

# 1 Von der Primar- zur Sekundarstufe I – Einführende Bemerkungen zum Abschlussbericht des Hamburger Bilingualen Schulversuchs

(Klaus-B. Günther)

## 1.1 Der Hamburger Bilinguale Schulversuch

Nachdem sich eine Gruppe von zehn Eltern Anfang der neunziger Jahre vehement für eine, die vorausgegangenen Vorschulerfahrungen fortsetzende, bilinguale Erziehung und Bildung ihrer gehörlosen Kinder eingesetzt hatte<sup>1</sup>, wurde zum Schuljahr 1993/94 mit einer ersten und einer zweiten Klasse der auf sechs Jahre angelegte Schulversuch *Bilingualer Unterricht* an der Hamburger Gehörlosenschule von der Hamburger Schulbehörde eingerichtet.<sup>2</sup>

Vor drei Jahren veröffentlichten wir nach Abschluss der Primarstufe den *Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch* (Günther & Koll. 1999) als den zusammen mit dem hiermit vorgelegten Abschlussbericht ersten Versuch im deutschsprachigen Raum, die Entwicklung eines hörgeschädigtenpädagogischen Konzeptes – hier des Hamburger Bilingualen Schulversuches – bezüglich seiner Ergebnisse zu dokumentieren, zu analysieren und auszuwerten. In der Bundesrepublik hat der Zwischenbericht zu zahlreichen positiven Rückmeldungen seitens der Kultusministerien, der Bildungs- und Sozialpolitiker der Länder geführt. So stellte der Niedersächsische Landtag im März 2001 in einer einstimmig angenommenen Entschließung *Offensive für Kommunikation durch Früherkennung, Bildung und Beratung für Menschen mit Gehörlosigkeit* u.a. fest, dass das Hamburger Modellprojekt den Nutzen bilingualer Erziehung im Unterricht gehörloser Schülerinnen und Schüler ausreichend bewiesen hat und daher die schrittweise Einführung der Deutschen Gebärdensprache in den Unterricht an den Landesbildungszentren für Gehörlose in Niedersachsen vorzusehen ist.<sup>3</sup>

- 
- 1 Der Schulversuch ist also in allererster Linie auf nachhaltigen Wunsch der oben genannten Elterngruppe realisiert worden, die bis heute fest hinter dem Schulversuchskonzept steht (vgl. a. Kap. 4.2) und nicht das Werk von „praxisfernen“ Wissenschaftlern.
  - 2 Es sei – mögliche Missverständnisse vermeidend – darauf hingewiesen, dass der offizielle Abschluss des Schulversuches nicht das Ende des bilingualen Unterrichtskonzeptes für die beteiligten SchülerInnen/Klassen bedeutet. Das bilinguale Konzept wird vielmehr an die veränderten Bedingungen der Sekundarstufe I angepasst fortgeführt und weiterhin wissenschaftlich begleitet.
  - 3 Auszug aus: Niedersächsischer Landtag Drs. 14/2272 mit der Ergänzung Drs. 14/2305. – In Übereinstimmung damit hatte sich das Bayrische Kultusministerium im Auftrag von Staatsministerin Frau Hohlmeier und Ministerpräsident Stoiber im Herbst 1999 in einem Schreiben an den Deutschen Gehörlosenbund geäußert: ..... *An allen bayrischen Schulen für Gehörlose findet die Gebärdensprache in unterschiedlichen Angeboten Verwendung:*  
- *In Arbeitsgemeinschaften unter dem didaktischen Schwerpunkt Gehörlosenkunde,*  
- *als Gebrauchssprache in Unterrichtsfächern,*  
- *in der Form des bilingualen Unterrichts auf der Grundlage des Hamburger Schulversuchs.....*

Der Hamburger Bilinguale Schulversuch hat sich zwischenzeitlich als einfluss- und folgenreich für eine stärkere Berücksichtigung Gebärdensprache einbeziehender bilingualer Konzepte an den Hörgeschädigtenschulen erwiesen. Von den am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen sowie den MitarbeiterInnen der wissenschaftlichen Begleitung wurden zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen an Schulen sowie im Rahmen von Tagungen und zugleich eine Reihe intensiver mehrtägiger Hospitations- und Beratungsveranstaltungen zur Planung neuer bilingualer Projekte durchgeführt. Die meisten neueren bilingualen Schulversuche und -projekte in Deutschland – z.B. in Berlin, Frankfurt und Neckargemünd – orientieren sich an den Erfahrungen des Hamburger Schulversuches und entwickeln diese weiter.

Auch international hat der Hamburger Bilinguale Schulversuch ein bemerkenswertes Echo gefunden. So führten die langjährige wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Begleitforschung Eveline George und Klaus-B. Günther im Herbst 1999 im Auftrag des tschechischen Unterrichtsministeriums in Prag ein mehrtägiges Fortbildungsseminar mit ca. 80 tschechischen HörgeschädigtenlehrerInnen sowie Eltern und erwachsenen Gehörlosen zur Konzeption und zu den Erfahrungen des Hamburger Schulversuchs durch. Weiterhin ließ das Prager Unterrichtsministerium die allgemeinen Teile des Zwischenberichts ins Tschechische übersetzen und Fortbildungsmaterial für die tschechischen HörgeschädigtenlehrerInnen drucken (Klaus-B. Günther a kol. [2000]).

Mindestens ebenso bedeutungsvoll und wichtig wie die nationale und internationale Beachtung aber war die nach anfänglichen starken Vorbehalten wachsende Akzeptanz des Hamburger Bilingualen Modells im *eigenen Haus*, die im Zuge der Schulprogrammdiskussion der (jetzigen) Abteilung II der Hamburger Hörgeschädigtenschule auf der pädagogischen Jahreskonferenz Ende 1999 zu einem klaren programmatischen Votum des Kollegiums für eine künftige bilinguale Orientierung der Gehörlosenschule bzw. Gehörlosenabteilung im Rahmen einer Hörgeschädigtenschule führte.<sup>4</sup> M.E. war diese Entscheidung richtungsweisend für den Prozess der Zusammenführung der vormals getrennten Schulen für Gehörlose und für Schwerhörige in Hamburg, weil damit beide Schulabteilungen ein klar differenzierendes und zugleich komplementäres Förderprofil aufweisen für die Gesamtheit der hörgeschädigten SchülerInnen. Die Zusammenfassung der beiden Schulen macht nämlich nur dann hörgeschädigtenpädagogisch Sinn, wenn in Übereinstimmung mit den KMK-Empfehlungen zum *Förderschwerpunkt Hören* (vgl. KMK sowie die entsprechenden Kommentare von Schaar aus ministerieller und Günther aus pädagogisch-wissenschaftlicher Sicht [2000a]) die größere schulische Organisationseinheit perspektivisch genutzt wird als Förder- und Ressourcenzentrum für ein breit gefächertes, differenzierendes Erziehungs- und Bil-

---

4 Der zwischenzeitlich von der Schulkonferenz der Hamburger Hörgeschädigtenschule an die Schulbehörde gerichtete Antrag, das in dem Schulversuch erprobte bilinguale Konzept als Regelform in der Abteilung II zu etablieren, führt diese Bewertung konsequent fort.

dungsangebot für alle gehörlosen und schwerhörigen Kinder und Jugendlichen mit hörgeschädigtenpädagogischem Förderbedarf, wie es bei Günther (2000a, 90ff) skizziert ist.

Wie lässt sich nach den massiven Auseinandersetzungen zu Beginn der neunziger Jahre die zunehmend positive Resonanz auf den Hamburger Bilingualen Schulversuch erklären?

