf dem jeweiligen Bildungsniveau der Kinder geschrieben, wie eine Lehrerin folgendermaßen ausdrückt.

„Yeah, that's what I always do. Because, it's not fair, this people cannot do this work when I give them the same exam, which means they will fail it. So what I always do is, I give them their own work and give this other people their own“ (Int. B 2008).

Bei der Förderung von einzelnen Kindern wird die Notwendigkeit der Geduld von Seite der LehrerInnen betont.

“When you are teaching them, you have to be patient, because when you are not somebody with patience it's going to be difficult for you to work with them, because they

are not quick learners, they are slow learners. So you have to be patient to give them time, so that they can cope” (Int. C 2007).

Ein Tagebucheintrag (2008) verweist ebenfalls auf den Aspekt Geduld.

„Mary war sehr geduldig und nahm sich Zeit, auf jedes einzelne Kind einzugehen. Zwei Schüler in der Klasse haben wirklich große Schwierigkeiten – es fehlen ihnen jegliche Basics. Einer von ihnen braucht erst gar nicht die Hausübung von der Tafel abschreiben, ihm fehlen die Voraussetzungen dafür“.

Nach den Wiederholungen zum „Einüben“ diverser Inhalte, werden Tests – im Sinne von schriftlichen Wiederholungen – durchgeführt. Werden die Inhalte verstanden und können diese von den Kindern fehlerfrei wiedergegeben werden, so erfolgt eine Belohnung mit Applaus und Lob von Seiten der Lehrenden. Zeigt sich jedoch ein fortlaufendes „Nicht-Verstehen“, lassen sich verschiedene Reaktionen vorfinden. Zum einen wird es mit Aussagen wie „deaf people are slow learners“ oder „deaf people are not like hearing people“ besänftigt (VGB B 2008). Zum anderen wird den Kindern bei wiederholtem Verfehlen auch mit Schlägen gedroht. Dies diene laut einer Lehrerin (VGB B 2008) in erster Linie dafür, dass sie dadurch Angst bekämen und somit den Inhalt lernen würden. Die tatsächliche Umsetzung sei nicht der Hintergedanke dieser Drohung, sondern nur das „Einflößen von Angst“.

Ein Problem des Nicht-Verstehens liege laut Lehrer C (Int. 2008) darin, dass die Eltern ihre gehörlosen Kinder bei den Hausübungen sowie Verständnisschwierigkeiten – aufgrund der fehlenden gemeinsamen Kommunikationsmitteln – nicht unterstützen können. Seines Erachtens nach wäre ein Internat, wo LehrerInnen und SchülerInnen zusammen wohnen, sehr hilfreich. Ein erster Schritt hinsichtlich einer außerschulischen Förderung seitens der Schule zeige sich bereits im sekundären Bereich, wo die SchülerInnen am Nachmittag Extraunterricht erhalten, um die Inhalte nochmals wiederholen zu können. Diese Art der Förderung wäre auch in den ersten Schulstufen von Vorteil, v.a. für jene, welche trotz der Förderungen im Unterricht nach wie vor großen Verständigungsschwierigkeiten ausgesetzt sind.

Als weiteres methodisches Vorgehen, aber auch aufgrund der Konsequenz, dass sprachliche Schwierigkeiten die inhaltliche Vermittlung bzw. Förderung hemmen, werden infolge dessen die MitschülerInnen, welche bereits „Verständnis“ haben, gebeten, den Inhalt mit Hilfe der Gebärdensprache anderen SchülerInnen zu vermitteln.

„I will ask one of the colleagues, the best one of the class to help them, because for them to explain to the others to understand will be easier than for me to explain because it’s their language” (Int. C 2008).

Dies könnte bei kommunikativen Problemen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als eine gute Lösung angesehen werden, jedoch gibt es keine Garantie dafür, dass die Kinder, welche

bisher nicht verstehen konnten, die gebärdensprachliche Wiedergabe des/der Mitschülers/in verstehen. Eine gewisse sprachliche Basis, welche bspw. die „lernschwächeren“ Kinder einer Klasse kaum besitzen, wäre dafür Voraussetzung. In den Ergebnissen der Abschlussprüfungen, in welche im Zuge der Forschung ein Einblick ermöglicht wurde, spiegeln sich die unterschiedlichen Kenntnisse der SchülerInnen wider. Die LehrerInnen können – abgesehen von den vorgeschriebenen nationalen Prüfungen nach der 3., 5. und 9. Schulstufe – die pro Semester abgehaltenen Prüfungen für ihre SchülerInnen selbst erstellen.

„You know we have in place an examination board and all the teachers here set their questions in exercise books and they present them to the examination board, they look at them. Where they feel it's too high, then they ask the teacher to come to the level of the children, where they feel it is too low, they ask the teacher to adjust, they look to it generally as a body and make such recommendations. After they finalize an exam, they give it to the children” (Int. DIR 2008).

Im Beobachtungsfeld A und B – die 3. Schulstufe betreffend – zeigen sich Wissenslücken, die laut Curriculum und laut den verfassten Examen der LehrerInnen bereits vermittelt worden sind und als Basis für die weiteren Schulstufen gelten. Ein Blick auf den Input der 1. Klasse bestätigt diese Annahme.

„(...) you are looking to Grade 1, nursery level – at least they should be able to count 1,2,3 up to 20 and identify and write such numbers. If I say 20, they are able to associate the sign 20 to a 2 and a 0 and anywhere if I present a card they know, yes they refer it to the sign” (Int. DIR 2008).

