

Bilingualismus als Förderkonzept – Ergebnisse, Perspektiven und offene Fragen zum Hamburger Bilinguale Schulversuch –

Klaus-B. Günther

Im Frühjahr dieses Jahres erschien nach aufwendigen Vorbereitungen endlich der Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch:

- Klaus-B. Günther & Ilka Schäfke in Zusammenarbeit mit Renate Poppendieker/Angie Staab/Verena Thiel-Holtz & Angelika Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.

Dieser Schulversuch nicht nur der erste seiner Art in Deutschland war, sondern auch die Einsicht in die Notwendigkeit des unterrichtlichen Einsatzes von Gebärdensprache für lautsprachlich nicht oder unzureichend erreichbare gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder befördert hat, geben wir hier eine orientierende Zusammenfassung, die Lust machen soll auf den ausführlichen Abschlussbericht.¹

1. Warum 1992? – Warum 2004? – Zur Notwendigkeit bilingualer Erziehungsangebote für hochgradig hörgeschädigte Kinder

Es ist zehn Jahre her, dass es ernst wurde mit der Umsetzung des ersten bilingualen Schulprojektes für gehörlose Kinder im deutschsprachigen Raum. Die Ankündigung eines solchen Gebärdensprache in den Unterricht Gehörloser einbeziehenden Schulversuches führte zu heftigsten, die gesamte deutsche Hörgeschädigtenpädagogik erfassenden Auseinandersetzungen. In jenen ersten Jahren der Vorbereitung und initialen Umsetzung des Schulversuches habe ich – ohne langsam zuwachsende Wunden in ihrem Heilungsprozess stören zu wollen, aber um den

erfreulich zahlreichen jüngeren KollegInnen eine Ahnung von der Schärfe der damaligen Konfrontation zu geben – mehrfach den Tag verflucht, an dem mich mein wissenschaftlicher Lebenslauf weg von den geradezu beschaulich erscheinenden Disputen der Sprachheilpädagogik in jenem „Irrenhaufen Gehörlosenpädagogik“ landen ließ.

Frei von der alten emotionalisierten Debatte scheint es mir eingangs wichtig zu sein, nach dem Warum zu fragen: warum waren und sind bilinguale Erziehungsangebote für gehörlose Kinder notwendig. Ende der achtziger/Anfang der neunziger Jahre setzte sich an den deutschen Hörgeschädigtenschulen allmählich die aurale Methode durch, und es wurde die These vertreten, dass auf der Basis der entwickelten Hörerätetechnologie in Verbindung mit dem neuen methodischen Vorgehen es in Bälde keine gehörlosen Kinder mehr geben wird. Ein paar Jahre später verschwand diese Behauptung wieder, denn für die sich langsam bei Kindern etablierende CI-Versorgung brauchte man wieder die zuvor gezeugneten gehörlosen Kinder. Ich habe damals wie auch später immer wieder betont, dass bei aller Akzeptanz der hörtechnologischen Entwicklungen und ihres pädagogischen Förderpotentials der Anteil derjenigen Kinder zu hoch war, bei denen unter den Bedingungen aural oder oral-manualer Förderung eine unzureichende Entwicklung der Sprache und in der Folge auch anderer Bereiche zu verzeichnen war.

Bevor ich dies mit einigen Daten belegen werde, will ich noch eine zweite die Diskussion beeinflussende Entwicklungslinie erwähnen. Vor 25 Jahren hatten der Deutsche Gehörlosen-Bund und der BDT im zusammen mit anderen verfassten sog. „Münchner Gebärdensprache“

¹ Der Beitrag stellt die überarbeitete und leicht gekürzte Fassung eines Vortragsmanuskriptes dar, das zuerst 2003 in den Feuersteinberichten 2002/2003 des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen publiziert wurde.

papier“ (Braun u.a. 1982) den schulischen Einsatz von Gebärden als LBG (wieder) salonfähig gemacht. Der tatsächliche Einsatz von LBG wurde aber nur von relativ wenigen Schulen systematisch vorangetrieben, z.B. von Hamburg, Berlin und Zürich. Wie im Grunde weltweit führten die systematisch-reflektierten Erfahrungen mit LBG zu der Erkenntnis, dass zwar Verbesserungen vor allem im kommunikativen Austausch zu verzeichnen waren, aber kaum in der sprachlichen Kompetenz und im Sprechen. Konsequenterweise bedeutete dies durch den Einsatz von Gebärdensprache – hier DGS – noch einen Schritt weiter gehen zu müssen. Da bis mindestens Mitte der 90er Jahre die Mehrheit der Hörgeschädigtenpädagogen und ebenso der Mediziner in den Gebärdensprachen aber keine eigenständigen Sprachsysteme sahen, kam es zu der paradoxen, in Teilen bis heute nicht überwundenen Situation seitens der Kritiker mit dem Postulat: LBG ja – DGS nein. Tatsächlich stand dahinter die auch zu jenem Zeitpunkt schon längst widerlegte Nichtakzeptanz der Gebärdensprache als eigenständiges Sprachsystem, die zugleich unabdingbare Voraussetzung für jedes bilinguale Konzept war.

Nun sind aber zwischenzeitlich einige wenige, aber aussagekräftige empirische Untersuchungen zur lautsprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder veröffentlicht worden (vgl. ausführlich Günther 2003, 10ff). Von besonderer Bedeutung ist die Untersuchung von Szagun (2001) zur Sprachentwicklung von früh mit einem Cochlea Implantat versorgten Kindern, die zu dem in ihrem Ausmaß selbst für mich unerwarteten Ergebnis kam, dass bei einer Gruppe von früh versorgten, gut geförderten und frei von zusätzlichen Störungen sowie mehrsprachigen Familienverhältnissen seienden CI-Kindern drei Jahre nach der Anpassung des Sprachprozessors über die Hälfte von ihnen ein so unbefriedigendes lautsprachliches Entwicklungsniveau aufweisen, dass Szagun es für fraglich hält, ob sie jemals

eine angemessene Sprachkompetenz erwerben werden. Da Diller u.a. (2000) in einer repräsentativen Stichprobe bei hörgerichtet frühgeforderten hochgradig hörgeschädigten Kindern zu identischen Relationen kommen, ergibt sich aus unserer Sicht zwingend die Notwendigkeit zu alternativen kompensatorischen Lernangeboten, die – das sei am Rande vermerkt – nicht erst in der Schule einsetzen dürfen.

2. Wie? – Konzept, Prinzipien, Ziele des Hamburger Bilingualen Schulversuchs

Der Schulversuch „Bilingualer Unterricht“ an der Hamburger Gehörlosenschule wurde nach heftigen Diskussionen im Schuljahr 1993/94 als der erste seiner Art im deutschsprachigen Raum mit einer ersten und einer zweiten Grundschulklasse begonnen,² nachdem sich eine Gruppe von zehn Elternpaaren vor knapp zehn Jahren vehement für eine, die vorausgegangenen Vorschulerfahrungen fortsetzende, bilinguale Erziehung und Bildung ihrer gehörlosen Kinder eingesetzt hatte. Konzeptionelle Kernvorstellung des Hamburger Bilingualismusmodells und seines wissenschaftlichen Backgrounds sind der im Team von hörender und gehörloser LehrerIn gemeinsam durchgeführte, etwa ein Viertel der Schülerunterrichtsstunden (in der Grundschule) umfassende Bilinguale Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache so wie – unabhängig vom erreichten Entwicklungsniveau – der Einsatz auch der Verbalsprache in der unterrichtlichen Kommunikation von Anfang an.

Dem liegen stichpunktartig aufgeführt folgende Prinzipien und Ziele zugrunde:

² Ausführlich dargestellt werden Konzeption, Verlauf und Ergebnisse der Begleitforschung im Zwischenbericht (Günther & Koll. 1999) und im Abschlussbericht (Günther & Schäfke u.a. 2004). Letzgenannter Bericht liegt derzeit zur Begutachtung der Hamburger Schulbehörde vor und soll nach entsprechender Prüfung veröffentlicht werden.

1. Psycholinguistisch:
Eine Person – eine Sprache
2. Soziolinguistisch/-kulturell:
Kommunikations-/Lernerfahrungen in beiden Sprachen/Kulturen von Anfang an
3. Entwicklungslinguistisch:
Normalentwicklung der starken Sprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache
4. Psychosozial:
Identifikationsfunktion des/der gehörlosen LehrerIn
5. Pädagogisch:
Altersgemäße Kommunikation und Kognition in allen Lernbereichen entsprechend der individuellen Entwicklungsvoraussetzung

Daraus lassen sich folgende forschungsleitende Hypothesen ableiten:

- Das Bilinguale Modell ermöglicht bezüglich aller schulischen Lern- und Leistungsbereiche ein (annähernd) normales unterrichtliches Angebot.
- Dem entspricht eine altersgemäße Kommunikations- und Kognitionsentwicklung bei den gehörlosen SchülerInnen entsprechend deren individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen.
- Die Gebärdensprache entwickelt sich bei allen Kindern schneller – d.h. analog zur Lautsprache bei hörenden Kindern – und bildet damit die allgemeine Basis auch für eine kompetente Aneignung der Deutschen Laut- und Schriftsprache.
- Die Deutsche Sprache entwickelt sich zwar zunächst langsamer, wird jedoch von Anfang

an gleichgewichtig gefordert/gefördert und durch eine permanente Interaktion mit der altersgemäßen Gebärdensprache mitgezogen.