Unzweifelhaft war und ist das aktive, engagierte und überzeugte Eintreten aller Beteiligten – der Eltern und ihrer Kinder, der Lehrerinnen, der ProfessorInnen, studentischen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der wissenschaftlichen Begleitung – eine *conditio sine qua non*, aber kaum eine hinreichende Erklärung. Ein entscheidender Grund scheint vielmehr zu sein, dass dem Hamburger Bilingualen Modell ein wissenschaftlich-pädagogisch begründetes und zugleich genuines Konzept als die spezifischen Probleme und Diskussionen bei der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Kinder und Jugendlicher hierzulande reflektierende Antwort zugrunde lag, für das es seinerzeit weder theoretisch-konzeptionelle, noch praxisbezogene Orientierungen gab.<sup>5</sup> Wesentlich war weiterhin, dass die Arbeiten der wissenschaftlichen Begleitung in enger Verzahnung mit der pädagogischen Praxis der Lehrerinnen erfolgte. Dadurch wurde es möglich, dass die anfangs noch recht vagen Vorstellungen über das Spezifische unseres bilingualen Konzepts sich als Hamburger Bilingualismusmodell in der pädagogischen Fachdiskussion etablieren konnten. Es scheint deshalb sinnvoll, sich überblicksartig noch einmal die Kernvorstellungen des Hamburger Bilingualismusmodells und seiner wissenschaftlichen Backgrounds vor Augen zu führen:

- **Kernstück des Hamburger Bilingualismusmodells ist der im Team von hörender und gehörloser LehrerIn gemeinsam durchgeführte Bilinguale Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache** und damit – unabhängig vom erreichten Entwicklungsniveau in den einzelnen Sprachmodalitäten – der Einsatz auch der Verbalsprache in der unterrichtlichen Kommunikation von Anfang an.

Dem liegen folgende fachwissenschaftlich begründete **Prinzipien und Ziele** zugrunde:

- Psycholinguistisch:  
**Eine Person – eine Sprache**

---

5 Das gilt auch in Bezug auf Schweden, wo zwar bereits Anfang der neunziger Jahre ein entwickeltes bilinguales Modell vorlag, das jedoch eher sukzessiv-bilingual ausgerichtet sich konzeptionell von dem Hamburger Vorgehen erheblich unterscheidet (vgl. Günther & Koll. 1999, 12/13).

- Soziolinguistisch/-kulturell:  
**Kommunikations- und Lernerfahrungen in beiden Sprachen und Kulturen von Anfang an**
- Entwicklungslinguistisch:  
**Normalentwicklung der starken Sprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache**
- Psycho-sozial:  
**Identifikationsfunktion der gehörlosen LehrerIn**
- Hörgeschädigtenpädagogisch:  
**Integration der heutigen gebärdensprachlichen und aural-oralen Fördermöglichkeiten in einem offenen bilingualen Konzept**
- Zentrales Bildungs- und Erziehungsziel:  
**Altersgemäße Kommunikation und Kognition in allen Lernbereichen entsprechend der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen**

**Die forschungsleitenden Kernhypothesen** für die wissenschaftliche Begleitforschung lassen sich auf der Basis dieser konzeptionellen Grundlagen ableiten, die nachfolgend ebenfalls noch einmal kurzgefasst aufgeführt werden sollen:

- **Das Bilinguale Modell ermöglicht bezüglich aller Lern- und Leistungsbe-  
reiche ein für die Primarstufe approximativ-normales unterrichtliches  
Angebot.**
- **Damit korrespondiert eine altersgemäße Kommunikations- und Kogniti-  
onsentwicklung auf Seiten der gehörlosen SchülerInnen in Relation zu  
deren individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen.**
- **Die Gebärdensprache entwickelt sich bei allen Kindern schneller und bil-  
det damit die allgemeine Basis auch für eine kompetente Aneignung der  
Deutschen Laut- und Schriftsprache.**
- **Die Deutsche Sprache entwickelt sich zwar zunächst langsamer, wird je-  
doch – von Anfang an gleichgewichtig gefordert/gefördert – durch die  
permanente Interaktion mit der altersgemäßen Gebärdensprache mitge-  
zogen.**
- **In der Schriftsprache erreicht ein Großteil der gehörlosen SchülerInnen  
im Vergleich zu traditionell oral erzogenen ein deutlich höheres Lei-**

**stungsniveau, das sich mit der Zeit immer mehr dem Normalniveau angleicht.**

- **Für die Lautsprache werden adäquate funktionelle Beherrschung und Gebrauch erwartet.**

## 1.2 Struktur und inhaltliche Konzeption des Abschlussberichtes

### 1.2.1 Erläuterungen zur Struktur

Der hiermit vorgelegte Abschlussbericht gliedert sich neben dieser Einführung in

- unterrichtsorganisatorische, -praktische und didaktische Fragestellungen (Kap. 2),
- analysierende und vergleichende Untersuchungen<sup>6</sup> zu den zentralen Lern- und Leistungsbereichen Sprachen und Mathematik<sup>7</sup> (Kap. 3),
- Befragungen der SchülerInnen der Schulversuchsklassen und ihrer Eltern<sup>8</sup> zu ihrer Sicht über Verlauf und Ergebnisse des bilingualen Schulversuchs (Kap. 4) und
- Konsequenzen für die zukünftige Gestaltung der bilingualen Arbeit an der Abteilung II der Hamburger Hörgeschädigtenschule (Kap. 5).

Deren inhaltliche Konzeption wird in den nachfolgenden Abschnitten entsprechend der strukturellen Gliederung erläutert.

---

6 Die einzelnen Untersuchungen basieren zum Großteil auf akademischen Abschlussarbeiten – Examens-, Magister- und Doktorarbeiten sowie Werkvertragsarbeiten – von Studierenden der Universität Hamburg.

7 Die Mathematikuntersuchungen wurden in Kooperation mit Frau Prof. Dr. Marianne Nolte – Professorin für Didaktik der Mathematik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg – durchgeführt.

8 Die Elterngespräche wurden von Prof. Hubert Wudtke – Institut f. Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg – geführt, ausgewertet und dargestellt.

## 1.2.2 Zur Organisation und Praxis des Bilingualen Unterrichts in der Beobachtungs- und Sekundarstufe I

Nach dem Abschluss der Primarstufe ergeben sich für die Unterrichtspraxis eine Reihe von grundsätzlichen Veränderungen, die mit dem Stichwort „Fachunterricht“ und seinen personalen und unterrichtsorganisatorischen Konsequenzen umschreibbar sind und auch für den vorher eher ganzheitlich gestalteten bilingualen Unterricht als dem Herzstück des Hamburger Bilingualismusmodells neue Formen – wie die exemplarisch ausgeführte bilinguale Unterrichtseinheit aus dem Physikunterricht (2.6) – forderte. Hinzu kommt, dass die bei Gehörlosenklassen generell – so auch bei den bilingualen Klassen – starken Leistungsunterschieden innerhalb eines Klassenverbandes schon am Ende der Primarstufe zu vertikalen und horizontalen Differenzierungsformen zwischen den beiden bilingualen Klassen geführt hatten, die beim Übergang in die Sekundarstufe besonders virulent wurden. Zusätzlich verringerte sich im Laufe der Zeit – z.B. durch Wegzug und/oder notwendig gewordener Zurückversetzung mehrerer Schüler in eine untere Klassenstufe – die Schülerzahl der älteren Schulversuchsklasse so, dass klassenintern ein ausgewogenes Differenzierungskonzept nicht mehr realisierbar erschien.<sup>9</sup>