Diese Kenntnisse können jedoch im Beobachtungsfeld A und B sowie C nicht von allen SchülerInnen vorausgesetzt werden. Der Grund, warum sich derart große Unterschiede bis in die oberen Schulstufen zeigen, liegt möglicherweise darin, dass das Wiederholen einer Klasse nicht ermöglicht werden kann. Dies bedeutet, dass SchülerInnen, welche offensichtlich diverse Inhalte nicht verstanden haben bzw. den sprachlichen Anforderungen nicht entsprechen, trotz allem bis in die letzte Schulstufe „gepusht“ werden. Sie würden ansonsten anderen gehörlosen SchülerInnen den Platz in den Klassen wegnehmen (Int. C 2008). Davon ausgehend könnte von Konsequenzen ausgegangen werden, welche sich bspw. bei der Arbeitssuche zeigen, wenn die AbsolventInnen, welche teilweise keinen positiven Abschluss nachweisen können, ihr Fach- bzw. Allgemeinwissen unter Beweis stellen müssen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Möglichkeit, an der St. John's School for the Deaf Bildung zu erhalten, sich für viele gehörlose Kinder von Vorteil erweist, da sie durch Wissensvermittlung und Förderung profitieren können. Bei manchen Kindern lässt sich jedoch die Schwierigkeit der Verständigung, trotz gesetzter Handlungen zur Bewältigung dieser, nur in einem geringen Ausmaß verringern.

8 Resümee und weiterführende Überlegungen

In diesem abschließenden Kapitel werden die theoretischen sowie empirisch erhobenen Erkenntnisse zusammengetragen, um die schulischen Bildungsgegebenheiten Gehörloser in Gambia nochmals zusammengefasst darzustellen. Im Zuge dessen werden die zugrunde liegenden Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet. Zuvor erscheint es zweckmäßig, die forschungsleitende Frage nochmal ins Gedächtnis zu rufen:

Wie erfolgt schulische Bildung gehörloser Kinder – unter besonderer Berücksichtigung der Kommunikationsbarrieren von Gehörlosen – an der St. John’s School for the Deaf in Gambia?

Zur Spezifizierung wurden weitere Fragestellungen formuliert (s. Kap. 1), wodurch folgende Schwerpunkte hinterfragt werden:

- Ausbildung der LehrerInnen
- Kommunikation zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen
- Vermittlung von Bildungsinhalten unter Berücksichtigung der Kommunikation
- Kulturelle Wertungen und Sichtweisen im Bildungsverlauf

Während des Forschungsverlaufs an der St. John’s School for the Deaf und der parallel verlaufenden Analyse nach den Prinzipien der Grounded Theory erwiesen sich „Verständigungsschwierigkeiten“ als das zentrale Problem in der Schule und im Speziellen in den Unterrichtssituationen. Die Schwierigkeiten des Mitteilens sowie des Verstehens werden in erster Linie durch die Tatsache hervorgerufen, dass Gehörlosen keine auditive Wahrnehmung möglich ist und somit alle gängigen Bildungs- und Unterrichtsvorgänge in einer hörenden Welt – auf lautsprachlicher Basis – für sie nicht in dieser Art nachvollziehbar sind. Bei dem Blick auf die Bildungssituation Gehörloser an der St. John’s School for the Deaf stellten sich zunächst die LehrerInnenausbildung sowie die damit vorhandenen (Grund-) Voraussetzungen für den Unterricht der SchülerInnen als wesentliches Kriterium heraus. Die Verständigungsmöglichkeiten der LehrerInnen sind so gesehen als eine zentrale Bedingung für die Kommunikation sowie Interaktion im Klassenraum zu betrachten.

In Gambia gibt es bis dato keine allumfassende Sonderpädagogik und somit auch keine gehörlosenpädagogische Ausbildungsmöglichkeiten für das Lehrpersonal der Schule. Mit Ausnahme des Unterrichtsfaches „Special Needs Education“ am Gambia College (s. Kap. 4.4), wo den angehenden LehrerInnen allgemeine Daten und Fakten über Menschen mit Behinderung gelehrt werden und u.a. für die gehörlose Zielgruppe sensibilisiert werden, gibt es keine außerschulischen Lehrangebote für angehende LehrerInnen für Gehörlose im Land.

Folglich unterrichten LehrerInnen mit und ohne LehrerInnenausbildung, was u.a. auf den LehrerInnenmangel in Gambia zurückzuführen ist und somit jede Person, die unterrichten möchte, willkommen ist. D.h. eine selektive Auswahl nach bestimmten Kriterien oder Voraussetzungen, wie der Besuch des LehrerInnenkollegs, ist nicht möglich und wird auch nicht praktiziert. Um das ungeschulte Lehrpersonal auf den Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen einigermaßen vorzubereiten, zumindest dahingehend, dass Kommunikation stattfinden kann und Verständigungsschwierigkeiten auf ein Minimum reduziert werden können, finden diverse innerschulische Strategien ihre Anwendung. Die Einschulung und kommunikative Vorbereitung der LehrerInnen erweist sich v.a. im Hinblick auf die Wissensvermittlung als sehr wichtig, da diese bis zum Eintritt bzw. Start des Unterrichtens an der Gehörlosenschule mit den kommunikativen Zugängen zu Gehörlosen nicht vertraut sind und sie aber den SchülerInnen von Beginn an Bildung ermöglichen sollten.

Zu Beginn der Lehrtätigkeit erhalten die LehrerInnen einen Grundkurs für Basisgebärden, um das Alphabet und die Zahlen sowie einfache, gängige Gebärden zu lernen. Anschließend absolvieren sie ein paar Hospitationsstunden bei einem Kollegen oder einer Kollegin, ehe sie eine eigene Klasse zugeteilt bekommen. Danach finden – sehr unregelmäßig – „Gebärdensprachkurse“ für das Lehrpersonal statt, bei denen hauptsächlich die Gebärdensprachspezialistin das Gebärdenvokabular ihrer Kollegen und Kolleginnen zu erweitern versucht. Eine interne/innerschulische Vernetzung zwischen den LehrerInnen bezüglich gehörlosenspezifischer Didaktik, welche durchaus zur Verbesserung der Gesamtsituation beitragen könnte, findet kaum statt. Bis auf die Einschulungsphase, wo nur kurze „praktische“ Tipps weitergegeben werden sowie den Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen, wird intern kein weiteres Angebot für die LehrerInnen zur Verfügung gestellt. Eine weitere Art der Vernetzung findet nur bspw. in Form einer Fortbildung statt, wenn diese von externen Fachkräften abgehalten/organisiert wird. So fand z.B. vor 2 Jahren (2007) ein Workshop statt, der zum Ziel hatte, das Kollegium der Schule mit allgemeinen, sowie spezifischen Themen bezüglich der Bildung Gehörloser vertraut zu machen. Eine Engländerin war damals Vermittlerin dieser Inhalte, von der bis heute (2009) im Zusammenhang von Aus- sowie Weiterbildung die Rede ist. Zusammengefasst zeigt sich die interne LehrerInnenausbildung, v.a. wenn es um die fachlichen Inhalte und weniger um die sprachliche Weitergabe geht, stark von externem Personal abhängig. Der Direktor und seine Stellvertreterin – die Gebärdensprachspezialistin – hätten zwar eine gehörlosenpädagogische Ausbildung, finden aber einerseits aus organisatorischen Gründen keine Zeit und andererseits zeigt sich die Tendenz, diese Aufgabe nach „außen“ abzuschieben.