- In der Schriftsprache erreicht ein Großteil der gehörlosen SchülerInnen im Vergleich zu traditionell lautsprachlich erzogenen ein deutlich höheres Leistungsniveau, das sich mit der Zeit immer mehr dem Normalniveau angleicht.
- Für die Lautsprache werden adäquate funktionelle Beherrschung und Gebrauch erwartet.

Auf die umfangreichen Arbeiten der hypothesengeleiteten Begleitforschung kann natürlich in diesem Rahmen nicht im einzelnen eingegangen werden, wohl aber lassen sich auf der Basis unserer Untersuchungsdaten und -analysen, der systematischen Unterrichtsbeobachtungen und der Angaben der Lehrerinnen die Ergebnisse bezogen auf die Leistungsverteilung im laut-, schrift- und gebärdensprachlichen sowie mathematischen Bereich, verbunden mit einer Einschätzung der Schulabschlusserwartungen, überblicksartig darstellen (Abb. 1).³ Die so zusammengefassten Daten zum Leistungsniveau in den angesprochenen Bereichen sowie zu den prognostizierbaren Schulabschlusserwartungen bestätigen nach sechs Schulversuchsjahren legitimierend den bilingualen Ansatz durch die Realisierung einer altersgemäßen Lernentwicklung entsprechend den individuellen Die Leistungsentwicklung und -verteilung in der Deutschen Gebärdensprache (DGS) erscheint an sich schon sehr bemerkenswert, weil sie offen-

³ In dieser Übersicht sind nur die zehn SchülerInnen enthalten, die bis zum Übergang in die Sekundarstufe I mindestens vier bis fünf Jahre eine der beiden bilingualen Schulversuchsklassen besucht haben, da nur dann von bilingualen Sozialisationserfahrungen gesprochen werden kann und wir zudem nur bei diesen SchülerInnen über genügend Daten und Angaben verfügen.

Detaillierte Angaben zu den SchülerInnen finden sich im Zwischenbericht (Günther & Koll. 1999, 23-58) und im Abschlussbericht (Wiechel 2004) zum bilingualen Schulversuch.

sichtlich auch den schwachen SchülerInnen Kommunikations- und Entwicklungschancen eröffnet, die ihnen in der Deutschen Laut-, aber auch Schriftsprache verschlossen bleiben (vgl. zum DGS-Unterricht Staab 1999; 2004). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die Angaben zur Kompetenz in DGS auf die Relationen inner-

halb der beiden Schulversuchsklassen beziehen. Vergleicht man das Niveau mit gehörlosen SchülerInnen ohne konsequente unterrichtliche Gebärdenspracherfahrung – dem gegenwärtigen Normalfall an deutschen Gehörlosenschulen –, dann liegen auch die beiden als schwächer eingeschätzten Schulversuchskinder deutlich darüber.

Abb. 1: Gebärd-, schrift- und lautsprachliches sowie mathematisches Leistungsniveau und Schulabschluss-erwartungen Ende Klassenstufe sieben

| Bereich \ Niveau | sehr gut bis gut | <gut bis durchschnittl. | <durch. bis schwach |
|----------------------------------|---|--|---|
| Deutsche Gebärdensprache | 5 | 3 | 2 |
| Deutsche Schriftsprache | 4 | 3 | 3 |
| Dt. Lautsprache: System | 4 | 3 | 3 |
| Dt. LS-Pragmatik: Hören/Sprechen | - | 4 | 6 |
| Mathematik | 3 | 5 | 2 |
| Schulabschluss-erwartungen | Min. Realschulabschl. Max. Weiterf. Abschl. 3 | Min. Hauptschulabschl. Max. Realschulabschl. 5 | Kein Hauptschulabschl. Hauptschulabschl.??? 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 den von uns als zentral erachteten

systemischen Aspekten – d.h. Phonemik/ Graphemik, Morphologie, Syntax und Semantik – sich nicht nur für die Schrift- sondern auch für die Lautsprachbeherrschung 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.⁴

Im mathematischen Lernbereich ist das Gros der SchülerInnen im mittleren Leistungslevel zu finden. Bemerkenswert erscheint auch hier, dass der mathematische Leistungslevel bei einem knappen Drittel der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen nahe dem Regelschulniveau liegt und nur ein Fünftel ein lediglich unterdurchschnittliches bis schwaches Niveau erreicht (vgl. zu den mathematischen Kompetenzen die Studie von Nolte & Engel 2004).

Was schließlich die Prognose des Schulabschluss-niveaus zu Beginn der Sekundarstufe I anbetrifft, so ist lediglich bei zwei als lernschwach diagnostizierten SchülerInnen ein Hauptschulabschluss fraglich bis unwahrscheinlich. Die Hälfte der SchülerInnen wird mindestens einen Hauptschul-, maximal einen Realschulabschluss schaffen. Ein knappes Drittel könnte sogar einen weiterführenden Abschluss (Hoch- bzw. Fachhochschulreife) erreichen. Damit liegen die Erwartungen weit über dem gegenwärtigen Abschlusstandard von gehörlosen SchülerInnen in der Bundesrepublik. Auf diesem Hintergrund lassen sich die Ergebnisse des Hamburger Bilingualen Schulversuchs mit gehörlosen Kindern stichwortartig wie folgt zusammenfassen:

- In den sieben Jahren des bilingualen Schulversuches wurde ein weitgehend normales Unterrichtsangebot in allen schulischen Lern- und Leistungsbereichen realisiert.

- Dem entsprechen auf der Seite der gehörlosen SchülerInnen ein grundlegender Bildungserwerb und eine altersgemäße Kommunikationsentwicklung (vgl. Abb. 2).
- In Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen differenzieren sich drei Niveaugruppen heraus, wobei in den sprachlichen Bereichen – ausgenommen der Lautsprachpragmatik – die leistungsstärkste Niveaugruppe einen Anteil von vierzig bis fünfzig Prozent unter den SchülerInnen ausmacht.

Wenn man nach den Gründen für diese positiven Ergebnisse fragt, so wäre es mit Sicherheit zu kurz gegriffen, wollte man sie allein mit dem unterrichtlichen Einsatz der Gebärdensprache erklären. Wohl ist letztere eine *Conditio sine qua non*, entscheidend aber ist die Einbettung spezifischer bilingualer Vorstellungen in ein pädagogisches Gesamtkonzept.

Unter spezifischen Gesichtspunkten kommt von den w.o. genannten Prinzipien dem psycho-linguistischen – eine Person = eine Sprache – im bilingualen Teamunterricht eine besondere Stellung zu, denn die gehörlosen SchülerInnen

- erfahren die Zweisprachigkeit nicht nur als Lernerwartung sondern als Realität zwischen der hörenden und der gehörlosen Lehrerin,
- haben die Sicherheit, bei Schwierigkeiten und Problemsituationen in ihrer starken Sprache – der Deutschen Gebärdensprache – kommunizieren zu können und
- sind dadurch motivierter für die erheblichen Lern- und Arbeitsanforderungen beim Ge-

⁴ *Bezüglich der Lautsprachpragmatik erscheint auf dem Hintergrund heutiger medizinisch-technischer Versorgungsmöglichkeiten ein höheres Leistungsniveau nicht nur möglich und wünschenswert sondern auch innerhalb eines offenen weiterentwickelten bilingualen Ansatzes realisierbar (vgl. Günther & Koll. 1999, 177ff).*

brauch der schwachen Sprache – der deutschen Schrift- und Lautsprache.

Auf diese Weise garantiert die Schaffung adäquater 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 – 9 von 10 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 darüber hinaus allgemein-pädagogischer Prinzipien bedarf.

Abb. 3: Ausgewählte Lese- und Literaturprojekte von Klassenstufe 1/2 bis 8/9

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

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

⁶ 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 2004).

⁷ 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. Poppendieker 2004).

⁸ Vgl. Poppendieker (2004).

⁹ Vgl. Poppendieker (2004a).