Eine ausführliche Dokumentation der schulischen Praxis scheint uns neben den speziellen Untersuchungen und Ergebnissen der Begleitforschung aber auch deswegen für den Abschlussbericht wesentlich, weil es zu kurz gegriffen wäre, wollte man die Ergebnisse des bilingualen Unterrichts allein mit dem Einsatz der Gebärdensprache erklären. Wohl ist letztere eine *Conditio sine qua non*, entscheidend aber ist die Einbettung spezifischer bilingualer Vorstellungen in ein pädagogisches Gesamtkonzept. Dabei kommt von den w.o. genannten Prinzipien dem psycholinguistischen – eine Person – eine Sprache – im bilingualen Teamunterricht eine besondere Stellung zu, denn die gehörlosen SchülerInnen

- erfahren die Zweisprachigkeit nicht nur als Lernerwartung sondern als real zwischen der hörenden und der gehörlosen LehrerIn,
- haben die Sicherheit, bei Schwierigkeiten und Problemsituationen in ihrer starken Sprache – der Deutschen Gebärdensprache (DGS) – kommunizieren zu können und

---

<sup>9</sup> In der ohnehin deutlich schülerstärkeren jüngeren Schulversuchsklasse blieb dagegen die Schülerzahl bis zum Ende der Beobachtungsstufe mit einem Abgang und einem Zugang konstant (vgl. im Einzelnen zu Veränderungen bei der Schülerschaft Abschnitt 2.1.1 in dem Beitrag von Angelika Wiechel).

- sind dadurch motivierter für die erheblichen Lern- und Arbeitsanforderungen beim Gebrauch der schwachen Sprache – der deutschen Schrift- und Lautsprache.

Auf diese Weise garantiert die Schaffung von adäquaten Lern- und Kommunikationserfahrungen in der starken Sprache den Rahmen für den Erwerb der schwachen Sprache auf Seiten der gehörlosen SchülerInnen. Tatsächlich ist bei gehörlosen Kindern nicht die Erzeugung eines Grundinteresses für die Aneignung der deutschen Laut- und Schriftsprache das Problem – neun von zehn gehörlosen Kindern haben hörende Eltern und alle wachsen in einer absolut übermächtig laut- und schriftsprachlich dominierten Welt auf –, sondern angesichts der immensen Lernimplikationen eine nicht nur dauerhafte sondern auch bewusste Lerneinstellung, deren Sicherung auch allgemein-pädagogischer Prinzipien bedarf.

Darüberhinaus galt es, die Erstarrung des traditionellen oralen Unterrichts in rigide frontale Unterrichtsformen und lehrerzentrierte Lernformen (vgl. Jussen et al. 1985; Kaul 1994) zu überwinden. Auch hier war der unterrichtliche Einsatz der Gebärdensprache eine wichtige Bedingung, die jedoch für eine erfolgreiche unterrichtliche Umsetzung der Verknüpfung mit didaktischen Konzepten der Regelschulpädagogik bedarf. Dazu gehören u.a.:

- Team-Teaching nicht nur zur personalen Repräsentation der beiden Sprachen im bilingualen Unterricht sondern auch zur Binnendifferenzierung von heterogenen Gruppensituationen,
- Offene Unterrichtsformen wie Stations- und Wochenplanarbeit,
- Speziell für den Bereich der Ausdifferenzierung der schriftsprachlichen Kompetenz: Freie Schreibanlässe nach dem methodischen Konzept der Schreibkonferenzen.

Diese Punkte werden in den im Folgenden kurz skizzierten Beiträgen zur schulischen Organisation und Unterrichtspraxis immer wieder aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen:

- Angelika Wiechel legt die Entwicklungen und Veränderungen in den Bilingualen Schulversuchsklassen vom Ende der Primarstufe bis zum Übergang in die Sekundarstufe I dar (Kap. 2.1). Mit der dort beschriebenen Umsetzung des Hamburger H-/R-Integrationskonzeptes für die bilingualen Schulversuchsklassen (2.1.2) – d.b. die gemeinsame Beschulung von Haupt- und RealschülerInnen – wurde u.E. ein nicht nur für diese richtungsweisender Weg eingeschlagen, um bei den relativ kleinen SchülerInnenzahlen mit großen Unter-

schieden im Leistungsvermögen an den Gehörlosenschulen/-abteilungen ein allen SchülerInnen gerecht werdendes Förder- und Differenzierungskonzept zu realisieren. In Kapitel 2.1.3 werden die Unterrichtsinhalte der Klassenstufen 6 bis 8 überblicksartig dargestellt.

Die veränderte unterrichtliche Praxis des bilingualen Konzepts konzentriert sich unter inhaltlich-konzeptuellen Aspekten natürlich auf Fragen des Unterrichtes in und mit den beiden Sprachen, geht aber auch auf die Realisation von bilinguaem Unterricht in sachkundlichen und naturwissenschaftlichen Einheiten ein (vgl. Kap. 2.2 und 2.5).

- In Kapitel 2.2 werden anhand einer typischen – von Verena Thiel-Holtz dargestellten – bilingualen Unterrichtseinheit aus dem Sachkundeunterricht (2.2.1) die unterrichtlichen Kommunikationsprozesse unter Verwendung eines von Jussen et al. (1985) sowie Kaul (1994) entwickelten pragmalinguistischen Verfahrens untersucht (2.2.2). Die Ergebnisse der pragmalinguistischen Analysen von Susanne Heine zeigen, dass es mittels des bilingualen Unterrichts in ganz anderer Weise als bei oral geförderten Gehörlosenklassen, wie sie Jussen und Kaul untersucht haben, gelingt, zum einen verbalsprachliche Förder-elemente zu integrieren ohne die primäre sachkundliche Zielsetzung zu gefährden und zum anderen eine normale Unterrichtskommunikation zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen zu realisieren.
- Altersgemäße Literatur- und Schreiberfahrungen waren schon in der Primarstufe als besondere Zielstellung des Deutschunterrichtes hervorgehoben worden (vgl. Wudtke in Günther & Koll. 1999, 87ff u. 92ff). Renate Poppendieker stellt zwei umfangreiche Literaturprojekte vor: Zum einen geht es um die auch Schreibprozesse umfassende Auseinandersetzung mit einem erfolgreichen Jugendbuch<sup>10</sup> in Klasse 6/7 (2.3.1), zum anderen eine bilinguale Unterrichtseinheit zu Goethes Zauberlehrling in Klasse 8/9 (2.3.3). Cord Harries thematisiert seine Erfahrungen, das Konzept der Schreibkonferenzen mit seinen Schreibplanungs-, -korrektur und -veröffentlichungsprozessen in die bilinguale Unterrichtskonzeption zu integrieren (2.3.2).
- Der Unterricht in Deutscher Gebärdensprache (DGS) stellt definitionsgemäß einen zentralen Bestandteil des bilingualen Konzeptes und gleichzeitig für den Schulversuch eine besondere Herausforderung dar, insofern als im deutschsprachigen Raum überhaupt keine diesbezüglichen Erfahrungen vorlagen und internationale Entwicklungen bspw. in Skandinavien erst sehr spät verfügbar wurden. Umso beeindruckender erscheint die von Angela Staab geleistete

---

10 *Berts gesammelte Katastrophen* von A. Jacobssen und S. Olson (1990).

konzeptionelle Entwicklungsarbeit für den DGS-Unterricht (Kap. 2.4), die u.E. richtungsweisend ist für die Etablierung des Unterrichtsfaches DGS.<sup>11</sup>

- Am exemplarisch ausgewählten Beispiel einer Unterrichtseinheit aus dem Physikunterricht zeigen, den Praxisteil abschließend, Thomas Plotzki und Helene Thieke in welcher Weise das Konzept des bilingualen Teamunterrichts die Lernentwicklung der gehörlosen SchülerInnen auch in nur scheinbar nicht-sprachlichen Bereichen fördern kann (Kap. 2.5).