Auch in der Entwicklung der gambischen Gebärdensprache werden ausländische Hilfeleistungen dankend entgegen genommen. Die gambische Gebärdensprache befindet sich in den Anfangsstadien ihrer Entstehung und wurde bisher im Speziellen von der holländischen und schwedischen Gebärdensprache geprägt. Dies stellt sich insofern als Problem heraus, da es hinsichtlich der Gebärdensprachentwicklung eine Diskrepanz zwischen der Gehörlosenschule und dem Gehörlosenverein gibt und v.a. seitens der GADHOH jegliche „fremden“ Gebärden zur Erweiterung bzw. Verbesserung des Vokabulars willkommen sind. Die Schule entwickelt anhand der bereits vorhandenen Gebärden ihre eigene Gebärdensprache, indem zum einen Basisgebärden aus Holland, welche 1994 das erste Mal initiiert wurden, angewandt werden und zum anderen das britische Gebärdenwörterbuch als Anreiz und Ideenfindung für die Kreierung der eigenen gambischen Gebärden dienen soll. Die von der Gebärdensprachspezialistin abgehaltenen Kurse zur Aneignung der gambischen Gebärdensprache finden sehr selten statt, was zur Folge hat, dass die LehrerInnen im kommunikativen Umgang mit den SchülerInnen immer wieder mit Schwierigkeiten konfrontiert sind. Die Vokabeln der Gebärdensprache sind nicht verschriftlicht, wodurch den Lehrenden auch die Möglichkeit fehlt, diese bei Bedarf nachzuschlagen. Die fehlende Weiterbildungsmöglichkeit des Lehrpersonals zeigt sich in der täglichen praktischen Arbeit, wenn es sich bspw. um die Gebärden einzelner Wörter handelt. Bei Nichtwissen von Gebärden ist es nicht selten der Fall, dass die Kinder danach gefragt werden. Diese ohnehin problematische Situation wird noch zusätzlich durch die fehlende Kooperation zwischen der Schule und dem Gehörlosenverein verstärkt, da man sich nicht auf die Vermittlung *einer* Kommunikationsform einigen kann. Dadurch wird dem Ziel, „Verständigungsschwierigkeiten“ zu lösen, entgegen gearbeitet. Die gehörlosen LehrerInnen – in der Schule ist ca. ein Drittel des Personals gehörlos – haben hinsichtlich der Gebärdensprachanwendung einen Vorteil gegenüber ihren hörenden KollegInnen. Diese haben überwiegend selbst diese Schule durchlaufen und sind direkt im Anschluss als LehrerInnen übernommen worden. D.h. sie sind mit den kommunikativen Techniken der Schule vertraut, was aber nicht bedeutet, dass ihnen Verständigungsschwierigkeiten mit den SchülerInnen auf der kommunikativen sowie inhaltlichen Ebene verwehrt bleiben.

Diese beschriebenen Konsequenzen bzw. Ausgangslagen des Lehrpersonals zeigen sich auch in der LehrerInnen-SchülerInnen Kommunikation bzw. Interaktion wider. Bei den hörenden LehrerInnen findet im Unterrichtsverlauf – abgesehen von den exakten Gebärdenübungen im Englischunterricht zum Erlernen der englischen Schriftsprache sowie Lautsprache – sporadisches, ihren Beschreibungen zufolge „Lautsprachbegleitendes Gebärden“ (LBG) statt.

Betrachtet man die sprachlichen Angebote bzw. Zugänge aus linguistischer Sicht kann meinen Beobachtungen zufolge von einer „Totalen Kommunikation“ gesprochen werden – sprich, es werden alle Mittel der Kommunikation und Interaktion zur Verständigung herangezogen. Oft stellt dieses Vorgehen die einzige Möglichkeit dar, überhaupt in Kontakt treten zu können. Eine vielseitige, ohne Struktur angewandte Kommunikation führt jedoch nicht selten zu Missverständnissen auf Seite der GesprächspartnerInnen und hilft letztendlich nicht dabei, eine sprachliche Kompetenz zu entwickeln. Dies zeigt sich bspw. insbesondere bei den Überprüfungen und/oder Examen, wo es immer wieder zu großen kommunikativen Schwierigkeiten – sei es im Verstehen der gefragten Inhalte sowie im (schriftlichen) Mitteilen der jeweiligen Antworten – kommt, die schlussendlich auf die fehlende sprachliche Gebärdensprachbasis zurückzuführen sind.