3. Was? Untersuchungen zum Schriftspracherwerb gehörloser SchülerInnen unter bilingualen Förderbedingungen

3.1 Bedeutung der Schriftsprache heute und Aneignungsprobleme allgemein

Bevor wir auf Erwerb und Ausdifferenzierung der deutschen Schriftsprache bei den bilingual geförderten Kindern zu sprechen kommen, wollen wir zunächst auf die heutige soziale Bedeutung der Schriftsprache eingehen. Die pessimistischen Prognosen Anfang der neunziger Jahre, die im Zuge einer fortschreitenden Ausbreitung der elektronischen Medien ein Ende der Schriftkultur voraussagten, haben sich nicht bewahrheitet. Im Gegenteil, wir leben in einer wie nie zuvor *verschrifteten Welt* und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien scheinen die schriftsprachlichen Qualifikationsanforderungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Leben und Beruf z.T. drastisch erhöht zu haben.¹⁰ Diese Entwicklung hat allerdings für das untere Drittel der Gesellschaft dramatische Folgen. In den vergangenen zwanzig Jahren ist die Zahl der SchülerInnen aus sog. schriftfernen Elternhäusern deutlich angestiegen, wobei sich männliche Heranwachsende aus „Multiproblem-Familien“ als besonders kritische Gruppe erweisen, indem diese Jugendlichen zunehmend chancenloser und desintegrierter in der medialen Informationsgesellschaft werden.

Auch für einen beträchtlichen Teil der hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen gilt, dass die Schere zwischen erreichtem schriftsprachlichem Niveau zum Abschluss der allgemeinen Schulbildung und den anschließenden sozial-kulturellen Qualifikationserwartungen zunehmend auseinanderklafft. So konnten Günther & Schulte (1988) in einer für die alte Bundesrepu-

blik repräsentativen Studie zeigen, dass beinahe jeder zweite aus der Teilstichprobe der gehörlosen Jugendlichen nach Ende der Regelschulzeit in seiner schriftsprachlichen Kompetenz auf dem Niveau eines funktionalen Analphabetismus befand.

3.2 Zur Schreibleitung der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen

Konzentrieren wir uns nun auf den Erwerb der Schriftsprache, dem speziell in bilingualen Konzepten bei gehörlosen Kindern die primäre Lernfunktion bezüglich der Verbal-sprache zukommt,¹¹ im allgemeinen und das Schreiben¹² im besonderen, so haben wir uns ausgehend von Spitta (1985) für das freie Schreiben von Texten von Anfang an unabhängig von deren formalsprachlicher und struktureller Realisierung – *Schreiben egal wie* – und für ein in der Primarstufe eher implizites Korrekturmodell entschieden. Gegen Ende der Primarstufe wurde dann in Verbindung mit dem kontrastiven Grammatikunterricht – DGS vs. Deutsch – das freie Schreiben im Rahmen von Schreibkonferenzen (vgl. z.B. Spitta 1998) zunehmend in bewusste Korrektur- und Überarbeitungsprozesse überführt.¹³

¹⁰ Es sei angemerkt, dass sich aus den technisch-medialen Entwicklungen für gehörlose und bspw. auch blinde SchülerInnen bedeutende Chancen ergeben, die sie jedoch nur nutzen können, wenn im Erziehungs- und Bildungsprozess von Anfang an die jeweilige behinderungstypische Spezifität des Schriftspracherwerbs berücksichtigt wird.

¹¹ Vgl. zu Bedeutung und Struktur des Schriftspracherwerbs bei gehörlosen Kindern im einzelnen Günther (2001). Auf die Schriftsprachentwicklung bei mit Gebärdensprache geförderten gehörlosen Kindern von der Vorschule bis zum Schulabschluss geht auch Wudtke (2001a/b) ein.

¹² Untersuchungen zum Lesen mit den bilingualen SchülerInnen wurden in der dritten Klasse der Primarstufe (vgl. Günther 1999a) und Ende der 8./9. Klasse durchgeführt. Bei letzterer, noch in der Auswertung befindlicher, Untersuchung wurden PISA-Aufgaben eingesetzt.

¹³ Vgl. zum Freien Schreiben und zu Schreibkonferenzen allgemein etwa Spitta (1992; 1998), speziell im bilingualen Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen Harries (2004).

Schon in der Primarstufe schreiben die bilingual geförderten SchülerInnen Texte auf einem qualitativ wie quantitativ bemerkenswerten Niveau, das bis zur Sekundarstufe I noch deutlich ansteigt: Selbst die mit Abstand schwächste Schreiberin der bilingualen Klassen

produziert beim Übergang zur Sekundarstufe I einen Text mit 119 Wörtern und erreicht strukturell die elementare Niveaustufe, während die drei stärksten SchülerInnen 500-900 (!) Wörter schreiben und in unserem Textbewertungsraaster auf der höchsten Niveaustufe rangieren.

Abb. 4: Alter, Textniveau und Wörteranzahl von SchülerInnen der Hamburger Bilingualen Schulversuchsklassen zu drei Schreibansätzen

| Schüler ^{14a} | Boxkampf-Text (Kl. 3/4) | | | Lambert-Text (Kl. 6/7) | | | Balance-Text (Kl. 8/9) | | |
|------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------|------------------------|----------|--------|------------------------|-------------------------|--------|
| | Alter | Textniv. | Wörter | Alter | Textniv. | Wörter | Alter | Textniv. ^{13b} | Wörter |
| Anna | 9;6 | 3-4 | 125 | 13;0 | 4 | 731 | 15;3 | hoch | 636 |
| Florian | 8;8 | 3 | 83 | 12;2 | 4 | 458 | 14;5 | hoch | 518 |
| Katharina | 10;0 | 3-4 | 163 | 14;5 | 4 | 872 | 16;8 | hoch | 722 |
| Lars | 9;7 | 1 | 48 | 14;0 | 2 | 153 | 16;3 | mittel | 308 |
| Leon | 9;10 | 1 | 32 | 13;4 | 4 | 169 | 15;7 | mittel | 246 |
| Thomas | 8;8 | 1 | 43 | 12;2 | 2-3 | 270 | 14;5 | mittel | 303 |
| Justus | 13;4 ^{13c} | 2-3 ^{13c} | 83 ^{13c} | 14;7 | 1-2 | 63 | 16;10 | niedrig | 221 |
| Vanessa | 10;6 | 0-1 | 22 | 14;0 | 1 | 109 | 16;3 | niedrig | 105 |

Im Vergleich zu den i.d.R. massiven Schreibproblemen traditionell lautsprachlich geförderter gehörloser SchülerInnen, zeugen diese Ergebnisse von einer intrinsisch motivierten bewussten Einstellung zum Schreiben in der schwachen deutschen Sprache,¹ die wir nach unseren begleitenden Untersuchungen und Analysen aus dem Gesamtkonzept heraus erklären.

Für die Analyse und Einstufung der Schülertexte haben wir das sich auf mündliches Erzählen beziehende Bielefelder Geschichtenschema von Boueke u.a. (1992) adaptiert und überarbeitet (vgl. Günther 1999, 125f; Günther & Schäfer u.a. 2004, 195ff). Um die Schreibentwicklung im Rahmen des bilingualen Unterrichts zu illustrieren, haben wir von Vanessa, der

schwächsten, und Anna, der stärksten Schülerin je zwei Texte ausgewählt.¹⁶

^{14a} Nur SchülerInnen mit Daten für die 3 Schreibansätze,

^{13b} Analoge Verbalbewertung, ^{13c} Erdnussgeschichte (Abfallproblem aus: H.J. Press (1983): *Der kleine Herr Jakob*. Ravensburg: Maier – Klassenstufe 5/6).

¹⁵ Ein augenfälliger Beleg ist die Beobachtung in zuvor erwähnter Schreibuntersuchung, dass sowohl die schwächste Schülerin (Vanessas Text 2) als auch eine der stärksten SchülerInnen mit fast 900 Wörtern fast zwei Stunden selbstmotiviert an ihren Schreibprodukten arbeiteten, wobei die letzten 45 Minuten bereits außerhalb der Schulzeit lagen und die Schülerinnen das Schreiben jederzeit hätten beenden können.

¹⁶ Text 1 wurde Ende der dritten Klasse zu einer Vater-und-Sohn-Geschichte (Wie die Jungen zwitschern aus: e.o. plauen: Vater und Sohn. 150 Streiche und Abenteuer. Frankfurt: Büchergilde), Text 2 Mitte der siebten Klasse zu einem 7½-min. Comiefilm (Lambert, der kleine Löwe aus: Willi, der singende Wal. Walt Disneys Miniklassiker) als Schreibimpuls geschrieben.

| Text 1 (vollständig – Kl. 3/4) | Text 2 (vollständig – Kl. 7) |
|---|--|
| <p>Der Kinder stren zwie. Papa ist Sauer ein ist traurig Treffen Hallo sagt Doof. Papa ist eine. Mann Doof ist. Junge zwie.</p> | <p>Thema: „Lambert der kleine Löwe“ Kommt Vogel. Der Vogel Fliegen Landen Unfall Zwischen Baum. Geht Vogel denn auf rucht¹⁷ vielen Lambert¹⁸. Und auch Vogel auf rucht Schlafen Löwe. Dann Schafe läuken¹⁹ geht weine, gehen Löwe klein Springen auf läuken Schafe. Dann Vogel Fliegen weg. Schafe läuken Zunge auf Haar Löwe klein. Löwe Hören Ohr. Lambert und Löwe Kopf Unfall, Dann Löwe fall große Steine, Schafe läuken Lieben auf Löwe groß. Löwe große schaut Auf steine schwarz See wasser. Kommen Wolf; Löwe große Angst, mit Schafe läuken. Vielen Lambert Laufen weg in der Baum. auch Wolf ist Angst. Vielen Lambert und Löwe setzt auf vielen Lambert. Ende Deine Vanessa</p> |