### 1.2.3 Zu den Untersuchungen der Begleitforschung

Waren die Intentionen der Begleitforschung in der Anfangsphase noch stark von den Methodenauseinandersetzungen geprägt, so entwickelte sich vor dem Hintergrund eines desolaten Forschungsstandes in der Hörgeschädigtenpädagogik die weitere Arbeit zunehmend in Richtung auf eine anwendungsbezogene Grundlagenforschung, die nicht vordergründig nach der richtigen Methode, sondern nach fundamentalen Zusammenhängen von schwerer Hörschädigung und pädagogischen Förderkonzepten für den Bereich der Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher fragt. Darüberhinaus streben wir mit der wissenschaftlichen Begleitforschung – wie schon im Zwischenbericht betont wurde (Günther & Koll. 1999, 99ff) – keinen Nachweis der Überlegenheit des zweisprachigen gegenüber anderen hörgeschädigtenpädagogischen methodischen Konzepten an, wohl aber den, dass damit ein bislang im deutschsprachigen Raum ignoriertes alternatives Weg zur Verfügung steht, der insbesondere gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern die Chance zu altersgemäßer Kommunikation und Entwicklung entsprechend der je individuellen Lernvoraussetzungen bietet.

#### 1.2.3.1 Zu den Entwicklungsuntersuchungen in ausgewählten Lernbereichen

In der Begleitforschung liegt ein Schwerpunkt der Untersuchungen auf den Entwicklungsprozessen in den Sprachen, speziell der Kompetenz im gebärdlichen Erzählen und im Schreiben von Texten. Daneben wird aber auch der Bereich des mathematischen Lernens untersucht.

---

11 Eine vom Fachausschuss Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes in Verbindung mit der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs initiierte Arbeitsgruppe mit vorwiegend gehörlosen LehrerInnen aus Hamburg, Berlin, Potsdam und Neckargemünd befasst sich gegenwärtig mit der Ausarbeitung eines Lehrplans für den DGS-Unterricht. Die Fertigstellung des Lehrplanentwurfes für die Primarstufe erfolgt im August 2003.

- Für die Untersuchungen zur Erzählfähigkeit und zur Textkompetenz (Kap. 3.1) wurde das bereits im Zwischenbericht (Günther & Koll. 1999, 125ff) eingesetzte Analyse- und Bewertungsverfahren – das *Bielefelder Geschichten-schema* nach Boueke et al. (1995) – von Ilka Schäfke und mir theoretisch-konzeptionell sowie bezogen auf die höheren Altersstufen für die jetzigen Untersuchungen weiter entwickelt (Kap. 3.1.1.3) und sowohl für die schriftlichen wie die gebärdlichen (bzw. mündlichen) Erzählungen<sup>12</sup> verwandt.

Bei der Untersuchung der gebärdensprachlichen Erzählkompetenz – der ersten im deutschsprachigen Raum überhaupt – zeigen acht von zehn der SchulversuchsschülerInnen ein hohes bis sehr hohes Niveau, nur zwei zeigen größere Schwierigkeiten.

Beim Textschreiben lässt sich bei allen bilingualen SchülerInnen sowohl unter sprachformalen, quantitativen wie qualitativen Aspekten eine deutliche Steigerung in der Textproduktionsfähigkeit von der Primar- bis zum Beginn der Sekundarstufe I beobachten, wobei die sehr hohe Niveaugruppe gegenüber der Schreibuntersuchung in der Grundschule (Günther & Koll. 1999, 128ff) jetzt mit vier Jugendlichen fast die Hälfte der SchülerInnen der beiden bilingualen Klassen umfasst, während nur etwa 30% einem niedrigen und ein ebensolcher Anteil einem mittleren Niveau zuzuordnen sind (Kap. 3.1.2).

Als Vergleichsgruppen für das Textschreiben waren zwei Schwerhörigenklassen und drei Gehörlosenklassen aus Berlin, Brandenburg, Bremen sowie Niedersachsen gewählt worden. Unsere Analysen und Auswertungen zeigen in der Zusammenschau, dass die bilingual unterrichteten SchülerInnen ein etwa gleiches Kompetenzniveau erreichen wie die leistungsstärkste Schwerhörigenklasse, während sie sich den anderen Schwerhörigen- und Gehörlosenvergleichsklassen gegenüber als mehr oder weniger deutlich überlegen erweisen (Kap. 3.1.3).<sup>13</sup>

- Mit den Mathematikuntersuchungen (Kap. 3.2) wurde – wie schon erwähnt – weitestgehend Neuland betreten, weil zum einen bei der Dominanz der Sprachenfragen in der Hörgeschädigtenpädagogik dem mathematischen Bereich kaum Beachtung geschenkt wird und zum anderen es für uns eine wesentliche Maxime war, nicht auf traditionelle Testverfahren zurückzugreifen. Die Mathematikuntersuchung gliedert sich in zwei Teiluntersuchungen: Marianne Nolte überprüft mit einer Art „Mathematikinterview“ die arithmetische Kompetenz der hörgeschädigten SchülerInnen (3.2.2.2), während Doris Engel da-

---

12 Wegen des hohen Transkriptionsaufwandes bei den in DGS erzählenden Klassen wurden für den Abschlussbericht nur die Erzählungen der SchülerInnen der beiden Schulversuchsklassen ausgewertet.

13 Die SchülerInnentexte befinden sich am Ende von Kapitel 3.1 unter 3.1.5.

für offene Aufgaben sowie Zahlenketten im Bereich der Grundrechenarten einsetzt (3.2.2.3).

Betrachtet man zunächst die bilingualen Klassen intern, so umfasst die hohe Niveaugruppe knapp ein Drittel der SchülerInnen, während lediglich eine Schülerin sich – trotz sichtbarer Fortschritte seit dem Abschluss der Primarstufe – auf Förderschulniveau befindet und ein weiterer Schüler am untersten Ende der mittleren Niveaugruppe rangiert.

Im Vergleich mit einer Schwerhörigen- und einer Gehörlosenklasse<sup>14</sup> scheinen die bilingual unterrichteten Gehörlosen die geforderten Einsichten in Operationen sowie die damit verbundenen Kenntnisse zusammengefasst deutlich besser zu beherrschen, während die Gehörlosen- wie die Schwerhörigenvergleichsklassen größere Sicherheit im Verfügen über Algorithmen und Rechenverfahren zeigten.

Die vorliegenden Auswertungen zu den Untersuchungen im sprachlichen und mathematischen Bereich bestätigen die Ergebnisse des Zwischenberichtes, die Generalhypothese fortschreibend, dass das bilinguale Konzept eine altersgemäße Entwicklung von Lernen und Kommunikation entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen ermöglicht, wobei der relativ hohe Anteil von SchülerInnen in der oberen Niveaugruppe besonders überzeugend erscheint.