Ein positiver Aspekt zeigt sich hinsichtlich dessen, dass die LehrerInnen viel Einsatz und Motivation zeigen, wenn es um die Wissensvermittlung geht und dabei besonders bemüht sind die bestmögliche Form der Mitteilung/Kommunikation für das jeweilige Kind zu finden. Die Bildungssituation wird massiv erschwert durch das Fehlen eines spezifischen Lehrplans für Gehörlose sowie durch fehlende Unterrichtsmaterialien – wie gehörlosenspezifische Lehrbücher –, welche u.a. auch für die sprachliche Förderung hilfreich wären. Die LehrerInnen der Schule orientieren sich an den Inhalten der Regelschulen und versuchen diese den Kindern entsprechend zu spezialisieren bzw. ihrem Niveau anzupassen. D.h. sie sehen ihre SchülerInnen als Kinder, welche aufgrund ihrer auditiven Einschränkung eine spezielle Förderung für das Verstehen des Curriculums benötigen. Die Förderung, welche die Kinder der St. John's School erhalten, zeigt sich im Unterricht auf unterschiedliche Weise. Zum einen werden viele Wiederholungen durchgeführt, um zumindest den Großteil der Kinder mit den Bildungsinhalten zu erreichen. Nach dem Motto „Make haste slowly“ werden Übungen über eine Woche hinweg geübt und überprüft, um darauf aufbauend im Lehrplan weiterzugehen. Methoden wie das Visualisieren von Lehrinhalten anhand selbsthergestellter Utensilien sowie mitgebrachter Gegenstände hilft den LehrerInnen Inhalte zu vermitteln bzw. Verständnis zu erzielen. Die regulären Lehrplaninhalte erweisen sich für die Vorgehensweise bzw. Rahmenbedingungen einer Gehörlosenschule zu umfangreich, was die LehrerInnen nicht daran hindert, nur das, ihres Erachtens nach Wesentlichste daraus zu unterrichten. Problematisch zeigen sich diese Bedingungen zum einen bei den nationalen Examen, welche wiederum am Niveau der Regelschulen orientiert sind und zum anderen darin, dass sich in den beobachteten Klassen große Unterschiede in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen zeigen. Trotz

offensichtlicher, schwerwiegender Probleme beim Verstehen und Mitteilen von Inhalten wird jede/r SchülerIn in die weiterführenden Schulstufen gepusht. D.h. grundlegende kognitive sowie sprachliche Unterschiede in einer Schulstufe lassen sich auch nicht durch individuelle Förderungen aufheben. Schlussendlich ist auch das mitgebrachte Wissen ausschlaggebend für die zukünftigen Jobchancen jedes/r Gehörlosen. Die berufliche Bildung (Metall-, Holz-, Haus-, Schneiderarbeit) hat deshalb einen großen Stellenwert in der schulischen Bildung, mit der Begründung, dass sie im akademischen Level noch nicht so gut sind und somit zumindest einen Grundstock für das spätere Berufsleben schaffen wollen.

Nach einigen Jahren Berufserfahrung als LehrerIn habe man die Gewohnheit und das Gefühl dafür, um die Kinder unterrichten zu können. Die LehrerInnen beschreiben die Unterrichtung der gehörlosen SchülerInnen als eine besondere Herausforderung, welche viel Geduld und Ausdauer abverlange. Meist wird ihr „Engagement“ für diese Kinder aus religiöser Sicht argumentiert und/oder mit der Aussage, dass ihnen jederzeit dasselbe zustoßen könnte. Wobei sich diese Einstellungen erst im Zuge der Arbeit mit dieser Zielgruppe entwickelten. Zuvor hatten sie Angst und waren unsicher gegenüber gehörlosen Menschen. In den Bildungsabläufen selbst zeigen sich gegenüber den SchülerInnen in erster Linie die Erwartungen und Einstellungen wie „Deaf people are slow learners.“ „Deaf people are not that intelligent like hearing people.“ usw. als einflussreich. Es kommt zu keiner weiteren Hinterfragung, warum diverse (Verständnis-) Schwierigkeiten bzw. Probleme mit einzelnen Kindern vorliegen. Die „Behinderung“ rechtfertigt die Gegebenheiten und dementsprechend wird versucht das Beste daraus zu machen.

Nicht nur die kulturelle Bewertung seitens der LehrerInnen, welche z.T. auch positiven Einfluss auf die Unterrichtung der gehörlosen SchülerInnen einnimmt, sondern noch weitere, begleitende Bedingungen im Rahmen der Bildungsvorgänge der St. John's School sind vorzufinden. Bei den kulturellen, gesellschaftlichen Sichtweisen verweilend, sind v.a. die Eltern gegenüber der Bildung ihrer Kinder noch eher skeptisch eingestellt. Würde die Schulbildung nicht weitgehend gratis sein – bis auf die Transfer-, Uniform- und Essenskosten –, würde laut den Vorsitzenden der Schule für eine Vielzahl der gehörlosen Kinder schulische Bildung nicht ermöglicht/finanziert werden. Dementsprechend wenig Interesse zeige sich auch von Seiten der Eltern hinsichtlich der gegebenen Angebote sowie im Bezug auf die Förderung ihrer Kinder.

Im Weiteren erweisen sich auch die armutsbedingten Gegebenheiten, wie der Mangel an spezifischen Lehrmaterialien oder die vorliegenden finanziellen Anforderungen an die Schule, als einflussnehmende Faktoren. Die Finanzprobleme waren und sind in der Schule ein sehr

präsenes Thema, wodurch immer wieder Barrieren und Einsparungen notwendig sind, wie bspw. das Abschalten des Lichtes im Klassenraum für gewisse Zeitabschnitte um Strom zu sparen. Diese Themen nehmen bei den Vorsitzenden sehr viel Zeit in Anspruch, wodurch Themen und Fragen nach der Qualität der Bildungsangebote sowie bspw. die Ausbildung der LehrerInnen sehr kurz gehalten werden.

Die schulische Bildung Gehörloser an der St. John's School for the Deaf zeigt sich in vielerlei Hinsicht von diversen Problembereichen konfrontiert. Diese sind zum einen aufgrund der vorliegenden armutsbedingten Lage in Gambia vorzufinden, wodurch die Finanzierung grundlegender Ressourcen, wie spezifische Lehrmaterialien sowie die Entlohnung für spezifische Angebote zur Vermittlung von Wissen, nicht einwandfrei erfolgen kann. Zum anderen erweist sich das Fehlen des spezifischen Lehrplans und die damit verbundene Spezifizierung der LehrerInnen für den Unterricht der Gehörlosen als einflussreiches Problem. Eine sprachliche Kompetenz – als wesentliches Ziel der Gehörlosenpädagogik sowie als wichtiges Instrument zur Teilhabe an der Gesellschaft – kann, basierend auf den erforschten Gegebenheiten, nur bei einem geringen Anteil der SchülerInnen sowie AbsolventInnen erreicht werden. Der Grund liegt seitens der Schule in den vorliegenden geistigen, intellektuellen Einschränkungen der SchülerInnen selbst und weniger in der Folge der sprachlichen Probleme im Zugang zu Gehörlosen. Den Beobachtungen und Interviewäußerungen zufolge scheinen v.a. die fehlende (sprachliche) Frühförderung, die fehlenden sprachlichen Voraussetzungen der LehrerInnen vor dem Einstieg – verbunden mit dem fehlenden sonderpädagogischen Know-how im Land – sowie das Anwenden eines unspezifischen Curriculums, die einflussreichsten Bedingungen für die Bildung von Gehörlosen zu sein.