Abb. 5: Vanessas (oben) und Annas (unten) Texte zu den Schreibenanlässen Boxkampfgeschichte (1) und Lambert, der kleine Löwe (2)

| Text 1 (vollständig – Kl. 3/4) ¹⁸ | Text 2 (Auszug – Kl. 7) |
|---|---|
| <p>Zwei Junge kampf eine Junge name Max und eine Junge name Leo Max sauer Max geht zu deine Papa deine Name Thomas und Max sagt mit Thomas Max weine und sagt Leo auf schlagen auf meine Augen und meine Augen ist aaaaauuuu Thomas Achso er sagt ich und du zusammen Leo sucht deine Papa name was Wolfgang trifft dann Thomas und Wolfgang schimpfen Thomas auch schimpfen Thomas sagt Leo hat zuerst auf Max schlagen Wolfgang sagt nicht Max hat zuerst auf Leo schlagen Wolfgang und Thomas kampf noch immer Max und Leo langweilt Max und Leo möchen spiele Leo sagt ja Max sagt ja Leo und Max spiele und Thomas und Wolfgang kampf noch immer. Leo und Max spiele was Stein ich schreiben nur Quatsch.</p> | <p>In der Mitternacht schlafen die Schafe. Von Vollmond fliegt ein Storch. Er trägt eine Decke in der Schnabel. Als er am Schäfegruppe auf der Wiese angekommen, lässt er die Decke öffnet. Dort gibt es viel Schäfebaby. Sie ist sind niedlich. Alle stürmt zum ihren Mutter, nur eine Mutter hat keine Baby bekommen. Sie ist sehr traurig. Sie hat Träne in ihre Augen. Da kommt der Storch wieder. Er macht die Decke öffnet. Er weckt den Löwe, der schläft. [...] Das Schaf zittert und der Wolf kommt nah zu Schafs Kopf. Plötzlich statt Lamberts Angst zu Mut und brüllen so laut. Der Wolf hört und legt ihn beide Ohr an. Lambert läuft zu ende Felsen. Das Schaf läuft weg und der Wolf hat Angst und hält ihn Hände über den Kopf. Lambert stupst ihn und der Wolf fällt in der Tiefe. Die Pflegenmutter geht. Ihr Glocke läute. Sie ist stolz auf ihr Pflegensohn. [...]</p> |

¹⁷ rucht = Tuch; Lambert = Lämmer/Lamm; läuken = läuten (Schafe läuken = Schaf mit der Glocke).

¹⁸ Hypothesengeleitete Interpretationsversion: Zwei Jungen kämpfen. Ein Junge heißt Max und ein Junge heißt Leo. Max ist sauer. Max geht zu seinem Papa. Sein Name ist Thomas und Max spricht mit Thomas. Max weint und sagt: „Leo hat draufgeschlagen auf meine Augen und meine Augen tun ganz doll weh.“ Thomas sagt: „Ach so“. Er sagt: „Ich und du, wir gehen zusammen“. Leo sucht seinen Papa. Sein Name ist Wolfgang. Wolfgang trifft dann Thomas und schimpft. Thomas schimpft auch. Thomas sagt: „Leo hat zuerst Max geschlagen“. Wolfgang sagt: „Nein, Max hat Leo zuerst geschlagen“. Wolfgang und Thomas kämpfen noch immer. Max und Leo langweilen sich. Max und Leo möchten spielen. Leo sagt: „Ja“. Max sagt: „Ja“. Leo und Max spielen und Thomas und Wolfgang kämpfen noch immer. Leo und Max spielen mit Steinen. Ich schreibe nur Quatsch.

Vanessa hat im sprachlichen Bereich massive Lern- und Entwicklungsprobleme, die auch die Gebärdensprache betreffen. Bei den grundsätzlichen sprachstrukturellen Problemen erstaunt es nicht, dass in Text 1 keine gebärdensprachlichen Einflüsse zu beobachten sind. In Text 2 hingegen zieht sie bei nach wie vor großen grammatischen Problemen in beiden Systemen sowohl DGS- als auch schriftsprachliche Strukturen heran. Während sie Ende der dritten Klasse nur ein äußerst rudimentäres Schreibprodukt mit wenigen marginal isolierten Bezügen zu den Bildern der Geschichte und stereotyp gebrauchtem Ist-Satzmuster ohne textuelle und/oder syntaktische Struktur erstellt, gelingt ihr dreieinhalb Jahre später immerhin ein im wesentlichen identifizier- und verstehbarer Text mit die Ereignisse der Story isolierend aneinanderreihender Struktur, der nicht nur fünfmal länger ist, sondern vor allem lexikalisch-semantic die nach wie vor massiven syntaktischen Strukturierungsprobleme kompensiert.

Anna schafft hingegen schon in der dritten Klasse trotz einiger markanter DGS-Einflüsse, Wortauslassungen und fehlerhafter Wort-/Formenverwendungen einen textuell kohärenten, semantisch und syntaktisch strukturierten Text auf der Basis einer semantisch-lexikalischen Kompetenz (vgl. bspw. die starke Variation von 15 (!) verschiedenen Prädikatsausdrücken).

Dass gebärdensprachliche Interferenzen nicht den Verbalspracherwerb behindern, sondern im Gegenteil Garant für das bemerkenswerte Schreibniveau schon in der Grundschule sind, zeigt sich deutlich in dem in der siebten Klasse von Anna verfassten zweiten Text, in dem sich keine DGS-Einflüsse mehr finden. Die Textausschnitte zeigen m.E. so selbstaus-sagend, in welcher Weise Anna ihre semantisch-lexikalische Kompetenz produktiv einsetzt, dass hier auf weitere Kommentierungen verzichtet werden soll. Demgegenüber erscheinen die ver-

bliebenen morphosyntaktischen Probleme vor allem bei den Pronomina und den Flexionen von untergeordneter Bedeutung.

Auffällig ist in beiden dargestellten Extremfällen die besondere Funktion von Semantik und Lexikon für die Entfaltung der deutschen Schriftsprache, die wir auch bei einer Leseuntersuchung Ende der Grundschule haben feststellen können (Günther 1999a), in der wir eine Bestätigung des bilingualen Modells und seiner pädagogisch-konzeptuellen Einbettung sehen.

Da in den Diskussionen um das bilinguale Konzept immer wieder auf die vorgeblich negative Wirkung der DGS auf die Entfaltung verbalsprachlicher Strukturen insistiert wurde, soll dieser Punkt noch einmal angesprochen werden. Günther und George (1999) haben einen Anfang Klasse vier zu bereits genannter Bildgeschichte geschriebenen, inhaltlich sehr elaborierten, aber sprachformal von zahlreichen markanten Abweichungen von den morphologisch-syntaktischen Normen des Deutschen geprägten Text von Katharina, die aus einer gehörlosen Familie – Eltern wie Geschwister sind gehörlos – stammt und somit im eigentlichen Sinne über DGS als Muttersprache verfügt, linguistisch systematisch bezüglich der DGS-Einflüsse analysiert. Tatsächlich kann man sämtliche Abweichungen von den Regeln des Deutschen als DGS-Interferenzen identifizieren, die jedoch ein entscheidender Garant dafür sind, dass das Mädchen trotz noch unzureichender schriftsprachlicher Kompetenz auf einem hohen textuellen Niveau schreibt.¹⁹ Nur ein Jahr später schreibt Katharina

¹⁹ Katharina wie Anna zeigen überwiegend einen Typ von strukturell schwachen DGS-Einflüssen, die Schäfke (i.V.) als peripher bezeichnet, weil sie nur partielle Syntagmen – wie z.B. schlagen auf oder Junge Name Max – betreffen, während einige andere hier nicht berücksichtigte SchülerInnen in einer bestimmten Entwicklungsphase, den die beiden Mädchen zum Zeitpunkt der ersten Schreiberhebung möglicherweise schon überwunden haben, wesentlich stärker auch auf DGS-Satzstrukturen zurückgreifen (müssen), was Schäfke als zentrale Interferenz ansieht.

rina frei einen Text mit neben semantischen z.T. auch bemerkenswerten morphosyntaktischen Konstruktionen – wie bspw. *Du möchtest ...* –, in dem sich keinerlei DGS-Interferenzen mehr finden lassen (vgl. Günther & George 1999, 121ff).

Kehren wir nach den Anmerkungen zur Interferenzfrage zu den Texten zurück, die von Anna und Vanessa Ende der achten Klasse mit einem etwa siebenminütigen, sehr abstrakten Film – *Balance*²⁰ – als Schreibanlass verfasst wurden.