### 1.2.3.2 Zu den Gesprächen mit Eltern und SchülerInnen über Bilinguale Erziehung und ihre sozialisatorischen Auswirkungen

Neben den zuvor genannten Untersuchungen zu ausgewählten schulischen Lernbereichen wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung auch themengeleitete Befragungen/Gespräche mit den SchülerInnen selbst und ihren Eltern durchgeführt, die Aufschlüsse über die Einstellung zum bilingualen Schulversuch und seine sozialisatorischen Auswirkungen geben sollten. Neben den in Kap. 4 wiedergegebenen Untersuchungen von Michaela Grosche zur Selbsteinschätzung der bilingual geförderten SchülerInnen bezüglich der Kommunikation in Familie, Gesellschaft und Schule sowie den Gesprächen von Hubert Wudtke mit hörenden Eltern über Bilinguale Erziehung und familiale Sozialisation wurden die SchülerInnen in einer kürzlich fertiggestellten Arbeit, die im Einzelnen hier nicht mehr berücksichtigt werden konnte, auch zu ihrem Selbstkonzept befragt (Chmella 2002).

---

14 Die Gehörlosenvergleichsklasse wurde nur in den Untersuchungen von Doris Engel herangezogen.

- Orientiert an der richtungsweisenden und viel zu wenig beachteten Untersuchung von Kammerer (1988), der – oft im Gegensatz zur Auffassung der Eltern – gravierende subjektiv empfundene Kommunikationsprobleme von gehörlosen und schwerhörigen Jugendlichen in der Familie sowie in Öffentlichkeit und Schule aufgezeigt hatte, untersuchte Michaela Grosche die *Selbsteinschätzung der Kommunikation der SchülerInnen des bilingualen Schulversuchs an der Hamburger Gehörlosenschule* (4.1) und stellte ihre Ergebnisse denen von Kammerer gegenüber. Die bilingualen SchülerInnen schätzen ihre Kommunikationschancen in der Familie und natürlich auch in der Schule als deutlich besser ein, während sie in fremder hörender Umgebung ähnliche Probleme haben wie die hörgeschädigten SchülerInnen der Kammerer-Untersuchung. Auch wenn die Probleme hochgradig hörgeschädigter Menschen in fremder hörender Umgebung nicht grundsätzlich beseitigt werden können, könnte hier dennoch ein Ansatzpunkt für eine vertiefende Arbeit in der Sekundarstufe I liegen, die in der Erarbeitung von Kommunikationsstrategien für die Bewältigung fremder Interaktionssituationen bestehen könnte.
- In Gesprächen mit sechs Eltern, von denen fünf von Anfang an mit ihren gehörlosen Kindern an dem bilingualen Schulversuch und seinen vorschulischen Vorbereitungen dabei waren, und eine Familie nach gescheiterten oral-auralen Erfahrungen mit dem bilingualen Ansatz einen verspäteten Neuanfang machte, versucht Hubert Wudtke den Weg nachzuzeichnen, den die Eltern mit ihrer Entscheidung für eine bilinguale Erziehung gegangen sind und was er für das Leben in und mit der Familie bedeutete (Kap. 4.2). Deutlich wird in den Interviews, dass keines der befragten Elternpaare ihre grundlegende Entscheidung für eine bilinguale Erziehung und deren pädagogisch-didaktische Umsetzung nachträglich in Zweifel zieht. Vereinzelt kritische Anmerkungen beziehen sich allein auf Fragen der Förderung der Artikulation, ein Punkt, auf den wir weiter unten bei der Zusammenfassung der Ergebnisse (S. 18 und 22f) wegen der grundlegenden Problematik noch einmal ausführlicher zu sprechen kommen. Deutlich wird aber auch, welche tiefgreifende Einschnitte und Folgen die Entscheidung für einen bilingualen Weg in dem familialen Gefüge und den sozialisationistischen Perspektiven für das gehörlose Kind nach sich zieht, auch und gerade wenn diese Entscheidung aus Überzeugung getroffen wurde.

Bei den Gesprächen und Befragungen wurde – um vorgefasste Antworten zu verhindern – bewusst vermieden, direkt die Einstellung der Interviewten zum Schulversuch zu erfragen, sondern ein Weg gewählt, der diese über deren Reflexionen zu grundlegenden Erziehungsentscheidungen seitens der Eltern und über die Kommunikationschancen in Familie, Schule und Gesellschaft seitens der gehörlosen SchülerInnen erfasst.

### 1.2.3.3 Zu den Konsequenzen und Perspektiven

Auf dem Hintergrund der Ergebnisse des bilingualen Schulversuchs und ihrer Bewertung (vgl. a. Kap. 1.3) werden im abschließenden fünften Kapitel von dem Lehrerinnenteam (und der wissenschaftlichen Begleitung) konkrete Konsequenzen – Unterrichtsorganisation, Personal und Ausstattung – für die künftige Gestaltung der bilingualen Arbeit in der ehemaligen Gehörlosenschule und jetzigen Abteilung II der Hamburger Hörgeschädigtenschule formuliert, wie sie zwischenzeitlich auch im Antrag der Schulkonferenz an die Behörde Eingang gefunden haben, das bilinguale Modell zur Regelform an der Abteilung II zu entwickeln.

## 1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuchs

Wissenschaftliche Begleitforschung hat sich konventionsgemäß Individualaussagen etwa zum Leistungs- und Entwicklungsstand einzelner SchülerInnen zu enthalten. Im Sinne einer Explikation der Ergebnisse des Bilingualen Schulversuchs können wir jedoch einen Überblick über die Leistungsverteilung im laut-, schrift- und gebärdensprachlichen sowie mathematischen Bereich geben, verbunden mit einer Einschätzung der Schulabschlusserwartungen, der auf einem Zusammenschritt unserer Untersuchungen, Unterrichtsbeobachtungen und den Angaben der Lehrerinnen beruht.

In der Übersicht sind alle SchülerInnen enthalten, die bis zum Schuljahresende 1999/2000 eine der beiden bilingualen Schulversuchsklassen besucht haben, da wir nur bei diesen SchülerInnen über genügend Daten und Angaben für die Zeit nach der Primarstufe verfügen.<sup>15</sup>

Die Angaben in der folgenden Übersicht (Abb. 1-1) zum Leistungsniveau in der Deutschen Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache sowie in der Mathematik und zu den prognostizierbaren Schulabschlusserwartungen bestätigen legitimierend den bilingualen Ansatz durch die Realisierung einer altersgemäßen Lernentwicklung entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen. Sie zeigen in ihrer Verteilung auch, dass es sich bei den SchülerInnen der bilingualen Schulversuchsklassen nicht um eine ausgewählte Elite handelt, sondern um eine normale Zusammensetzung, wie sie heute an Gehörlosenschulen üblich ist.

Die Leistungsentwicklung und -verteilung in der Deutschen Gebärdensprache (DGS) erscheint schon recht bemerkenswert, weil sie offensichtlich auch den schwachen SchülerInnen Kommunikations- und Entwicklungschancen eröffnet, die ihnen

---

15 In der Übersicht ist auch jener audiometrisch schwerhörige Schüler berücksichtigt, der als Kind russischer Aussiedler nach einigen Jahren an der Schwerhörigenschule erst mit dem sechsten Schuljahr ohne Gebärdenspracherfahrungen und mit nur minimalen Deutschkenntnissen – auch im Russischen lagen keine Kenntnisse vor – in die Gehörlosenschule wechselte.

in der Laut-, aber auch der Schriftsprache, verschlossen bleiben. Dabei ist zu beachten, dass sich die Angaben zur Kompetenz in DGS auf die Relationen innerhalb der beiden Schulversuchsklassen beziehen. Wie von Angela Staab in Kap. 2.4 ausgeführt wird, liegt das Niveau auch der beiden als schwach eingeschätzten deutlich über dem von gehörlosen SchülerInnen ohne kontinuierlich-konsequente unterrichtliche Gebärdenspracherfahrung erreichten, obwohl einer von ihnen erst zu Beginn der sechsten Klasse von der Schwerhörigen- an die Gehörlosenschule wechselte und die andere in allen schulischen Leistungsbereichen Lernschwierigkeiten hat.<sup>16</sup>