9 Verzeichnisse

In diesem Kapitel wird zum einen die in der Arbeit verwendete Literatur angeführt und zum anderen werden die verwendeten Abbildungen sowie die Datenmaterialien der Forschung angeführt.

9.1 *Literaturverzeichnis*

- ACCESSGAMBIA: Education. <http://www.accessgambia.com/education.html> [Stand: 25.05.2009]
- AHRBECK, B. (1997): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. 2. Überarbeitete Auflage. Signum Verlag: Seedorf
- AL MUNAIZEL (1996): Sonderpädagogik und Dritte Welt: Probleme und Perspektiven. Universität Würzburg
- ALBRECHT, F. (1993): „Sonderpädagogik und Dritte Welt“ – Ausgangslagen, Selbstverständnis und Zielsetzungen. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik. 32.Jg., Heft 4/1993, 371-391
- ALBRECHT, F.; MEISER, U. (1997): Krankheit, Behinderung und Kultur. Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main
- AMANN, K.; HIRSCHAUER, St. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- ANDERSSON, Y. (1990): Die gehörlose Welt – eine sprachliche Minderheit. In: Prillwitz, S.; Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongreß Hamburg, 23.-25. März 1990. Signum: Hamburg, 179-186
- ANTOR, G.; BLEIDICK, U. (2006): Bildung, Bildungsrecht. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Aufl. Kohlhammer: Stuttgart, 18-26
- APEDJINO, D. (2000): Frauen und Dritte Welt. In: Forkmann, S.; Sehrbrock, P. u.a. (Hrsg.): Frauen und Behinderung in Einer Welt/ in der Dritten Welt. Symposium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 8.Oktober 1999 bis 10. Oktober 1999. Idee Druck: Oldenburg, 17-28
- BECKER, C. (2005): Kommunikationsschulungen für hörgeschädigte Menschen und ihr hörendes Umfeld: Bedarf, Ziele und Konzepte. In: JANN, P.; KAUL, T. (Hrsg.): Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. Phil. Heribert Jussen. Neckar Verlag: Villingen-Schwenningen, 7-27

- BIEWER, G. (2000): Das Verhältnis von Kultur und Behinderung aus ethnologischer und heilpädagogischer Sicht. In: Die neue Sonderschule. Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation. Heft 6/2000. 421-428
- BIEWER, G. (2002): Inclusion im Blickwinkel der UNESCO. In: Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt. Ausgabe 1/2002, 24-27
- BÖHM, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage. Kröner Verlag: Stuttgart
- BOYES BRAEM, P. (1992): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Signum Verlag: Hamburg
- BREITER, M. (2005): Muttersprache Gebärdensprache. VITA-Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien. Guthmann-Peterson: Wien, Mühlheim a. d. Ruhr
- BUARQUE, C. u.a. (2006): Education and Poverty Reduction. In: International Review of Education. Volume 52. May/July 2006, 219-229
- BÜCHNER, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 1/2003, 5-24
- CHAPIREAU, Francois (2005): The Environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health. In: Journal of Applied Research in intellectual Disabilities (2005). 18, 305-311
- CLAUSSEN, H. W. (2005): Der „Verbale Denkkreis“ von Heribert Jussen in seinem historischen Umfeld. In: Jann, P.; Kaul, T. (Hrsg.): Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. Phil. Heribert Jussen. Neckar Verlag: Villingen-Schwenningen, 43-60
- COMMONWEALTH: <http://www.thecommonwealth.org/> [Stand: 24.04.2009]
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz: Weinheim
- DEPARTMENT OF STATE FOR EDUCATION GAMBIA: EFA 2000 Assessment Report – The Gambia. www.edugambia.gm/publications/files/EFA2000GAMReport.pdf [Stand: 12.06.2009]
- DEPARTMENT OF STATE FOR EDUCATION GAMBIA: Education Policy 2004-2015. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_Ed_Pol_2004-2015.pdf [Stand: 07.05.2009]
- DILLER, G. (1987): Kommunikation – Gehörlosigkeit – Kognition. Beziehungen zwischen Kommunikationssystemen und geistigen Operationen unter Berücksichtigung cerebraler Funktionen. Inauguraldiss. Johann Wolfgang Goethe Universität: Frankfurt am Main

- DOMBROWSKI, E. u. U. (1999): Perspektiven der Gehörlosenpädagogik – Im Spannungsfeld von Laut- und Gebärdensprache. Bericht über die Fortbildungsveranstaltung in Köln am 23./24.04.1999. In: Zeichen. 48/1999, 306-309
- DUDEN (1997): Das Fremdwörterbuch. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG: Mannheim
- DUDEN (2002): Das Bedeutungswörterbuch. 3. Aufl. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich
- DUDEN (2006): Das Herkunftsbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Duden Band 7. 4. neu bearbeitete Aufl. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich
- DUDEN (2007): Das Fremdwörterbuch. Weltbild Sonderausgabe. Bibliographisches Institut & .A. Brockhaus AG: Mannheim
- ELWAN, Ann (1999): Poverty and Disability. A Survey of the Literature. SP Discussion Paper. The World Bank.
- FLICK, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg
- GEERTZ, C. (1995): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 4. Aufl. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- GEISSLER, S. (1999): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. In: Zeichen. 48/1999, 313-316
- GLASER, B., STRAUSS, A. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Verlag Hans Huber. Bern
- GRÄBER, Doris (2007): Menschenrechtsverletzungen und Behinderung – eine folgenschwere Verkettung. In: Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt. 1/2007. 4-23
- GROSSE, K.-D. (2001): Systemisch-handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte: Theorie und Methodik der Förderung. 1. Aufl. Luchterhand: Neuwied, Berlin
- GRÜNBICHLER, S. (2002): Bildungschancen sind Lebenschancen: Zur Bedeutung von Weiterbildung/Erwachsenenbildung für gehörlose Menschen. Diplomarbeit. Graz
- HENSLE, U.; VERNOOIJ, M. (2000): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Theoretische Grundlagen. 6., völlig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Quelle und Meyer: Wiebelsheim
- HOPF, Ch. (1995): Befragungsverfahren. In: Flick, U.; Kardorff, E. u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz Verlag: Weinheim, 2.Auflage, 177 – 182
- INGSTAD, B.; WHYTE, S. (1995): Disability and Culture. University of California Press: Berkeley, Los Angeles, California