Balance
*Die Menschen Jacke mit Nummer.
Ihre stehen still auf Bode. Die Menschen
gucken unter von Bode. Die Menschen mit
Angel, Plötzlich holt er Kisten aus. Er
schockt, dass Kisten kommt, er guckt Kisten.
Andere die Menschen gucken andere 1
Mann nochmal guckt auf dem Kisten. Dann
ihre mit Stock zurück gemachen. Er hört auf
Kisten sondern weiter Kisten geht. Er geht
schritt für schritt mal leisen. Dann
Andere die Menschen tanz gemachen. Er
sitzt mit Kisten, dann sie fährt weiter mit
Kisten. Dann der Mann fällt unter von Bode.
Und ihre die Menschen angst, dann auch er
hilft auf andere mann ziehen aus.
Ende*

Abb. 6: Balance-Texte Vanessa (oben – vollständig) und Anna (unten – auszugsweise)

*[...] Nun guckt ein Mann nach unten, wo es keinem Brett
ist, sondern ist es tief. Man kann nichts sehen,
weil es neblig ist. Ein Mann holt einen Angelstab aus
seiner Jacke und zieht den Angelstab aus, bis den
Angelstab groß ist. Den resten Männer schauen
ihn und machen genauso, was er gemacht hatte.
Alle angeln. Die Angelschnüren legen nicht in dem
Wasser, sondern in den Nebel. Ein Schnur bewegt
sich und ein Mann zieht den Angelstab,
aber es ist schwer und der Brett schwingt.
4 Männer gehen ruckwärts. Nun ist der Brett still.
Der Mann kann den Angelstab ziehen. Er hat die
Kiste geangelt. [...]*

²⁰ „Balance“ von Ch. & W. Lauenstein, Deutschland 1989, Hochschule für Bildende Künste, Hamburg, ca. 7 Min.

Auch in der neunten Klasse versteht der Leser, ohne den Film gesehen zu haben, bei Vanessa nicht ansatzweise, worum es geht bzw. gehen könnte, doch immerhin findet man Ansätze von regelhaften Satzmustern und eine – wenn auch relativ zusammenhanglose – semantisch-lexikalisch identifizierbare Struktur. Vergleicht man diesen ohne Hilfen und Vorbereitungen geschriebenen Text mit der etwa fünf Jahre vorher verfassten „Boxkampfgeschichte“ dann sind dennoch erhebliche Fortschritte zu registrieren, die es als sicher erscheinen lassen, dass Vanessa mit Hilfen in elementaren schriftsprachlichen Anforderungssituationen adäquat reagieren kann.

Anna zeigt demgegenüber eine für gehörlose Jugendliche bemerkenswerte lexikalisch-semantische und syntaktische Kompetenz im Deutschen, die lediglich von einzelnen Problemen im formalen morphosyntaktischen Bereich eingeschränkt wird, die sehr an Deutsch als Fremdsprache erinnern. Anzumerken wäre bei Anna lediglich, dass sie – anders als einige MitschülerInnen auf hohem sprachlichen Niveau – die abstrakte Handlung differenziert, aber im wesentlichen deskriptiv beschreibt, was allerdings nicht ihre Sprachkompetenz im eigentlichen Sinne tangiert.

Insgesamt zeigt sich bei den zweisprachig geförderten gehörlosen SchülerInnen in Abhängigkeit von den individuellen allgemeinsprachlichen Voraussetzungen eine Entwicklung der Schriftsprachkompetenz im Deutschen, die als wichtiger Beleg für den bilingualen Ansatz angesehen werden kann.

3.2.1 Vergleichsuntersuchungen mit anders geförderten hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen

Gegen Ende der Primar- und Beobachtungsstufe haben wir die Fähigkeiten im Textschreiben der bilingualen SchülerInnen

auch mit anders geförderten Klassen hochgradig hörgeschädigter SchülerInnen verglichen. Bei diesen Vergleichsuntersuchungen ging es nicht um einen wertenden Methodenvergleich sondern um eine relationale Einordnung der textuellen Fähigkeiten der bilingualen in der Gruppe der hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen insgesamt.

Ende 3./Anfang 4. Klasse haben wir für den Schreibanlass „Boxkampfgeschichte“ die Texte der SchülerInnen aus den beiden bilingualen Schulversuchsklassen mit einer als leistungsstark geltenden Klasse einer Schwerhörigenschule verglichen (vgl. ausführlich Günther 1999, 126ff). Von den SchülerInnen dieser Klassen waren vier mittel- bis hochgradig schwerhörig (Axel, Lena, Dennis, Julian), eine nach massiv progredient verlaufender Schwerhörigkeit mit einem CI versorgt (Britta) und zwei (Corinna, Kevin²¹) als gehörlos einzustufen.

In Abb. 7 sind für die einzelnen SchülerInnen die Anzahl der gebrauchten Wörter und das Textniveau²² aufgeführt. Gesondert eingegangen wird im Text auf die sprachformale Kompetenz – Syntax, Morphosyntax sowie Orthographie –, weil sie sich in ihrer Differenzierung schlecht in die Tabellenform einpassen lässt.

²¹ Kevin wurde später mit einem CI versorgt.

²² Zum Analyse- und Bewertungsinstrument der Textniveau-bestimmung s.w.o.

Abb.7: Übersicht über Wortanzahl und Textniveaustufe in der Boxkampfgeschichte

| Untersuchungsklassen | SchülerInnen | Wortanzahl | Textniveau | |
|--|------------------------------------|-------------------|------------|-----|
| Bilinguale Schulver- suchsklasse(n) | Ø | 54 | 1,3 | |
| | Anna | 125 | 3-4 | |
| | Katharina | 162 | 3-4 | |
| | Florian | 83 | 3 | |
| | Lars | 48 | 1 | |
| | Thomas | 43 | 1 | |
| | Michael | 32 | 1 | |
| | Leon | 32 | 1 | |
| | Erik | 47 | 0-1 | |
| | Farid | 18 | 0-1 | |
| | Vanessa | 22 | 0-1 | |
| | Simon | 27 | 0 | |
| | Orhan | {7} ²⁵ | 0 | |
| | Schwer- hörigenvergleichsklasse | Ø | 47 | 1,4 |
| | | Lena | 46 | 3 |
| Dennis | | 50 | 2 | |
| Julian | | 47 | 1 | |
| Britta | | 56 | 1 | |
| Alex | | 39 | 1 | |
| Corinna | | 51 | 1 | |
| Kevin | | 43 | 1 | |

Betrachtet man zunächst beide Gruppen in ihren Durchschnittswerten, so fällt bei der Schwerhörigenklasse eine relative Homogenität auf. Die Anzahl der gebrauchten Wörter streut um lediglich 8 bis 9 um den Mittelwert von 47 und beim Textniveau agieren fünf der sieben SchülerInnen auf der isolierenden Niveaustufe 1, bei der der Text sich auf die Nennung einzelner unverbundener Ereignisse beschränkt. Lediglich zwei SchülerInnen erreichen einmal die lineare – temporale und kausale Verknüpfungen vornehmende – Stufe 2 und einmal das episodisch-strukturierende Niveau 3. Ausgenommen die beiden als gehörlos eingeschätzten SchülerInnen schreiben die SchülerInnen unter sprachformalem Aspekt relativ sicher. Als Fehler tauchen vor allem noch morphosyntaktische Endungsfehler – z.B. Verwechslung von Dativ und Akkusativ bei Artikeln und Pronomina (.n statt „.m“) oder

fehlende Flexionsendungen (etwa sag statt „sagt“) – und vereinzelt Phonem-Graphem-Zuordnungsfehler in schwierigen Fällen, wie z.B. jez, jetz, jetzts statt „jetzt“, auf. Dadurch entsteht eine Diskrepanz zwischen Sprachform- und Wortsemantikbeherrschung auf der einen sowie der textualen Fähigkeit auf der anderen Seite, die sich sehr schön an dem praktisch fehlerfreien Text von Britta demonstrieren lässt (vgl. ausführlich Günther & George 1999, 108ff und Günther 1999, 136f):

²⁵ *Formales Abschreiben von an der Tafel vorgegebenen Wörtern als Wörtersammlung – Streiten Weinen papa Streiten Hauen Kinder Spielen – rudimentärem Sinnbezug seitens des Schreibers. Auffällig ist auch die von der Tafelvorgabe abweichende Schreibung des Anfangsbuchstabens bei allen Verben als Großbuchstaben und umgekehrt als Kleinbuchstabe bei „Papa“ sowie die semantisch zutreffende zweifache Aufführung von „streiten“.*

Abb. 8: Brittas Text

- (1) Zwei Söhne streiten sich. Der eine
 (2) Sohn geht zu seinem Vater, der Sohn wein-
 (3) t. Vater und Sohn (gehn) gehen zum
 (4) anderen Vater mit Sohn. Sie schimpfen,
 (5) die Söhne gucken mitaneinander. Vater und
 (6) Vater streiten immer noch. Sohn guckt
 (7) zu und der andere auch. Der eine Vater
 (8) gibt dem anderen Vater einen Kinnhaken.
 (9) Dabei spielen die Söhne Marmeln.
 (10) Ende

Bezüglich der Sprachformenbeherrschung unterscheiden sich die beiden gehörlosen SchülerInnen radikal von ihren schwerhörigen Klassenkameraden. Sie versuchen zwar auch die Wörter phonematisch zu bestimmen (z.B. **schreiden** statt „streiten“), haben aber aufgrund ihres Hörverlustes massive Probleme, so dass es häufig zu Konsonantenauslassungen (bspw. **frat** statt „fragt“) und Vokalverschiebungen (etwa **sprechen** statt „sprechen“ oder **schumpfen** statt „schimpfen“) kommt, die teilweise so extrem sind, dass die Schreibungen nur noch durch zusätzliche Kontext- und Hintergrundinformationen entschlüsselbar sind (z.B. **schlemt** statt „schlimm“ oder **rudel** statt „Kugel“). Ebenfalls sehr häufig sind morphosyntaktische Fehlschreibungen (z.B. **Kinder hat streiten** = „Kinder haben sich gestritten“) und syntaktische Organisationsfehler (**Vater du hat gehauen nein war du**. = „Der eine Vater sagt: „Dein Kind hat gehauen“. „Nein es war dein Kind“, sagt der andere Vater.)