Abb. 1-1: Gebärdens-, schrift- und lautsprachliches sowie mathematisches Lern-/Leistungsniveau und Schulabschlusserwartungen Ende Klassenstufe 7.

| Lernniveau                   | sehr gut bis gut                               | <gut bis durchschnittl.                         | <durch. bis schwach                  |
|------------------------------|--|---|--------------------------------------|
| Lernbereich                  |  |   |                                      |
| Deutsche Gebärdensprache     | 5  | 3   | 2                                    |
| Deutsche Schriftsprache      | 4  | 3   | 3                                    |
| Deutsche Lautsprache: System | 4  | 3   | 3                                    |
| Deutsche LS: Pragmatik       | -  | 4   | 6                                    |
| Mathematik                   | 3  | 5   | 2                                    |
| Schulabschlusserwartungen    | Min. Realschulabschl.<br>Max. Weiterf. Abschl. | Min. Hauptschulabschl.<br>Max. Realschulabschl. | Kein oder ???<br>Hauptschulabschluss |
|                              | 3  | 5   | 2                                    |

Bei der Darstellung des Leistungsniveaus im Deutschen haben wir die Schriftsprache, unter der die rezeptive (Lesen) und die produktive Seite (Schreiben) zusammengefasst sind, und die Lautsprache, untergliedert in systemische und pragmatische Beherrschung, aufgeführt. Während unter systemischen Aspekten – d.h. Phonetik/Graphematik, Morphologie, Syntax und Semantik – sich nicht nur für die Schrift-, sondern auch für die Lautsprachbeherrschung – bei leichter Überrepräsentation des unterdurchschnittlichen bis schwachen Leistungslevels – eine den Zielsetzungen des bilingualen Ansatzes bestätigende annähernde Gleichverteilung der Niveaugruppen von sehr gut bis schwach feststellen lässt, ist für die Entwicklung der gesprochenen Sprache unter pragmatischen Aspekten – d.h. die Sprech- und Kommunikations- aber auch audio-visuelle Perzeptionsfähigkeit in lautsprachlichen Interaktionen – ein weniger befriedigendes Ergebnis zu konstatieren, indem ein sehr gutes Leistungsniveau überhaupt nicht und von mehr als der Hälfte nur ein unterdurchschnittliches bis schwaches Niveau erreicht wird. Hier liegt ein eindeutiger Schwachpunkt des Schulversuches, worauf wegen der grundsätzlichen Bedeutung für den bilingualen Ansatz weiter unten noch einmal eingegangen wird.

16 Eine detaillierte Beurteilung der DGS-Leistungen durch die gehörlose DGS-Lehrerin Angela Staab findet sich in Kap. 2.4 (Abb. 2.4-6).

Weniger spektakulär erscheinen die Ergebnisse im mathematischen Lernbereich, indem das Gros der SchülerInnen im mittleren Leistungslevel zu finden ist. Dennoch erscheint auch hier bemerkenswert, dass der mathematische Leistungslevel bei einem knappen Drittel der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen nahe dem Regelschulniveau liegt und nur ein Fünftel lediglich ein unterdurchschnittliches bis schwaches Niveau erreicht.

Aus Gründen zeitlicher und inhaltlicher Beschränkungen haben wir uns im Abschlussbericht auf zentrale Bereiche der Begleitforschung zum Hamburger Bilingualen Schulversuch konzentriert. Zieht man die vorliegenden Untersuchungen insgesamt heran, so lassen sich am offiziellen Ende des Schulversuches beim Übergang zur Sekundarstufe die **Ergebnisse der Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung** folgendermaßen zusammenfassen:

### **1 In den sieben Jahren des bilingualen Schulversuches wurde in allen schulischen Lern- und Leistungsbereichen ein dem Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen approximatives Unterrichtsangebot realisiert.**

Um das zentrale Bildungs- und Erziehungsziel einer altersgemäßen kommunikativen und kognitiven Entwicklung in den schulischen Lern- und Leistungsbereichen entsprechend den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen umzusetzen, ist die Realisierung eines qualitativ wie quantitativ an den Normen der Regelschulen orientierten Unterrichtsangebotes unabdingbare Voraussetzung. Für den bilingualen Schulversuch soll dies vor dem Hintergrund einer langen und zugleich massiv problembehafteten Tradition der Arbeit mit *Texten in einfacher Sprache* bei hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen<sup>17</sup> exemplarisch anhand von ausgewählten Lese- und Literaturprojekten von Klassenstufe 1 bis 9 gezeigt werden (s. Abb. 1-2).<sup>18</sup>

Der Beginn mit dem Leselernwerk *Die kleine weiße Ente*, bei dem das Lesen durch kleine Geschichten und auf diese bezogene Arbeitsmaterialien und Spiele initiiert wird, kann als paradigmatischer Anfang für das Konzept eines bilingual-bilateralen, altersgemäßen und in seinen sprachlichen Anforderungen *normalen* Lese- und Literaturprozesses gesehen werden, der weiter über Korschunows *Findfuchs*, Härtlings *Ben liebt Anna* und Richters *Damals war es Friedrich* bis hin zu Goethes *Zauberlehrling* führt. Während zunächst die Gebärdensprache den Schlüssel zum sinnhaften Erlesen und Verarbeiten von Texten darstellt, wird die aktive Auseinandersetzung mit Literatur im Laufe der Zeit immer stärker *bilateral*. Das lässt sich sehr schön an dem Literaturprojekt zu Goethes Ballade vom *Zauberlehrling* zeigen, zu dessen Ergebnissen eben nicht nur die Erarbeitung des

---

17 Eine ausführliche Diskussion der Problematik und der Konsequenzen der Verwendung von *Texten in einfacher Sprache* bei gehörlosen, hochgradig schwerhörigen und sog. spracharmen Kindern findet sich bei Günther (1994).

18 Zur Bedeutung literaler Sprach- und literarischer Textangebote in der Bildung gehörloser SchülerInnen vgl. a. Wudtke (1994): *Gehörlose Kinder brauchen Literatur*.

deutschen Textes sondern auch die einer gebärdenspoetischen Fassung in DGS und deren Aufführung durch die SchülerInnen gehört (vgl. Kap. 2.3.3).

Wenn wir von einem zum *Normalen* approximativen Angebot sprechen, so verstehen wir das im doppelten Sinne: Zum einen nimmt – auch bei einem bilingualen Ansatz entsprechend der Normalentwicklung der starken Gebärdensprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Verbalsprache – die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Verbalsprache bei hochgradig hörgeschädigten Kindern einen längeren Zeitraum ein als dies bei Nichtbehinderten der Fall ist, und das heißt auch, dass die Lese- und Literaturprojekte einen z.T. wesentlich ausgedehnteren Zeitumfang in Anspruch nehmen.