- JANN, P. (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes. Schindele: Neuburgweier/Karlsruhe
- JANTZEN, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik in zwei Teilen. Lehmanns Media – LOB: Berlin
- JARMER, H. (1997): Bilingualismus und Bikulturalismus - Ihre Bedeutung für Gehörlose. Diplomarbeit. Wien.
- JOHNSON, R.; LIDDELL, S.; ERTING, C. (1989): Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Signum Verlag: Hamburg
- JUSSEN, H. (1982): Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der Gehörlosenpädagogik und der Schwerhörigenpädagogik. In: Jussen, H.; Kröhnert, O. (Hrsg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Carl Marhold Verlag: Berlin, 81-131
- JUSSEN, H. (1991): Spracherwerb bei Gehörlosen. In: JUSSEN, H.; CLAUSSEN, W. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 205-214
- KIESEWETTER, H. (2002): Überwindung der Armut in der Dritten Welt. Hat Afrika eine Chance? Scripta-Mercaturae-Verlag: St. Katharinen
- KLAFKI, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Aufl. Beltz: Weinheim
- KLAUER, K.; MITTER, W. (1987): Grundfragen einer Vergleichenden Sonderpädagogik. In: Klauer, K.; Mitter, W. (Hrsg.): Vergleichende Sonderpädagogik. Carl Marhold Verlag: Berlin, 3-22
- KOHL, K.-H. (2000): Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. 2., erweiterte Auflage. Beck: München
- KRAUSNEKER, V. (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Signum Verlag: Seedorf
- KRAWITZ, R. (2002): Bildung. In: BUNDSCHUH, K.; HEIMLICH, U.; KRAWITZ, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 2. Auflage. Klinkhardt: Regensburg, 44-47
- KRÜGER, M. (1982): Sonderpädagogische Grundfragen. Der Personenkreis. In: Jussen, H.; Kröhnert, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Berlin, 3-24
- KYLE, J. (1990): Die Gehörlosengemeinschaft: Kultur, Gebräuche und Tradition. In: Prillwitz, S.; Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongreß Hamburg, 23.-25. März 1990. Signum: Hamburg, 201-213

- LAMPL, A. (2000): Arbeitsplatzbezogene Aspekte der Stressbewältigung Gehörloser. Diplomarbeit: Wien
- LANDSAID: Projektarbeit in Gambia. <http://www.landsaid.org/de/projekte/gambia.html>
[Stand: 24.05.2009]
- LAUDAN, P. (1980): „Mensch sein heißt, in der Familie leben.“ Die afrikanische Familienstruktur und ihre Wandlungen. In: Buchholz, A.; Geiling, M. (Hrsg.): Afrika den Afrikanern. Vorkoloniales Erbe und nachkoloniale Entwicklung. Ullstein: Frankfurt/Main, 107-121
- LEONHARDT, A. (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt Verlag: München.
- LEONHARDT, A. (2007): Hörschädigung. In: Bundschuh, Konrad/Heimlich Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. überarbeitete Auflage. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 128-130
- LICHT FÜR DIE WELT: http://www.licht-fuer-die-welt.at/wie_fakten.php
[Stand: 15.03.2009]
- LIST, G. (1990): Unmittelbare Kommunikation und Schrift. Überlegungen zum Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz durch Gehörlose. In: Prillwitz, S.; Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Signum-Verlag: Hamburg, 79-90
- MEYER, M. (2007): Unterricht. In: Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 728-731
- NARAYAN, D. (2000): Voices of the poor. Can Anyone Hear Us? Oxford University Press: New York
- NEUBERT, D.; CLOERKES, G. (2001): Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen: eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien. 3.Auflage. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg
- NIEKE, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Band 4. Leske & Budrich: Opladen
- NUSCHELER, F. (1996): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. 4. aktualisierte Aufl. Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH: Bonn
- NOHLEN, D. (2000): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg
- OXFORD UNIVERSITY (2003): Distance-based Learning in Global Health for Africa. <http://tall.conted.ox.ac.uk/globalhealthprogramme/report/gambia.pdf>
[Stand: 24.05.2009]
- PAUL, P. (1991): Hörschädigung und schulische Leistung. In: JUSSEN, H.; CLAUSSEN, W. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 125-131

- POPPENDIECKER, R. (1993): Die Bedeutung von Bilingualismus für die Gehörlosenpädagogik. In: Zeichen. 23/1993, 63-68
- PRILLWITZ, S. (1989): Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder. In: Bausch, Karl Heinz/Grosse, Siegfried (Hrsg.): Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose – Zielsetzung und Probleme. Niemeyer: Tübingen, 48-60
- PRILLWITZ, S. (1991): Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum. In: Prillwitz, S., Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongreß Hamburg. Signum – Verlag: Hamburg
- PRILLWITZ, S.; SCHULMEISTER, R.; WUDTKE, H. (1977): Kommunikation ohne Sprache. Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Vorschulkinder im Familienalltag. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- RIEDER, K. (1990): Sprachlos - Beziehungslos? In: DU. 4/90, 4-6
- RUOß, M. (1994): Kommunikation Gehörloser. Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik, Bd.38. Verlag Hans Huber: Bern
- SCHICHO, W. (2001): Handbuch Afrika. In drei Bänden. Band 2: Westafrika und die Inseln im Atlantik. Mit 20 Karten. Brandes und Apsel/Südwind: Frankfurt a.M.
- SCHWINGE, M. (2008): Heilpädagogik im Kontext von Armut und Entwicklungszusammenarbeit – Ein aktueller Überblick. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Julius Klinkhardt: Wien, 187-195
- SEIDEL, K. (1999): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Ringvorlesungsreader. In: Zeichen. 48/1999, 310-312
- SELINGER, R. (2002): Umwelt ohne Laute – Gehörlose arbeiten unter Hörenden. Diplomarbeit: Wien
- SEN, A. (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. Carl Hanser Verlag: München
- SPINDLER, L.; SPINDLER, G. (1992): Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In: Le Compte, M.; Millroy, W.; Preissle, J. (Hrsg.): The Handbook of Qualitative Research in Education. Academic Press: Kalifornien; London, 53-92
- SPINDLER, L.; SPINDLER, G. (2000): Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology. Lawrence Erlbaum Associates (LEA): Mahwah, New Jersey
- STIMMER, F. (2000): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Aufl. Oldenbourg: München, Wien. 49-53