Demgegenüber stellt sich die bilinguale Klasse sowohl bezüglich des verwendeten Lexikons wie des Textniveaus sehr heterogen in vier Subgruppen differenziert dar, die von einer noch völlig fehlenden bis hin zu einer

ansatzweise narrativen Textproduktionsfähigkeit reichen: Drei SchülerInnen schreiben in ihren Texten nicht nur zwei- bis dreimal so viele Wörter wie der Durchschnitt sondern erreichen auch in Bezug auf das Textniveau die episodische bzw. Anfänge einer narrativen Schreibweise (s. bspw. den Text von Anna w.o.). Andererseits sind zwei SchülerInnen noch nicht zur Produktion als textual zu identifizierender Elemente fähig (s. die Wörtersammlung von Orhan in

Anm. 22), und drei weitere schaffen nur Textrudimente, bei denen man zwar die Zuordnung zu einzelnen Bildern noch teilweise rekonstruieren kann, aber satzartige Strukturen kaum realisiert werden und die deshalb inhaltlich nicht weiter deutbar sind (vgl. Text von Vanessa w.o.). Ein Drittel der bilingualen SchülerInnen schließlich verfasst Texte auf der für diese Klassenstufe normalen Niveaustufe 1.

Bezieht man nur die bilingual geförderten SchülerInnen ein, die mindestens Textniveaustufe 1 erreichen, so ist die Heterogenität auf der sprachformalen Ebene weit weniger ausgeprägt. An der Artikulation und/oder dem Mundbild orientierte, phonematisch bedingte orthographische Fehler (wie **kapfen** statt **kämpfen**¹) sind ausgesprochen rar, während in Übereinstimmung mit der Fachliteratur graphematisch bedingte Schreibfehler – Buchstabenauslassungen, -verwechselungen, -formfehler (z.B. auch „a“/

¹ Die relativ häufige Auslassung des „m“ bei Gehörlosen erklärt sich aus der (Über-)Betonung des [p] in Artikulation und Mundbild in der lautsprachlichen Kommunikation, ggf. noch verstärkt durch den Einsatz des PMS. Scheinbar paradox finden wir umgekehrt beim Schreiben von mpf-Wörtern durch hörende und schwerhörige SchülerInnen relativ häufig eine an der normal schwachen Lautung des [p] orientierte Auslassung des „p“.

„ä“) und -positionsvertauschungen – ebenso wie morphosyntaktische Fehler (bspw. **Dann eins Junge weinen und ein Junge lachen**) dominant sind.

Als Resümee der Vergleichsstudie haben wir im Zwischenbericht (Günther 1999, 144/45) geschlossen, dass sich unter Einbeziehung des Faktors Leistungsheterogenität bei den bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen ein Trend zu einer höheren Textproduktionskompetenz gegenüber den schwerhörigen zeigt, indem allein zwei Schülerinnen aus den Schulversuchsklassen Ansätze zu einem narrativen Niveau (Stufe 3-4) schaffen und ein weiterer Mitschüler die episodische Stufe 3 erreicht, was in der Schwerhörigenvergleichsklasse lediglich einer Schülerin gelingt. Andererseits sind die aural geförderten schwerhörigen SchülerInnen den bilingual gehörlosen in der Sprachformkompetenz deutlich überlegen. Obschon in der aufgeheizten Methodenkontroverse Ende der 90er Jahre vielleicht unvermeidbar, taugen diese Ergebnisse wenig für den Methodenstreit. Wohl bestätigen sie für uns die Richtigkeit eines in den bilingualen Ansatz eingebetteten Vorgehens nach dem Konzept des Sprach- erfahrungsansatzes, der eine frühe aktive und motivierte Auseinandersetzung mit der Schriftsprache – besonders dem Schreiben – anstrebt und dabei vorübergehende entwicklungsfördernde Fehlschreibungen, die natürlich didaktisch aufgenommen und bearbeitet werden, bewusst in Kauf nimmt. Umgekehrt lässt sich aus den Texten der schwerhörigen SchülerInnen schließen, dass bei diesen zum Zeitpunkt der Untersuchung das Primat auf der lausprachlichen Kommunikation lag und die Förderung der Schriftsprache sekundär vor allem auf richtige Schreibung ausgerichtet war. Niemand mit Fragen der Schriftsprachentwicklung Befasster, wird etwa bei Betrachtung des textsemantisch recht mäßigen Schreibproduktes von Britta Zweifel an deren

positiver Schreibentwicklungsperspektive auch im textualen Bereich hegen. In einer zwei Jahre durchgeführten Schreibuntersuchung mit den Schülerinnen derselben Klasse (Harries 1997) findet sich diese Einschätzung voll bestätigt.

Auch zu dem Schreibenlass Lambert, der kleine Löwe wurde eine Vergleichsuntersuchung durchgeführt mit drei Gehörlosen- und zwei Schwerhörigenklassen, die nachfolgend kurz beschrieben werden (vgl. ausführlich Günther & Schäfke u.a. 2004, 249ff).²⁵

²⁵ Anmerkungen zu Abb. 9:

^a Justus – Alter 14;7, Wortanzahl 63, Textniveau 1-2 – wurde in der Übersicht nicht berücksichtigt, da er, von der Hamburger Schwerhörigenschule kommend, zum Zeitpunkt der Untersuchung erst etwa ein Jahr in der bilingualen Klasse war und sich zudem in einer schwierigen Phase der sprachlichen Neufindung befand.

^b Niveaustufenangaben wie „2/3/4“ weisen darauf hin, dass in einzelnen Textteilen verschiedene Niveaustufen realisiert werden. Für die Durchschnittsberechnung ist die mittlere Stufenangabe maßgebend.

^c Die in eckige Klammern gesetzten Zahlen bezeichnen die Differenz zwischen maximaler und minimaler Wörteranzahl in der jeweiligen Gruppe.

^d Die mit {geschweiften Klammern} gekennzeichneten Niveaustufen der GhVgkl 2 weisen darauf hin, dass die verbalsprachlichen Einschränkungen in diesen Texten so extrem sind, dass die Texte rudimentär bleiben und große Auslassungen zeigen. Gleichzeitig lassen sie jedoch hinter dem DGS-bestimmten Telegrammstil bestimmte kognitive Strukturen vermuten, die für eine bestimmte Art der Durchdringung der Materie sprechen, so dass ihnen dennoch, wenn auch unter starken Vorbehalten, eine vorläufige Niveaustufe zugeordnet wurde. Diese Zuordnung bedarf einer genaueren Analyse, die bisher noch nicht geleistet werden konnte.