Abb. 1-2: Ausgewählte Lese- und Literaturprojekte von Klassenstufe 1/2 bis 8/9

| Klassenstufe          | Lese- und Literaturprojekte   |
|-----------------------|---|
| 1/2                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die kleine weiße Ente</i> (D. Mauthe-Schonig, Beltz: Weinheim – Leselernwerk)<sup>19</sup></li> <li>• Bücher aus der <i>Regenbogen-Lesekiste</i> (vpm: Hamburg u. a.)</li> <li>• <i>Der kleine Bär und seine Freundin</i> (E. Holmelund-Minarik &amp; M. Sendak, Sauerländer: Aarau)</li> </ul>   |
| 3                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der Findefuchs</i> (Irina Korschunow, Lesebär dtv junior: München)</li> <li>• <i>Die Vampirgeschichte</i> (Gemeinsames Schreib- und Leseprojekt beider Klassen, inszeniert durch H. Wudtke)</li> </ul>  |
| 4                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der junge Drache</i> (E. Heck, Arena: DGS-Lernvideo von R. Poppendieker, S. Schmidt &amp; A. Staab, Signum: Hamburg – Leistungslesegruppe)</li> <li>• <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i> (Gebrüder Grimm, Ausgabe mit Gebärdenzeile, hörgeschädigte Kinder: Hamburg – Förderlesegruppe)</li> </ul> |
| 5                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ben liebt Anna</i> (P. Härtling, Beltz &amp; Gelberg: Weinheim)</li> <li>• <i>Die Abenteuer der Schwarzen Hand</i> (J. Press, Maier: Ravensburg)</li> </ul>   |
| 6/7 <sup>20, 21</sup> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Berts gesammelte Katastrophen</i> (A. Jacobssen/S. Olson, Oetinger: Hamburg)</li> </ul>   |
| 7/8                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Damals war es Friedrich</i> (H.P. Richter, dtv: München)</li> </ul>   |
| 8/9                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der Zauberlehrling</i> (Bilaterale Erarbeitung der Ballade von J.W. Goethe)</li> </ul>  |

Zum anderen führt die langsamere Entwicklung der Verbalsprache zu *Verwerfungen* bezüglich der Regelplanorientierung, die sich gut demonstrieren lassen anhand der in Kapitel 2.2 dargestellten Unterrichtseinheit „Hund“, die mit der jüngeren Schulversuchsklasse im fünften Schuljahr durchgeführt wurde und dem darin verwendeten illustrierten Kindersachbuch *Wolfschwister* (C. Naujok, Mann: Berlin). Gegen den kritischen Einwand, dass Unterrichtseinheit und Buch einer jün-

19 D. Mauthe-Schonig/B. Schonig & M. Speichert (1986/87; 1995/96<sup>5/6</sup>): *Kinder lernen lesen. Anfangsunterricht mit Geschichten von der kleinen weißen Ente. Lehrerhandbuch. – Die kleine weiße Ente: Bibel & Arbeitsheft*. Beltz: Weinheim.

20 Im Schuljahr 1998/99 wurden die beiden Schulversuchsklassen noch getrennt geleitet, der Unterricht aber schon z.T. gemeinsam geplant und durchgeführt. Ab dem darauf folgenden Schuljahr wurden die beiden Klassen als eine kombinierte Klasse geführt (vgl. die Ausführungen von Wiechel in Kap. 2.1.2)

21 Da mit der Lektüre erst gegen Ende des Schuljahres 1998/99 begonnen wurde und zudem im Rahmen des Literaturprojektes auch das Konzept der Schreibkonferenzen eingeführt wurde, wurde es im Schuljahr 1999/2000 fortgeführt (vgl. Kap. 2.3.1)

geren Altersgruppe angemessen seien, argumentiert Thiel-Holtz (S. 52 und 54) mit der pädagogischen Übereinkunft der Gehörlosenschule, dass die Beobachtungsstufe dort mehr der Primarstufe zuzuordnen ist. Wesentlicher aber erscheint noch, dass der Einsatz der Wolfsgeschichte keine sachkundliche oder literarische, sondern eine verbalsprachlich semantisch-lexikalische Zielsetzung verfolgte (s. die Wortliste [Abb. 2.2-2] in Kap. 2.2.1), deren pragmatische Struktur Susanne Heine in ihrer *Diskursanalyse des bilingualen Unterrichts* (Kap. 2.2.2) aufzeigt.

- 2 **Dem altersgemäßen Lernangebot durch die Lehrerinnen entspricht auf Seiten der gehörlosen SchülerInnen ein grundlegender Bildungserwerb – auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernbereichen<sup>22</sup> – und eine altersgemäße Kommunikationsentwicklung<sup>23</sup> und**
- 3 **In Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen differenzieren sich drei Niveaugruppen – sehr gut/gut, durchschnittlich, unterdurchschnittlich/schwach – heraus, wobei – ausgenommen die Lautsprachpragmatik – die leistungsstärkste Niveaugruppe einen Anteil von vierzig bis fünfzig Prozent unter den SchülerInnen der hohen Niveaugruppe ausmacht, in Mathematik ein Drittel.**

Dies zeigt sich sowohl in der Übersicht über die Leistungsniveauverteilung Ende Klassenstufe 7 (Abb. 1-1) als auch – speziell für die Schriftsprache – bei den Untersuchungen zur Textproduktionskompetenz (vgl. beispielhaft Kap. 3.1.3.3, Abb. 3.1-22). Die Vergleichsuntersuchungen ergeben zum **Lesen<sup>24</sup> und Schreiben** mit aural oder oral geförderten gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen (vgl. Kap. 3.1.3):

- 4 **Die bilingual unterrichteten gehörlosen besitzen – entsprechend ihrer individuellen Leistungsvoraussetzungen – gegenüber aural erzogenen schwerhörigen ein vergleichbares, gegenüber den oral oder oral-manual geförderten gehörlosen SchülerInnen ein deutlich höheres schriftsprachliches Kompetenzniveau.**

Die dem Hamburger Modell zugrundeliegenden konzeptionellen Vorstellungen implizieren eine **Einbeziehung der auditiv-sprachlichen Förderung** entsprechend den heutigen medizinisch-technischen und pädagogisch-therapeutischen Möglichkeiten.

---

22 Vgl. Übers. 1-2, sowie als unterrichtspraktische Beispiele die in Kap. 2.5 dargestellte Physik-Unterrichtseinheit und die mathematischen Kompetenzuntersuchungen (Kap. 3.2).

23 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum DGS-Unterricht (Kap. 2.4).

24 Die an Struktur und Aufgaben der PISA-Studie orientierte Leseuntersuchung wurde im Mai/Juni 2002 in der Schulversuchsklasse durchgeführt und befindet sich noch in Arbeit. – Vgl. aber auch die im Zwischenbericht (Günther & Koll. 1999, Kap. 3.3) dargestellte Lesevergleichsuntersuchung am Ende von Klassenstufe 3.

**5 Die SchülerInnen der bilingualen Klassen verfügen über eine angemessene systemische Beherrschung der Lautsprache. Bezüglich pragmatischer Aspekte sind die Ergebnisse – auch unter Berücksichtigung der schwierigen Ausgangssituation – objektiv unbefriedigend, und es ist selbstkritisch einzuräumen, dass diesbezüglich heute mehr möglich erscheint als im laufenden Schulversuch erreicht wurde** (vgl. Abb. 1-1; Günther & Koll. 1999, 83ff).

Die Differenzierung systemischer – Phonemik/Graphemik, Morphologie, Syntax und Semantik – vs. pragmatischer Aspekte – Sprech- und auditiv-visuelle Perzeptionsfähigkeit sowie Kommunikationstechniken in oralen Interaktionen – wurde von uns mit den Arbeiten zum Abschlussbericht vorgenommen. Durch den ab Klasse fünf einsetzenden systematischen, kontrastiv zur DGS geführten Grammatikunterricht in der Deutschen Sprache erreichen die bilingual geförderten SchülerInnen im Unterschied zur Primarstufe eine zunehmende Sicherheit in den systemischen Aspekten nicht nur bezüglich der Schrift- sondern auch der Lautsprache, die jedoch deutlich dissoziiert zu der von uns als pragmatisch bezeichneten Fähigkeit, sie in oralen Alltagssituationen außerhalb des schulischen Schonraumes adäquat einzusetzen.