- STRAUSS, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. UTB: München
- STRAUSS, A. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: STRÜBING, J.; SCHNETTLER, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz, 429-451
- STRÜBING, J. (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded-theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg.54. Heft 2. S.318-342
- STRÜBING, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden
- TENORTH, H.; TIPPELT, R. (2007): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- UMRECHNUNG24 (2009):
http://www.umrechnung24.de/waehrungen/waehrung_1224676731.htm
 [Stand: 15.04.2009]
- UNESCO: Education for all.
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=47097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 [Stand: 26.05.2009]
- UNESCO: Inclusive Education.
<http://www.unesco.org/en/inclusive-education> [Stand: 07.06.2009]
- UNESCO: The Salamanca Statement.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Stand: 07.06.2009]
- UNESCO: EFA Flagships Initiatives
http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/
 [Stand: 07.06.2009]
- UNICEF-GOVERNMENT OF THE GAMBIA (1998): National Disability Survey 1998
- UNICEF (2008): Zur Situation der Kinder in der Welt. 2008 Kindersterblichkeit bekämpfen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- UNITED NATIONS: <http://www.un.org/special-rep/ohrlls/ldc/list.htm> [Stand: 22.05.2009]
- UNITED NATIONS: The Universal Declaration of Human Rights
<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml#a26> [Stand: 26.05.2009]
- UNITED NATIONS: UN-Millenniumgoals <http://www.un.org/millenniumgoals/index.shtml>
 [Stand: 22.05.2009])

- UN-ENABLE: Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
 [Stand: 26.05.2009]
- VENRO (2004): Entwicklung braucht Beteiligung - Wege zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit.
<http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Behindertenarbeit/Entwicklung%20braucht%20Beteiligung.pdf> [Stand: 26.05.2009]
- VENRO (2006): PRSP-Watch. Gambia. 2015 in der Praxis. <http://www.prsp-watch.de/>
 [Stand: 25.05.2009]
- VENRO (2009): Bildung als Schlüssel zur Armutsbekämpfung? Bildungspolitische Maßnahmen im Rahmen der "Poverty Reduction Strategies" in Ghana und Sambia.
http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/2015_Campus_Nr03_Bildung.pdf
 [Stand: 26.05.2009]
- VSO – International: <http://www.vsointernational.org/vso-today/> [Stand: 15.06.2009]
- WELTBANK (2009): The Gambia – Country Brief.
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/AFRICAEXT/GAMBIAEXTN/0,,menuPK:351648~pagePK:141132~piPK:141107~theSitePK:351626,00.html> [Stand: 25.05.2009]
- WELTBANK (2001): Weltentwicklungsbericht 2000/2001. Bekämpfung der Armut. UNO-Verlag: Bonn
- WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Stand Oktober 2005. Genf
- WISCH, F.-H. (1990): Lautsprache UND Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum Verlag: Hamburg
- WODTCKE, A. (1993): Senegal/ Gambia. Edition Erde im BW Verlag: Nürnberg
- WORLD FACT BOOK (2009): <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/GA.html> [Stand: 03.05.2009]
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF <http://www.wfdeaf.org/> [Stand: 14.02.2009]
- WÜLSER, G. (1991): Wenn Hilfe nicht hilft. Verstehen und Handeln in der Zusammenarbeit mit behinderten Personen in verschiedenen Kulturen. Ed. SZH: Luzern
- ZINNECKER, J. (2000): Pädagogische Ethnografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3/2000, 381-400

9.2 *Abbildungs- und Tabellenverzeichnis*

Abb. 1: Landkarte von Gambia (World Fact Book 2009).....	14
Abb. 2: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (WHO 2005, 23)	26
Abb. 3: Schild am Schulgebäude (2007)	82
Abb. 4: Ein Gebäudeblock der Schule und das Turnfeld im Hintergrund (2008).....	82
Abb. 5: ursächliche Bedingungen.....	92
Abb. 6: intervenierende Bedingungen.....	96
Abb. 7: Vermittlung von Wissen.....	100
Abb. 8: Entwicklung der gambischen Gebärdensprache.....	106
Abb. 9: Konstellation der Wissensvermittlung	111
Abb. 10: Förderung der SchülerInnen	113
Abb. 11: Methodisches Vorgehen zur Förderung von Verständnis	114
Abb. 12: Kind gebärdet an der Tafel (B 2008)	117
Abb. 13: Kind gebärdet an der Tafel (A 2008)	117
Abb. 14: Einzelförderung (B 2008).....	119
Tab. 1: Überblick über die Beobachtungsfelder.....	87

9.3 *Anführung des verwendeten empirischen Datenmaterials*

Interviews:

Außerhalb der St. John's School:

Int. College 2007: Interview mit der Vorsitzenden des Kollegs für LehrerInnenausbildung

Int. SNE-Teacher 2007: Interview mit der Lehrenden des Faches "Special Needs Education" am College für LehrerInnenausbildung

Int. SNE-Unit 2007: Interview mit der Vorsitzenden der Special Needs Education Unit Gambias

Int. GADHOH 2007/Int. GADHOH 2008: Interviews mit dem Vorsitzenden des gambischen Gehörlosenvereins

Innerhalb der St. John's School:

Int. DIR I 2007/Int. DIR II 2007/Int. DIR 2008: Interviews mit dem Direktor der St. John's School