1. Gehörlose Vergleichsklasse (GhVgkl 1): Unter den 6 SchülerInnen *Mario, Meral, Sylvia, Marie, Felix* und *Holger* sind 3 Kinder gehörloser Eltern, z.T. mit mehreren gehörlosen Geschwistern, weshalb der Unterricht stark durch gebärdensprachliche Anteile geprägt ist und damit den Kommunikationserfahrungen der Hamburger Klasse am nächsten kommt. Zusammen mit dieser ist diese Klasse die jüngste in der Untersuchung, die SchülerInnen sind 12;1-14;4 Jahre alt. Fast alle SchülerInnen sollten nach Schuljahresende auf eine Realschule wechseln. Die Untersuchung wurde zum Ende der 6. Klasse im 7. Schulbesuchsjahr durchgeführt. Alle SchülerInnen der Klasse sind nach den audiometrischen Unterlagen als gehörlos einzustufen.
2. Gehörlose Vergleichsklasse (GhVgkl 2): Diese 7. Klasse ist mit nur 5 SchülerInnen – *Britta, Dennis, Martin, Sabine* und *Benny*, zwischen 14;9 und 15;9 Jahre alt – die kleinste und im Durchschnitt älteste der Untersuchung. Ein weiterer Schüler, *François*, fehlte am Tag der Texterhebung. Der Unterricht verläuft oral-lautsprachlich. Die SchülerInnen sind bis auf *Benny*, der als hochgradig schwerhörig gilt, gehörlos. Ihre Leistung gilt als durchschnittlich.
3. Gehörlose Vergleichsklasse (GhVgkl 3): Die 6 SchülerInnen *Karsten, Thillainayakanathi, Silke, Tatjana, Andrea* und *Iwan* besuchen eine 6. Klasse, absolvieren aber wie die GhVgkl 1 schon ihr 7. Schulbesuchsjahr. Die Altersspannweite ist, ähnlich wie in der Hamburger Klasse, mit SchülerInnen von 12;10 bis 16 J. sehr groß. Ein/e SchülerIn hat gehörlose Eltern und Geschwister. Der Unterricht erfolgt oral mit Unterstützung von Gebärden. Die Klasse gilt insgesamt als leistungsmäßig schwach.
4. Schwerhörige Vergleichsklasse (ShVgkl 1): Die 7 SchülerInnen dieser Klasse *Matthias, Jasmina, Philipp, Manuel, Michaela, Aysche* und *Arif*, 14;1-15;3 Jahre alt, gelten als hochgradig schwerhörig. Ihr Hörverlust erlaubt jedoch eine rein lautsprachliche Unterrichtung ohne Gebärdeneinsatz. Die Lehrkraft orientiert sich an dem Gesprächsansatz von van Uden und bearbeitet zusätzlich viele Texte mit der Klasse. Sie schätzt die Klasse als „relativ leistungsstark“ ein. 6 SchülerInnen gelten entweder als gute Haupt- oder Realschüler, ein weiterer als leistungsschwach.
5. Schwerhörige Vergleichsklasse (ShVgkl 2): Diese Klasse ist mit den 11 SchülerInnen *Dagmar, Carmen, Marcel, Christian, Jens, Monica, Frauke, Antje, Andreas, Steffi* und *Karen* – zwischen 13;1 und 14;11 J. alt – die größte innerhalb dieser Untersuchung. Auch diese SchülerInnen sind schwerhörig, ihr Hörverlust ist aber breiter gestreut als in ShVgkl 1, die Angaben liegen zwischen mittel- bis hochgradig schwerhörig. Zwei SchülerInnen gelten als „sprach auffällig“ bzw. als rechtsschreibschwach. Die Klasse wird rein lautsprachlich unterrichtet.

Abb. 9: Übersicht über Wortanzahl und Textniveaustufe in der Lambertgeschichte

| Hörstatus | Ort | Alter | Wortanzahl | Niveau |
|---------------------------|---|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Gehörlos | HH-Bilingual/(Ø)>^a | 13;3 | 381 [752] | 3,1 |
| | Anna | 13;0 | 731 | 4 |
| | Florian | 12;2 | 457 | 4 |
| | Katharina | 14;5 | 871 | 4 |
| | Michael | 12;7 | 178 | 2-3 |
| | Leon | 13;4 | 269 | 4 |
| | Lars | 14;0 | 155 | 2 |
| | Thomas | 12;2 | 270 | 2/3/4 ^b |
| | Vanessa | 14;0 | 119 | 1 |
| | GhVgkl 1/(Ø)-> | 13;2 | 170 [103]^c | 2,6 |
| | Mario | 12;1 | 128 | 2 |
| | Meral | 13;4 | 155 | (1) ^c |
| | Sylvia | 12;3 | 231 | 3-(4) |
| | Marie | 13;7 | 138 | 2 |
| | Felix | 12;6 | 169 | 3-4 |
| | Holger | 14;4 | 199 | 3-4 |
| | | GhVgkl 2/(Ø)-> | 13;11 | 52 [25]^c |
| Karsten | | 13;11 | 44 | 1 |
| Thillainayaganathi | | 14;0 | 50 | (3) ^d |
| Silke | | 13;6 | 68 | (1)-2 |
| Tatjana | | 13;0 | 54 | (1)-2 |
| Andrea | | 12;10 | 43 | {3-4} ^d |
| Iwan | | 16;0 | 55 | 1 |
| GhVgkl 3/(Ø)-> | | 15;0 | 139 [86]^c | 2,9 |
| Britta | | 14;11 | 123 | 2 |
| Dennis | | 14;10 | 186 | 2/3/4 |
| Martin | | 15;9 | 100 | 3-4 |
| Sabine | | 14;9 | 110 | 2-(3) |
| Benny | | 14;10 | 176 | 3-4 |
| Schwerhörig | | ShVgkl 1/(Ø)-> | 14;9 | 379 [162]^c |
| | Matthias | 14;11 | 335 | 3-4 |
| | Jasmina | 14;01 | 489 | 4 |
| | Philipp | 14;10 | 384 | (3)-4 |
| | Manuel | 14;08 | 339 | 3-4 |
| | Michaela | 14;05 | 408 | 4 |
| | Aysche | 15;04 | 369 | 4 |
| | Arif | 15;03 | 327 | 2-3 |
| | ShVgkl 2/(Ø)-> | 14;0 | 170 [285]^c | 3,0 |
| | Dagmar | 14;03 | 193 | 4 |
| | Carmen | 13;06 | 133 | 2 |
| | Marcel | 13;09 | 90 | 3-(4) |
| | Christian | 14;11 | 106 | 2-(3) |
| | Jens | 13;07 | 82 | 3-4 |
| | Monica | 14;02 | 231 | 4 |
| | Frauke | 13;07 | 87 | (1)-2 |
| | Antje | 13;03 | 358 | 4 |
| | Andreas | 14;08 | 73 | 1 |
| | Steffi | 14;11 | 304 | 4 |
| | Karen | 13;01 | 212 | 2-(3) |

Auch bei den Lambert-Texten fällt die enorme Wortproduktivität der bilingual geförderten SchülerInnen auf, deren durchschnittlich gebrauchte Wörtermenge lediglich von der sehr homogen leistungsstarken ersten Schwerhörigenvergleichsklasse erreicht wird und von denen sie bezüglich des durchschnittlichen Textniveaus sogar um eine halbe Stufe übertroffen wird,¹ während die anderen Vergleichsklassen bei der Wortproduktivität um das zwei- bis vierfache und beim Textniveau mit Ausnahme der zweiten Schwerhörigenklasse um eine halbe bis über eine Stufe im Schnitt zurückliegen.

Aberdings zeigt sich auch zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchung eine große Heterogenität in der bilingualen Klasse. Bei der Differenz zwischen höchster und niedrigster Wortanzahl beträgt die über 750 Wörter, obwohl die schwächste SchülerIn passable 119 Wörter produziert. Beim Textniveau erreichen 50% der SchülerInnen die höchste Stufe 4, während eine Schülerin auf Stufe 1 und der Rest auf Stufe 2-3 rangiert. Die Verteilung der Textstufen ist damit der in der zweiten Schwerhörigenvergleichsklasse relativ ähnlich. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Anteil der höchsten Textniveaustufe 4 mit 50% innerhalb der bilingualen Klasse am höher liegt als bei ShVgkl 1 mit 43% und bei ShVgkl 2 mit 36%.

Damit bestätigen sich die Ergebnisse der ersten Schreibuntersuchung am Ende der Primarstufe auch in der zweiten Untersuchung beim Übergang in die Sekundarstufe I: Bezieht man den Faktoren Leistungsheterogenität in der Klasse und Alter mit ein, zeigen die bilingual geförderten gehörlosen gegenüber aural geförderten schwerhörigen SchülerInnen einen Trend zu einer höheren Textniveau. Gegenüber anders geförderten Gehörlosenklassen, die nur in der zweiten Untersuchung als Vergleichsgruppe herangezogen wurden, erweisen sich die

SchülerInnen der bilingualen Schulversuchsklasse als – z.T. sehr deutlich – überlegen.

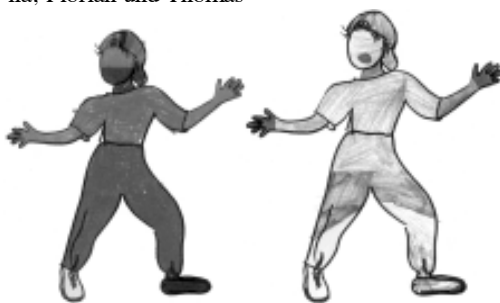
4. Sprachenportraits der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen

Zum Schluss wollen wir die SchülerInnen in ihrer selbstempfundenen Bilingualität sozusagen metaphorisch selbst zu Wort kommen lassen. Um etwas über die Einstellung der bilingual geförderten SchülerInnen zu den verschiedenen bei ihnen geforderten und geförderten Sprachen in Erfahrung zu bringen, baten wir sie am Ende des siebten Schuljahres – einer von Krumm im Rahmen einer Tagung am Hamburger Institut für Lehrerfortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit im Frühjahr 2000 erwähnten Idee folgend (s.a. Krumm 2001) –, in eine Jungen- bzw. Mädchen-umrisszeichnung in verschiedenen Farben „ihre“ Sprachen einzuzichnen. Die in Abb. 10.1-4 wiedergegebenen „Sprachenportraits“ können als unbewusster symbolischer Ausdruck der SchülerInnen hinsichtlich der Verfügbarkeit und des Nutzens verschiedener Sprachen interpretiert werden und es offenbaren sich, wenn man sie so betrachtet, einige bemerkenswerte Merkmale:



²⁶ Zu beachten ist allerdings, dass das Durchschnittsalter der ShVgkl 1 um eineinhalb Jahre höher ist als das der bilingualen Schulversuchskinder. Selbst die beiden mit Abstand ältesten SchülerInnen der bilingualen Klassen – Justus und Katharina – liegen im Alter noch 2 bzw. 4 Monate unter dem Durchschnittsalter der Schwerhörigenvergleichsklasse.