Wir sind jedoch der sicheren Überzeugung, dass die recht durchschnittlichen Ergebnisse bezüglich der Lautsprachpragmatik kein notwendiges Ergebnis unseres bilingualen Ansatzes sind, sondern dass Aufbau bzw. Ausgestaltung und Umsetzung eines bilingualen Hör-Sprach-Erziehungskonzeptes von der Früh- bis zur Schulerziehung inklusive der Aus- und Fortbildung der es praktizierenden KollegInnen eine wesentliche perspektivische Aufgabe zur Vervollkommnung des Hamburger Bilingualen Modells darstellen, die unter den Rahmenbedingungen einer Halbtagsschule und unter besonderer Gewichtung der anderen Ziele – Erwerb von DGS und altersgemäßem Wissen – in dieser Phase noch nicht zu bewältigen war, zumal – und dies ist u.E. der wichtigste und keineswegs nur für die Hamburger Gehörlosenschule zutreffende Grund – die Kinder in der Früh- und Vorschulerziehung lautsprachlich<sup>25</sup> noch traditionell oral gefördert und audiologisch konservativ betreut wurden:

- So waren bspw. zu Beginn des Schulversuches noch alle SchülerInnen mit Tieftongeräten versorgt und erhielten auf Initiative der wissenschaftlichen Begleitung erst im Laufe der zweiten Klasse (1994) – also einem nach übereinstimmender Auffassung viel zu späten Zeitpunkt – teilweise Breitbandgeräte durch einen renommierten auswärtigen auf Kinder spezialisierten Hörgeräteakustiker. Es verwundert von daher nicht, dass die Eltern in den Gesprächen mit Hubert Wudtke durchgängig äußern, dass ihre Kinder keinen

---

25 Gemeint ist hier die lautsprachliche Förderung i.e.S. – d.m. Artikulation, Ablesen und Sprechen –, nicht die kommunikative Förderung des Lautsprachgebrauches durch den Einsatz von LBG.

Nutzen aus den Hörgeräten für die sprachlich-auditive Wahrnehmung ziehen konnten und sie deshalb im Laufe der Zeit auch keinen besonderen Wert mehr auf ihr Tragen legten (vgl. 4.2.3.5). Gleichzeitig kritisieren sie die unzureichenden Leistungen bezüglich der Artikulationsförderung seitens der Schule, faktisch sicher zu recht, aber in der Orientierung auf Artikulation traditionell. Interessant ist, dass Anke Chmella (2002, 52f) bei ihren Gesprächen mit den SchülerInnen sehr ähnliche Aussagen fand: Ablehnung der Hörgeräte wegen fehlender Nützlichkeits Erfahrung und der Wunsch nach zusätzlicher Förderung der Sprechfertigkeit.

- Auf zwischenzeitlich grundlegende Veränderungen in dieser Hinsicht verweisen unsere wissenschaftlichen Begleitbeobachtungen im ersten Schuljahr des im Sommer 2001 begonnenen Berliner Bilingualen Schulversuchs an dem Charlottenburger Förderzentrum für Gehörlose. Die Mehrheit der neun Kinder der Schulversuchsklasse bringt aurale Frühfördererfahrungen mit und bei etwa einem Drittel zeigen sich nennenswerte sprachlich-auditive Wahrnehmungs- und damit korrespondierende Sprechleistungen. Auf diesem Hintergrund entwickelt die Klassenlehrerin – Susanne Schmidt – ein differenziertes Konzept, das man als wirklich kombinierte aural-orale Hörsprechförderung bezeichnen kann, bei der die auralen – und relational die oralen – Anteile entsprechend den auditiv-sprachlichen Wahrnehmungsfähigkeiten der Kinder variieren. So wird z.B. mit allen Kindern am Artikulationsspiegel gearbeitet, aber die auditiv starken Kinder scheinen das visuelle Wahrnehmungsangebot weitestgehend zu ignorieren.

Von daher begründet sich die Erwartung, in der Fortführung des bilingualen Ansatzes eine den heutigen medizinisch-diagnostischen, -technischen und hörgeschädigtenpädagogischen Möglichkeiten entsprechende aural-orale Hörsprechförderung integrieren zu können.

### 1.3.1 Resümee

- Das bilinguale Konzept hat sich nach den Ergebnissen des Schulversuches als ein erfolgreicher Ansatz zu einer altersgemäßen Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Denken gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder erwiesen, der – in Übereinstimmung mit den neuen KMK-*Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören* und ihren ministeriellen und wissenschaftlichen Kommentaren<sup>26</sup> – in Zukunft seinen festen Platz in der hörgeschädigtenpädagogischen Angebotspalette haben muss.

---

26 Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören (KMK 1996. In: Drave et al. [2000]), Kommentare von E. Schaar (2000) und K.-B. Günther (2000a).

- Aber, einerseits steht der bilinguale Ansatz für die Mehrheit der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen nicht ernsthaft zur Diskussion, andererseits nimmt auch der aurale Ansatz für sich in Anspruch, altersgemäße Sprache und Kognition bei hochgradig hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.
- Allerdings haben neuere Untersuchungen im Frühförderbereich – z.B. Diller (2000) und Szagun (2001) – aufgezeigt,<sup>27</sup> dass – auch unter den Bedingungen eines Cochlea-Implantats – die aurale Methode bei etwa der Hälfte der hochgradig hörgeschädigten Kinder nach mehrjähriger gezielter Förderarbeit zu gänzlich unbefriedigenden Ergebnissen in der Lautsprachentwicklung führt. Für diese Kinder gibt es von aural-oraler Seite keine befriedigende Förderstrategie und – durch unsere Untersuchungen belegt – ist ein bilinguales Vorgehen für sie die einzige Chance, überhaupt „zur Sprache zu kommen“.
- Hinter dem bilingualen und dem auralen Ansatz stehen verschiedene „Bildungsphilosophien“, die sich nicht gegeneinander als richtig oder falsch beweisen lassen. Statt wie bisher einen beträchtlichen Teil der Arbeit in der theoretischen Widerlegung des jeweils anderen Ansatzes zu vergeuden, sollten sich die beiden Lager um eine Optimierung des eigenen Konzeptes bemühen und seine Akzeptanz dem „pädagogischen Markt“ überlassen.
- Dafür müssen allerdings die bildungspolitischen Konsequenzen der rechtlichen „Anerkennung der Gebärdensprache“ durch SGB IX und Gleichstellungsgesetz nachvollzogen werden, damit die Eltern gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder auch wirklich den gewünschten Förderweg wählen können und ihn im Falle einer bilingualen Orientierung nicht jedesmal neu durch die schulbehördlichen Instanzen erkämpfen müssen.

Entgegen der vorgefassten Meinung konservativer Kritiker implizieren bilinguale Erziehungskonzepte für gehörlose/resthörige Kinder einen sehr starken sozial-integrativen Grundgedanken, dessen Realisierung in der schulischen Praxis besonders für den Bereich der auditiv-sprachlichen Förderung als nicht nur didaktisch inszenierte Lernveranstaltung allerdings eine Überwindung des traditionell abgeschotteten Raumes der Hörgeschädigtenschule verlangt, d.h. eine Verstärkung bilingualer, gebärdensprachlicher und laut-/schriftsprachlicher Realitätserfahrungen in den schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen durch neue Kooperationsformen zwischen Gehörlosen- und Regelschulklassen.

---

27 Zur hörgeschädigtenpädagogischen Interpretation der Untersuchungen und ihrer Ergebnisse s. Günther (2002).