Int. GSS 2007/ Int. GSS 2008: Interviews mit der Gebärdensprachexpertin der Schule

Int. A 2008: Interview mit der LehrerIn aus dem Beobachtungsfeld A (2./3. Klasse a – Primary School)

Int. B 2007/Int. B 2008: Interviews mit der LehrerIn aus Beobachtungsfeld B (2./3. Klasse b – Primary School)

Int. C 2007/Int. C 2008: Interviews mit dem Werklehrer der Schule

Int. L1/L2 2007: Interviews mit LehrerInnen außerhalb der Beobachtungsfelder

Int. KLINIK 2007: Interview mit einem Verantwortlichen der Klinik in der Schule

Dokumente:

Folder des gambischen Gehörlosenvereins:

GADHOH I: "Deaf People in the Gambia"

GADHOH II: "The Objectives of GADHOH"

GADHOH III: "The Activities of GADHOH"

GADHOH IV: "The History and Organisation of GADHOH"

Die Angabe *Dok. 2007* beinhaltet: Fotokopien der verwendeten Unterlagen für den Workshop 2007; Dokumente über LehrerInnen- sowie SchülerInnenanzahl und Klassenzuteilungen der Schule; Unterlagen des "Special Needs Education"-Faches am College;

Die Angabe *Dok. 2008* beinhaltet: Fotokopien der z.T. ausgefüllten Exame; Lehrbücher für Mathematik, Englisch und Social Science mit Lehrerguide; Fotokopien des Stundenplans;

Videoaufnahmen sowie Beobachtungen:

Die Videoaufnahmen fanden überwiegend parallel zu den Beobachtungen statt. Folgende Felder wurden beobachtet:

- *Beobachtungsfeld A*: Klasse 3a
- *Beobachtungsfeld B*: Klasse 2b/3b
- *Beobachtungsfeld C*: überwiegend die zwei Klassen der 3. Schulstufe
- *Elternabend*
- *Gebärdensprachkurse der Schule*
- *„Special Needs Education“-Unterricht am College*
- *diverse Pausensituationen*

Abstract

Dieser Diplomarbeit liegt die Intention zugrunde, die schulischen Bildungsgegebenheiten Gehörloser in Gambia zu betrachten. Theoretische Auseinandersetzungen mit den Themen Gehörlosigkeit – auch unter dem Aspekt einer sozio-kulturellen Behinderung betrachtet –, Armut, Bildung und den (kommunikativen) Zielsetzungen der Gehörlosenpädagogik gelten als Basis für die spätere Fokussierung auf die einzige Gehörlosenschule Gambias, die St. John's School for the Deaf. Ein insgesamt dreimonatiger Aufenthalt in Gambia ermöglicht der Autorin die Rahmenbedingungen sowie Bildungsprozesse dieser Schule zu eruieren. Anhand der methodischen Prinzipien der ethnografischen Schulforschung, wie teilnehmende Beobachtung, Interviewführung sowie Videoaufnahmen, können die Bildungsabläufe und die damit verbundenen intervenierenden Bedingungen eruiert werden. Zum einen nehmen die armutsbedingten sowie sozio-kulturellen Gegebenheiten des Landes Einfluss auf die vorliegenden Bildungsangebote. Zum anderen erweist sich auch die gehörlosenpädagogische Herausforderung – v.a. im Hinblick auf die Förderung einer kommunikativen Kompetenz – als zentrale Aufgabe der Gehörlosenschule. Zur Darstellung der schulischen Bildung Gehörloser – mit besonderer Berücksichtigung der kommunikativen Barrieren – an der St. John's School, werden die empirisch erhobenen Daten, die anhand der Grounded Theory ausgewertet wurden, mit den theoretischen Erkenntnissen in Verbindung gebracht.

This diploma thesis focuses on Special Needs Education for deaf people in Gambia. Theoretical aspects considering deafness, with special impact on social cultural disabilities, poverty, education and objectives of deaf education are fundamentals concerning research at St. John's School for the Deaf. It is the only school for deaf people in Gambia. During a three month study trip the author could get an insight on general conditions and educational processes in that particular school. Several methodical principles of an ethnographic school research have been applied. Participating observations, interviews and video studies are important tools in order to investigate educational procedures and its influencing conditions. Not only poverty and social-cultural situations have an impact on learning opportunities but also pedagogical challenges concerning deaf, with respect to promotion of communicative skills, are major tasks of the deaf school. Empirically surveyed data from Gambia are evaluated according to the Grounded Theory. Moreover the results are linked to theoretical aspects in order to describe education of deaf people at St. John's school with special focus on communicative barriers.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN:

Zuname: Brandstetter
Vorname: Christine
Geburtsdatum: 7. August 1982
Geburtsort: Amstetten
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Religion: römisch-katholisch
E-Mail: ctbb@gmx.at

AUSBILDUNG:

Seit Oktober 2003:

Pädagogik Studium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik

September 2001 bis Juni 2003:

BAKIP – Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
Diplomprüfung am 11. Juni 2003 mit ausgezeichnetem Erfolg

September 1996 bis Juni 2001:

Realgymnasium in Perg; Matura am 20. Juni 2001

September 1992 bis Juni 1996:

Hauptschule Pabneukirchen

September 1988 bis Juni 1992:

Volksschule Pabneukirchen

BERUFLICHE TÄTIGKEIT:

- August 2002: Freizeitbetreuung von Kindern zwischen 6 und 10 Jahren beim Wiener Jugendrotkreuz
- Praxis in diversen Kindergärten während meiner Ausbildung (2001-2003)
- Praktikum im Förderzentrum Waldhausen (2003)
- Teilzeitpädagogin in einem KIWI (Kinder in Wien) Kindergarten von Jänner - Mai 2004
- Mitarbeit bei den Sommerintensivwochen im Förderzentrum Waldhausen (Sommer 2006; 2007; 2008, 2009)

- Betreuung bei Urlaubsaktionen des Verein GIN für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung (Sommer 2006; 2007)
- Persönliche Assistenz seit Herbst 2007

SPRACHKENNTNISSE:

Deutsch: Muttersprache

Englisch: in Wort und Schrift

Österreichische Gebärdensprache: Stand ÖGS 3