Abb. 10.1-4: Sprachenportraits¹: Anna, Katharina, Florian und Thomas



Bei keiner der Sprachenfiguren lässt sich eine Prävalenz der Gebärdensprache erkennen. Deutsch und Deutsche Gebärdensprache (DGS) erscheinen vielmehr annähernd gleichverteilt. Dort, wo DGS am relativ stärksten ausgeprägt erscheint – bei Katharina (Abb. 10.2) –, handelt es sich um den seltenen Fall eines gehörlosen Kindes mit gehörloser Familie – Eltern und Geschwister sind alle gehörlos und pflegen bewusst „ihre“ Gebärdensprache.

1. Bei allen Zeichnungen sind Deutsch und DGS dominant, aber auch Englisch und Amerikanische Gebärdensprache (ASL), in denen die SchülerInnen seit zwei bis drei Jahren unterrichtet werden, finden Berücksichtigung. Desweiteren findet sich bei einem Aussiedlerkind Russisch und bei einem anderen Schüler Dänisch in kleinen Anteilen.
2. Interessant sind die Lokalisierungen. Die Mehrheit der SchülerInnen markiert u.a. den Mundbereich für Deutsch und den oberen Gesichtsbereich für DGS. Ein Schüler (Florian – 10.3) notiert auf der Stirn (Mütze) – also sozusagen im Gehirn – seine fünf Sprachen. Überraschend ist vielleicht, dass die Mehrheit der SchülerInnen wohl die (Unter-)Arme, nicht aber die Hände mit DGS, sondern mit Deutsch belegt. Aber, die Hand als körperliches Aus-

führungsorgan des Schreibens macht nicht nur theoretisch Sinn, sondern scheint auch, wenn man sich die Zeichnungen genauer betrachtet, von den SchülerInnen i.d.R. gezielt mit dieser Intention gewählt worden zu sein.

Ohne die Sprachenfiguren überinterpretieren zu wollen, so sind sie doch ein Ausdruck dafür, dass die SchülerInnen die zentrale Idee des Hamburger Bilingualen Schulversuches – sich Gebärden-, Laut- und Schriftsprache als Kommunikations- und Kognitionsmittel anzueignen und zu nutzen – internalisiert zu haben scheinen. Wenn das bilinguale Konzept am Extremfall gehörloser Kinder mit zwei Sprachen, wie sie unterschiedlicher in Modalität und Struktur nicht sein können, so überzeugend zu funktionieren scheint, dann macht das Mut nicht nur für die Bildung und Erziehung gehörloser Kinder, sondern auch für die vielen Kinder mit anderen Muttersprachen in unseren Schulen, bei denen die scheinbaren Gräben zwischen den Sprachen viel geringer sind als zwischen Deutsch und Deutscher Gebärdensprache.

Literatur:

Braun, A./Donath, P./Gast, R./Keller, A./Rammel, G. & Tigges, J. (1982): *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde* (sog. *Münchener Gebärdenpapier*). München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen.

Diller, G./Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000): *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: „Edition S“.

²⁷ *Farb-Sprachen-Zuordnung (bei Farbdruck): rot = Deutsch, lila = DGS, gelb = Englisch, blau = Dänisch, grün = Russisch.*

- Günther, K.-B. (1996): *Die Schrift als kompensatorisches Mittel zum Verbalspracherwerb*. In Günther, H. & Ludwig, O. u.a. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.2. Berlin/New York: De Gruyter, 1205-1216.
- Günther, K.-B. (1999): Textanalytische Untersuchung. In: Günther & Koll., 125-147.
- Günther, K.-B. (1999a): Untersuchung zur Entwicklung der Lesekompetenz der bilingual gehörlosen und einer Klasse schwerhöriger SchülerInnen. In: Günther & Koll., 149-157.
- Günther, K.-B. (2001): Bedeutung und Erwerb der Schriftsprache für gehörlose und (hochgradig) schwerhörige Kinder. In: *hörgeschädigte kinder* 38, 67-83.
- Günther, K.-B. & George, E. (1999): Schriftspracherwerb und DGS – Negative oder positive Interferenz. In: Günther & Koll., 99-124.
- Günther, K.-B. (2003): Förderschwerpunkt Hören – Perspektiven für die Hörgeschädigten-schule. In: *dfgs forum* 2003 (10. Jg.), 5-19.
- Günther, K.-B. & Schäfke, I. in Zusammenarbeit mit R. Poppendieker/A. Staab/V. Thiel-Holtz & A. Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.
- Günther, K.-B. & Schäfke, I. u.M.v. Koppitz, K. & Matthaei, M. (2004): Vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung der Textproduktions- und Erzählkompetenz. In: Günther & Schäfke u.a., 189-267.
- Günther, K.-B. & Schulte, K. (1988): Berufssprachbezogene Kurzuntersuchung (BSK) – Konjunktionale Verbindungen und Prädikatskonstruktionen als Indikatoren für berufssprachlich geforderte Kompetenz. In: Schulte, K./Schlenker-Schulte, Ch. & Günther, K.-B.: *Fortentwicklung berufssprachlicher Fähigkeiten Hörgeschädigter*. Forschungsbericht Sozialforschung 168. Bonn: Bundesministerium f. Arbeit/Sozialordnung, 245-329.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Staab/V. Thiel-Holtz/S. Tollgreef/H. Wudtke (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Theorie & Praxis 3. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Harries, C. (1997): Untersuchungen zur Textkonstitutionsfähigkeit gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder. Wissenschaftliche Hausarbeit. Hamburg: Institut für Behindertenpädagogik.
- Harries, C. (2004): Freie Schreibanlässe zur Verbesserung der Schreibkompetenz – Die Umsetzung von Schreibkonferenzen in eine bilinguale Unterrichtskonzeption: In: Günther & Schäfke u.a., Kap. 2.3.2.
- Krumm, H.-J. (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: eviva.
- Nolte, M. & Engel, D. (2004): Vergleichende Untersuchungen zum mathematischen Denken bilingual vs. aural oder oral geförderter gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Günther & Schäfke u.a., 302-349.
- Poppendieker, R. (1999): Zum Mathematikunterricht. In: Günther & Koll. (1999), 56-58.

- Poppendieker, R. (2004): Klassenlektüre und Freies Schreiben. In: Günther & Schäfke u.a., 81-90.
- Poppendieker, R. (2004a): *Der Zauberlehrling – Eine bilingual-bilaterale Unterrichtseinheit in Klassenstufe 8./9.* In: Günther & Schäfke u.a., 114-126.
- Schäfke, I. (2004): Erwerb und Ausdifferenzierung der Schriftsprache bei gehörlosen und hochgradig hörgeschädigten SchülerInnen – Teil II: Entwicklung des Textschreibens bei den SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. In: *hörgeschädigte kinder 41*, 31-36.
- Spitta, G. (1985): *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2.* Bielefeld: CVK.
- Spitta, G. (1998 – Hg.): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen.* Lengwill: Libelle.
- Staab, A. (1999): Konzeption und Didaktik des DGS-Unterrichtes im Hamburger Bilingualen Schulversuch. In: Günther & Koll., 61-82.
- Staab, A. (2004): Entwicklung und Ausdifferenzierung des Unterrichtes in Deutscher Gebärdensprache – Von der Beobachtungsstufe zur Sekundarstufe I. In: Günther & Schäfke u.a., 127-174.
- Szagun, G. (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalen Hören.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Thiel-Holtz, V. (1999): Bericht über die jüngere Klasse. In: Günther & Koll., 37-56.
- Tollgref, S. (1999): Bericht über die ältere Klasse. In: Günther & Koll., 23-36.
- Wiechel, A. (2004): Entwicklungen und Veränderungen in den Bilingualen Schulversuchsklassen in der Beobachtungsstufe und der Sekundarstufe I. In: Günther & Schäfke u.a., 25-50.
- Wudtke, H. (2001a): Schriftspracherwerb bei gehörlosen Kindern. Ein Rätsel für Pädagogen. In: *Grundschule Sprachen 2*, 34-35.
- Wudtke, H. (2001b): Von der Leisesprache zu Schriftsprache: Eine Schriftsprachkarriere im Zeitraffer. In: *Grundschule Sprachen 2*, 36-38.

Verfasser:
Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Humboldt-Universität zu Berlin,
Inst. f. Rehabilitationswiss.,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin