

Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch: Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Johannes Hennies & Klaus-B. Günther

Der vorliegende Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch schließt einerseits das konkrete Projekt der Begleitforschung ab, andererseits findet damit eine 20jährige fachliche Auseinandersetzung in der Hörgeschädigtenpädagogik einen symbolischen Schlusspunkt. In deren Fokus hat die Frage gestanden, ob ein bimodal-bilingualer Ansatz, also der Unterricht unter gleichberechtigtem Einsatz von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache, eine zulässige und möglicherweise gewinnbringende Beschulungsform für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen darstellt. Nach der fachlich und politisch stark umstrittenen Einführung des Hamburger Schulversuchs Anfang der 1990er Jahre (vgl. Wempe 1993; Günther & Hennies 2011a) und den positiven Ergebnissen der dazu durchgeführten Begleitforschung (Günther 1999; Günther & Schäfke 2004) ist 2001 an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule ein zweiter Schulversuch unter verbesserten Ausgangsbedingungen etabliert und ebenfalls erforscht worden. Hier haben die Daten der Grundschulzeit die positiven Effekte des bimodal-bilingualen Unterrichts noch einmal ausdrücklich bestätigt (Günther & Hennies 2011b; Hennies 2010a), so dass fachpolitisch die Frage als geklärt gelten kann, ob ein bimodal-bilingualer Ansatz in der Bildungslandschaft für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen seinen Platz hat: Er hat nicht nur nachgewiesenermaßen keine nachteiligen Wirkungen auf die SchülerInnen, sondern

eröffnet ihnen in vielen Bereichen Entwicklungschancen, die sie so in einem monolingualen Unterricht mit Konzentration auf Hören und Lautsprache alleine (oder mit nur geringer LUG/LBG-Unterstützung) nicht gehabt hätten. Der vorliegende Beitrag fasst diese 20jährige Auseinandersetzung zusammen (vgl. auch Günther & Hennies 2011a) und stellt die zentralen Ergebnisse der Begleitforschung des Berliner Bilingualen Schulversuchs kurz vor.

Seit die SchülerInnen des Schulversuchs in der Sekundarstufe sind, hat es keine „Schulversuchsklasse“ im engeren Sinn mehr gegeben, weil die Jugendlichen ab siebter Klasse in eine kombinierten Haupt-/Realschulklasse und in eine Mehrfachbehindertenklasse aufgeteilt und mit anderen SchülerInnen der Schule gemischt worden sind. Zwei SchülerInnen haben zudem die Schule aus persönlichen Gründen ganz oder zeitweilig verlassen. Innerhalb der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule hat sich zeitgleich das Leitbild und die Organisation verändert (vgl. auch Möbius i.d.B.): So hat sich die Schule ein „offen-bilinguales Konzept“ gegeben, in dem der Grundsatz gilt, dass jeder das Recht habe „zu verstehen und verstanden zu werden“, womit die Frage der bimodal-bilingualen Förderung nicht auf die SchülerInnen der Schulversuchsklasse beschränkt geblieben ist. Die notwendigen personellen Ressourcen, um die SchülerInnen der Schulversuchsklasse auch in der Sekun-

darstufe bilingual zu unterrichten, sind jedoch von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung weiter zur Verfügung gestellt worden. Zugleich ist in diesem Zusammenhang auch die Anregung an die Schule herangetragen worden, die bimodal-bilingualen Kompetenzen nicht nur in Hinblick auf die sprachliche Entwicklung, sondern auch für die berufliche Vorbereitung zu entwickeln, weshalb die Schule aus dem Schulversuchsprojekt heraus verschiedene Schülerfirmen gegründet hat, in denen sprachliche und berufspraktische Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden (siehe Falkenberg i.d.B.). Für die Begleitforschung war ebenfalls eine Finanzierung für die Jahre 2008 bis 2013 über den Träger „Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft ASIG e.V.“ vorgesehen; der entsprechende Vertrag ist aber 2010 aufgrund der Einstellung des Trägerprojektes recht kurzfristig und außerordentlich gekündigt worden. Folglich gab es von diesem Zeitpunkt an keine Finanzierung der Begleitforschung mehr und die in dieser Abschlussdokumentation zusammengetragenen Ergebnisse konnten vor allem aufgrund des persönlichen Engagement der Beteiligten erhoben und dokumentiert werden. Der bereits erschienene Zwischenbericht (Günther & Hennies 2011b) stellt also den tatsächlichen Abschlussbericht der öffentlich finanzierten Begleitforschung dar.

1. 20 Jahre bilingual-bimodale Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher: eine Erfolgsgeschichte

Vor dem Hintergrund der sich über die gesamten 1990er Jahre hinziehenden massiven Auseinandersetzungen um die Einrichtung und Durchführung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs ist die Erfolgsgeschichte des bimodal-bilingualen Ansatzes keine Selbstverständlichkeit. Diese bezieht sich keineswegs nur auf die beiden Schulversuche in Hamburg und Berlin, sondern besteht in einer zunehmenden Offenheit für den Einsatz von DGS in der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder in allen Förderzeiträumen, d.h. von der Frühförderung bis zur beruflichen Bildung, und spiegelt sich auch in den Studienangeboten für Hörgeschädigtenpädagogik der fünf deutschen Hochschulstandorte wider.

Manche dieser Prozesse sind unmittelbare Folge der beiden Schulversuche, andere davon nur mittelbar beeinflusst oder von anderen Faktoren deutlich mitbestimmt worden, insbesondere von der linguistischen und rechtlichen Anerkennung der DGS sowie der Empowerment-Bewegung der Gehörlosengemeinschaft. Ohne die erfolgreiche pädagogische Arbeit in den Schulversuchsklassen und die Dokumentationen durch die Begleitforschung wäre die Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland aber bestimmt noch nicht so weit in Bezug auf die Anerkennung und den Einbezug von DGS in Förder- und Unter-

richtskonzepte wie heute. Deshalb markiert die Verabschiedung der ehemaligen Stammgruppe des Berliner Schulversuchs im Herbst 2012¹ auch den symbolischen Abschluss einer fachpolitisch bewegten Ära. Weitere bimodal-bilinguale Schulversuche an deutschen Hörgeschädigtenschulen wird es mit Sicherheit in dieser Form nicht mehr geben, weil sich das Modell als so erfolgreich erwiesen hat, dass es in vielen anderen Schulen Nachahmer findet und mittlerweile als etablierte Form der Bildung gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen in Deutschland gelten kann. Wie diese Entwicklung in die Hörgeschädigtenpädagogik der letzten 30 Jahre eingeordnet werden kann, welche fachlichen und fachpolitischen Auswirkungen die Etablierung der Schulversuche in Deutschland gehabt hat, wie die Ergebnisse zusammengefasst aussehen und welche Perspektiven sich für die Weiterentwicklung ergeben, soll im Folgenden kurz skizziert werden. Zunächst sollen dabei die

Hintergründe erläutert werden, die zu der Forderung nach bilingualer Erziehung und zu den Auseinandersetzungen gegen Ende des 20. Jahrhunderts führten.

1.1 Die Diskussion um den Stellenwert von Laut- und Gebärdensprache bei der Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen in der BRD^{2,3}

Die deutsche Gehörlosenpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg ist wesentlich durch Clemens Schuy (o.J.) und den „Euskirchener Kreis“⁴ beeinflusst worden, die mit dem Konzept des „Systematischen Sprachaufbaus“ als spezifische Variante der oralen Methode den Unterricht an den westdeutschen Hörgeschädigtenschulen bis in die 1980er Jahren dominierten.⁵ In der Konsequenz wurde dabei die Lautsprache in einer Art Baukastensystem von „Einzellauten“ (vgl. Schulte & Schlenker-Schulte 1983), „einfachen Ganzwörtern und Sätzchen“ (vgl. Schulte & Ding 1969) zu immer komplexeren Wortformen und Satzstrukturen „aufgebaut“ (vgl. Braun et al. 1979). Die offensichtlichen Probleme des oralen Konzepts in der Vermittlung einer adäquaten Lautsprachkompetenz gehörloser Kinder sollten durch „Systemergänzte Artikulation“ (Schulte et al. 1980) verbessert werden, etwa durch das Hinzuziehen des PMS (Phonembestimmtes Manu-alsystem, Schulte 1974; 1980) und technischer Hilfsmittel zur taktiken und visuellen Repräsentationen von Lautqualitäten (z.B. Fonatoren und Sprach-Farbbildtransformatoren).

1 vgl. <http://www.taubenschlag.de/meldung/8013>

2 Auf die Entwicklung in der DDR wird hier nicht eingegangen, da von der dortigen Hörgeschädigtenpädagogik keine Impulse zur Laut-/Gebärdensprach-Diskussion ausgegangen sind.

3 Vgl. a. die als Nachfolge für das Münchner Gebärdpapier (Braun et al. 1982) von der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen (1998) herausgegebene Schrift „Hörgeschädigte Kinder – gehörlose Erwachsene“.

4 Zu nennen sind hier besonders die späteren Professoren Georg Alich (Köln), Heribert Jussen (Köln) und Klaus Schulte (Heidelberg) sowie der langjährige Leiter der Essener Gehörlosenschule und Vorsitzender des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer (ab 1990 Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen) Johannes Tigges.

5 Den besten Überblick über die orale Methode in Westdeutschland findet man in dem von Jussen und Kröhnert (1982) herausgegebenem Handbuch der Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen.

Trotz dieser systematischen Weiterentwicklungen und Ergänzungen geriet rund hundert Jahre nach dem Mailänder Kongress die orale Methode in eine globale existentielle Krise, weil ihr angeblicher Erfolg zunehmend sowohl von Seiten der erwachsenen Betroffenen und ihrer Eltern als auch von Teilen der Hörgeschädigtenpädagogik hinterfragt wurde. Es ist sicherlich kein Zufall, dass dieser Prozess relativ zeitgleich mit dem Erstarken der Behindertenbewegung (vgl. Köbsell 2012, 9ff.) verlaufen ist: Eine Methode, die auf das äußerst anfällige Ablesen vom Munde und die letztendlich immer hörgeschädigtenpädagogisch mediatisierten Sprechfertigkeiten gehörloser Menschen fußte, konnte sich vermutlich in den geänderten politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der 1970er und 1980er Jahre nicht mehr behaupten. In einem ersten Schritt wurden daher zunächst unterschiedlichen Formen lautsprachbezogenen Einsatzes von Gebärden entwickelt und entsprechende Lexika erstellt. Hier ist bspw. das vom WFD (1975) herausgegebene internationale Gebärdenlexikon *GESTUNO*⁶: *International Sign Language of the Deaf* mit parallelen englischen und französischen Worteinträgen zu nennen, das etwa 15.000 Einträge führt. Dieses wurde nur zwei Jahre später in Deutschland durch das Lexikon *Die Gebärden der Gehörlosen*⁷ von Starcke und Maisch (1977) adaptiert, indem zahlreiche internationale Gebärden sowie die Präsentationsform mit Schwarz-weiß-Fotogra-

phien und eingezeichneten Bewegungspfeilen übernommen wurde. Dieses stellte zehn Jahre lang die Grundlage für westdeutsche Kurse in lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) dar und wurde dann von dem neuen von Maisch und Wisch (1987-1994) herausgegebenen vierbändigen *Gebärdenlexikon* abgelöst (vgl. Günther 1989). Die Bedeutung beider LBG-Lexika wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass von dem ersten Gebärdenlexikon in zehn Jahren 8.000 Exemplare verkauft wurden, vom dem ersten Bandes des neuen Lexikons *Grundgebärden* in acht Jahren nach Erscheinen bereits 16.000. Tatsächlich war das neue Gebärdenlexikon bis weit in die 1990er Jahre hinein das umfassendste und verlässlichste Nachschlagwerk auch für den DGS-Bereich.

Das (wegen seiner Umschlagfarbe) auch als *Blaues Buch* bekannte erste deutsche Gebärdenlexikon markiert einen grundlegenden Wechsel und wird in seiner Bedeutung erst im Rückblick erfassbar. Zum ersten Mal in der westdeutschen Nachkriegs-Hörgeschädigtenpädagogik geht eine wegberreitende Initiative, hier die zur Wiedereinführung von Gebärden in den Bildungsprozess von Gehörlosen, nicht vom Bund Deutscher Taubstummlehrer (BDT) und den ihm nahestehenden Professoren aus, sondern vom Leiter (Starcke) und

⁶ Kunstwortbildung aus: *gesture* und *UNO*.

⁷ Von diesem Lexikon gibt es auch eine ungarische Version, in der die gleichen Gebärdenabbildungen mit ungarischen Wörtern versehen wurden.

Lehrer (Maisch) einer Gehörlosenschule (in Hamburg).

Die akademische und berufsständische Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland wäre ihrerseits zu einem solchen Schritt nicht in der Lage gewesen, da sie sich seit dem Ende des zweiten Weltkriegs auch im internationalen Vergleich als extrem ablehnend gegenüber dem Einsatz von Gebärden oder gar Gebärdensprache gezeigt hatte und weitgehend bei einer klassisch oralen Herangehensweise verblieben war. Konsequenterweise taucht selbst 1979 in dem knapp 300-seitigen Sprachcurriculum des BDT (Braun et al. 1979) keine Rubrik für Gebärden und schon gar nicht für Gebärdensprache auf und auch die die Förderung des Hörens wird mit 2½ Seiten sehr schmal abgehandelt. Die Gebärdensprache der Gehörlosen wird ohne jeglichen Beleg als ungrammatische und schlechtere Kopie der Deutschen Lautsprache verstanden.

In dem drei Jahre später veröffentlichten 20-seitige Münchner Gebärdenpapier (Braun et al. 1982) wird dann erstmals von Vertretern der akademischen Hörgeschädigtenpädagogik und des BDTs der Einsatz von lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) offiziell wieder befürwortet, wobei die grundlegende Ablehnung gegenüber der Gebärdensprache der Gehörlosen bleibt: „In dieser Schrift werden nur lautsprachorientierte Gebärden behandelt, nicht ein geschlossenes gebärdensprachliches System. Ein solches besteht bisher

nachweislich im deutschen Sprachraum nicht, allenfalls sind Ansätze dazu vorhanden.“ (Braun et al. 1982, 6). Gleichwohl war mit dem Münchner Gebärdenpapier ein entscheidender Schritt zur Reintegration zunächst von Gebärden und längerfristig von Gebärdensprache in den Bildungs- und Erziehungsprozess gehörloser Kinder getan. Zwar wurde das Papier u.a. auch vom BDT mitausgearbeitet und unterzeichnet, aber die weitere Entwicklung offenbarte, dass dies eher aus taktischen Gründen geschah, um die Kontrolle über die Diskussion weiter behalten zu können. Denn tatsächlich waren es seinerzeit nur wenige Gehörlosenschulen in Deutschland, die sich konsequent für den Einsatz von LBG im Unterricht gehörloser SchülerInnen als Unterstützung für Kommunikation und Spracherwerb der deutschen Lautsprache einsetzen. Die jährlich tagende „Bundesdirektorenkonferenz“ der Leiter der Hörgeschädigtenschulen in den deutschsprachigen Ländern setzte bspw. erst 1991 in Münster das Thema LBG auf die Tagesordnung, als der geplante Hamburger Bilinguale Schulversuch bereits heftig diskutiert wurde.

Ausgehend von Prillwitz et al. (1977), die die dramatischen Folgen einer „Kommunikation ohne Sprache“ klassisch oral geförderter gehörloser Kinder im Familienalltag aufgezeigt hatten, entwickelte sich eine Kooperation zwischen dem Linguisten Prillwitz, dem Grundschuldidaktiker Wudtke und Hamburger Gehörlosenlehrern, insbesondere Maisch

und Wisch. Hieraus entstand 1984 der Elternratgeber „Früherziehung gehörloser Kinder in Lautsprache unter Einbeziehung der Gebärde“ mit einem ersten LBG-Videokurs (vgl. Wudtke et al. 1984). Aufgrund der positiven Erfahrungen im Früherziehungs- und Vorschulbereich im Schuljahr 1986/87 wurde seitens der Hamburger Gehörlosenschule entschieden, beginnend mit einer ersten Klasse das LBG-Projekt im Schulbereich weiterzuführen (vgl. Wudtke 1986; Prillwitz 1989). Anfang der 1990er Jahre dürfte die Hamburger Gehörlosenschule in Deutschland diejenige gewesen sein, die das LBG-Konzept am konsequentesten umsetzte.

Um die Ergebnisse des LBG-Projektes in der Früh-/Vorschulerziehung empirisch zu dokumentieren, führten Prillwitz und Wudtke (1988) „zehn Fallstudien zur kommunikativsprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter“ durch, die seit dem Kleinkindalter mit LBG gefördert worden waren. Das Bemerkenswerte an den in der Hörgeschädigtenpädagogik kaum rezipierten Ergebnissen war, dass schon der frühe Einsatz von LBG zu einer deutlichen Verbesserung von Kommunikation und Entwicklung der deutschen Sprache führte. Dem Gesamtüberblick über alle Kinder der LBG-Studie von Prillwitz und Wudtke (1988, 79) ist zu entnehmen, dass mit 6½ Jahren selbst die mehrfachbehinderten Kinder ungefähr 750 Gebärden und die gehörlosen Kinder hörender

Eltern durchgängig mehr als 1400 Gebärden in der LBG-Modalität erreichten, während die gehörlosen Kinder gehörloser Eltern in DGS auf einen nicht mehr im Einzelnen erfassbaren Gebärdenschatz kamen, der mit dem lautsprachlichen Wortschatz hörender Kinder vergleichbar war.

Letzteres ist ein deutlicher Hinweis, warum sich der lautsprachbezogene Gebärden-Ansatz trotz durchaus nennenswerter Erfolge notwendigerweise zu einem bilinguale Gebärden-, Laut- und Schriftsprache integrierenden Konzept weiterentwickelte. Damit rückte die Frage nach dem Sprachcharakter von Gebärdensprachen der Gehörlosen in den Fokus, der von der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik immer negiert worden war. Prillwitz hatte sich schon Mitte der 1970er über die „Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache“ am Germanistischen Seminar der Universität Hamburg (Vorläufer des späteren Instituts für Deutsche Gebärdensprache) mit der Erforschung der DGS beschäftigt (Prillwitz 1986a). Dabei hat er von Anfang an Gehörlose gleichberechtigt in die Forschung einbezogen und mit den *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache* (Prillwitz 1985) eine erste, wenn auch notgedrungen vorläufige Orientierungsgrundlage geschaffen. Darin ist die von Stokoe (1960) für die amerikanische Gebärdensprache (ASL) formulierte Erkenntnis, dass Gebärdensprachen eigenständige Sprachen sind, erstmals

für DGS belegt worden. Auch werden in den 1980er Jahren die ersten DGS-Kurse aufgebaut und angeboten (vgl. Zienert 1986; Fries & Geissler 2012).

Auch wenn in den Arbeiten von Prillwitz und MitarbeiterInnen wie auch der GehörlosenpädagogInnen auf dem Internationalen Kongress zur Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser in Hamburg (s. Prillwitz 1986b) bimodal-bilinguale Förderung nicht explizit genannt wird, stand bereits die Möglichkeit im Raum, dass nicht nur LBG, sondern auch Gebärdensprache in den Unterricht gehörloser Kinder zurückgeholt wird. Dies scheint für die etablierte, oral orientierte deutsche Hörgeschädigtenpädagogik unannehmbar gewesen zu sein. Es lohnt sich aus historischen Gründen, die gebärdensprachkritische Literatur, die um 1985 vermehrt veröffentlicht worden ist, in diesem Zusammenhang noch einmal zusammenzufassen. Schließlich wird dort ja von nahezu allen VertreterInnen der akademischen Hörgeschädigtenpädagogik der Einsatz der DGS in den Schulen vehement abgelehnt und vor den massiven negativen Folgen eines solchen Schrittes gewarnt. Dabei wird zumeist der Sprachcharakter der DGS grundsätzlich geleugnet und die Sprache als nicht entwicklungsfähig beschrieben (z.B. die Beiträge in Breiner 1986a; van Uden 1986, 1987 mit einem ergänzenden Buchteil von Löwe 1987). Wenn der Sprachcharakter der DGS anerkannt wird, gilt er letztlich doch

als unvereinbar mit der deutschen Lautsprache und damit als vermutlich negativ für deren Erwerb (z.B. Kröhnert 1989; Schulte 1989, 1993). Einen Kulminationspunkt findet diese Auseinandersetzung bei einem zweitägigen Kolloquium im Juni 1987 am „Institut für deutsche Sprache“ zu Fragen von „Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose“ (Bausch & Grosse 1989), an dem u.a. die Professoren von verschiedenen Standorten der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik Jussen, Schulte und Kröhnert, der langjährige BDT-Vorsitzende Tigges und der Mediziner Plath auf der oralen Seite und Prillwitz sowie Rammel auf der gebärdensprachlichen Seite teilnahmen. In Bezug auf die Gebärdens-/Lautsprachthematik zitieren wir Jussen (1989, 25f.):

„a. Gehörlose Kinder können wegen ihres fehlenden Gehörs die lautsprachlichen Zeichengestalten nicht erkennen und nachahmen.

b. Da ihnen die Zeichenträger nicht verfügbar sind, erschließen sich ihnen auch nicht die zugehörigen Bezüge.

[.....]

Die eigentliche Tragik gehörloser Menschen besteht darin, dass ihnen kein [...] geschlossenes Zeichensystem voll verfügbar ist: einerseits übernimmt die Lautsprache für die prälingual Gehörlosen [.....] lediglich die Funktion eines medialen Mittels oder eines ‚bloßen Werkzeuges‘ der Verständigung (Schuy [...]).

Andererseits verfügen Gehörlose nicht über ein auf optischen Zeichenträgern beruhendes differenziertes Sprachsystem, das ihren Wahrnehmungsfähigkeiten entsprechen könnte. Die Gebärdenkommunikation ist – verglichen mit der differenzierten morphosyntaktischen Strukturierung der Lautsprachen – lautsprachlichen Darstellungsmöglichkeiten kaum vergleichbar.“

Den Äußerungen von Jussen wären noch die Hinweise von Kröhnert (1989, 39ff.) hinzuzufügen, der den LBG-orientierten Entwurf für eine ‚Effektivierung des Lautsprachunterrichtes‘ in der Grundschulstufe der Hamburger Gehörlosenschule von Prillwitz (1987, hier nach Kröhnert 1989, 42) wegen nicht genannter empirischer Unzulänglichkeiten scharf kritisiert, gleichzeitig aber das „Münchener Gebärdenpapier“ als Grundlage für einen „flexiblen Einsatz von Lautsprache und Gebärde“ für die gehörlosenpädagogische Praxis empfiehlt. Es fällt heute schwer, die in dieser Zeit formulierten in sich widersprüchlichen Ausführungen der Gegner der Gebärdensprache nachzuvollziehen. Die neueren Ergebnisse der Gebärdensprachforschung, insbesondere aus den USA, wurden dabei entweder vollständig ignorierten oder der eigenen Argumentation unterzuordnen versucht. Neben dem Leugnen des Sprachcharakters der DGS werden große Sorgen über die möglichen Auswirkungen der DGS auch von denen geäußert, die deren Sprachstatus durchaus anerkennen. So warnt Schulte (1989, 261) vor den „**Probleme(n)**

(...), die aus einer einseitigen Forderung nach gebärdensprachlicher Bildung Gehörloser mit DGS (...) entstehen können“ (Herv. im Original) und Breiner (1986, 23) führt aus: „Die Deutsche Gebärdensprache beeinflusst so das Sprachverständnis, das Denken, ja die Weltansicht der mit ihr lebenden Menschen in einer ganz eigenen Weise, die mit derjenigen der vorherrschenden Sprachgemeinschaft nicht übereinstimmt.“

Aus dieser kurzen Rückschau auf die gebärdensprachkritische Fachliteratur kurz vor Beginn des Hamburger Bilingualen Schulversuchs wird deutlich, dass die einflussreichsten deutschen Hörgeschädigtenpädagogen bis in die 1990er Jahre sowohl von der Diktion als auch von der Argumentation den VertreterInnen der oralen Methode seit dem Mailänder Kongress 1880 weitgehend folgten; manche der Argumente könnten mit leicht veränderter Wortwahl und Orthographie direkt aus der gebärdensprachkritischen Schrift von Rößler (1868) stammen.

Dass die führenden VertreterInnen der akademischen Hörgeschädigtenpädagogik den Sprachsystemstatus der Gebärdensprache und ihre Vereinbarkeit mit der Lautsprache in Frage stellten, erklärt die grundsätzliche Ablehnung gegenüber neuen bilingualen Methoden. Die Heftigkeit der Auseinandersetzungen um die Planung und Durchführung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs lassen sich dadurch nur jedoch nur unzurei-

chend begründen. Es gibt auch im internationalen Vergleich keine Parallele zu einer solch umfassenden fachlichen Spaltung, die von dem Einsatz der Gebärdensprache in einer Schule ausgeht. Vielmehr scheint es so, als ob die Einführung von DGS in die Hamburger Hörgeschädigtenschule viele FachvertreterInnen auch in weiter entfernten Regionen in ihrem eigenen pädagogischen Selbstverständnis und ihrem Menschenbild fast existenziell in Frage gestellt hat.

Für die Rückschau aus heutiger Perspektive lohnt es sich, zwei Punkte festzuhalten: Zum einen haben sich die Prognosen von massiven negativen Folgen einer bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung bei hochgradig hörgeschädigten und gehörlosen SchülerInnen, die damals fast unisono von führenden VertreterInnen der Hörgeschädigtenpädagogik geäußert wurden, nicht erfüllt, sondern es konnten vielmehr Entwicklungsvorteile festgestellt werden. Zum anderen haben die Abwehrreaktionen der etablierten Hörgeschädigtenpädagogik die Grundlage für deutschlandweite massive Auseinandersetzungen bereitet, die um die Einrichtung des Hamburger Schulversuch geführt worden sind (Wempe 1993, Günther & Hennies 2011a). So hat die Etablierung des Hamburger Schulversuchs zu Verbandsaustritten geführt (u.a. der „Bundesdirektorenkonferenz“ und des BDH aus der „Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten (DG)“, dem Dachverband der Selbsthilfe- und

Fachverbände). Desweiteren folgten hieraus Neugründungen von Verbänden (u.a. des DFGS als Reaktion auf diesen Austritt und der „Liga für Hörgeschädigte“ als Gegenverband zur DG) und es gab erhebliche persönliche Verwerfungen innerhalb der an sich ja recht überschaubaren Welt der Hörgeschädigtenpädagogik. Dieser Teil der Fachgeschichte kann mit den Wiedereintritten der „Bundesdirektorenkonferenz“ und des BDH in die DG in den Jahren 2012 und 2014, die vom DFGS ausdrücklich begrüßt worden sind und von guten persönlichen und fachlichen Beziehungen zwischen den drei Verbänden begleitet wird, ebenfalls als historisch abgeschlossen angesehen werden.

1.2 Methodendifferenzierung als neue Perspektive für die Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder seit den 1980er Jahren

Im Laufe der 1980er sind als Reaktion auf die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse der oralen Methode nicht nur LBG-Ansätze entwickelt und bimodal-bilinguale Konzepte angedacht worden, sondern es hat auch eine – wie wir es seinerzeit bezeichnet hatten – „Entdeckung des Hörens“ gegeben. Die „aurale Methode“, die im Deutschen auch als „hörgerichtete Methode“ bezeichnet wird, beruhte auf den Fortschritten in der Frühdiagnostik und elektroakustischen Versorgung, die verbesserte Möglichkeiten einer zumindest partiellen Entwicklung auditiver Wahr-

nehmungsfähigkeiten auch von hochgradig hörgeschädigten Kindern möglich machten.

War die orale Methode im Prinzip multisensorisch angelegt, stellte die aurale Methode ein unisensorisches Konzept dar, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass durch die modernen Diagnosemöglichkeiten und die technische Versorgung ein Hörenlernen und ein Spracherwerb auf natürlichem Wege möglich sind. Dabei wurde bewusst von den oralen Methoden Abstand genommen: „Hörgerichtetheit geht vor Abseherichtetheit“ lautete eine von auraler Seite in den 1990er häufig verwandte Formel. In der radikalen Ablehnung des Einsatzes von Gebärden und Gebärdensprache hingegen wurde die Vorstellungswelt der oralen Methode weitergeführt, indem postuliert wurde, dass ein visuell-sprachliches Kommunikationsangebot den Aufbau der Hörfähigkeit gefährdet. Auch aktuell wird in diesem Zusammenhang noch gelegentlich vertreten, dass es speziell bei einem intensiven Einsatz von Gebärden(sprache) zu einer visuell dominierten Veränderung der neurale Verarbeitung kommt (vgl. Diller 2012 und die Kritik von Günther 2013). Mittlerweile zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass eine rein-aurale Förderung zwar (fast) allen gehörlosen und schwerhörigen Kindern Zugang zu einem gewissen Ausmaß des Hörens ermöglicht, aber nicht notwendigerweise zu einem altersgemäßen natürlichen Lautspracherwerb führt. Trotz der beeindruckenden Entwicklungen in Be-

zug auf die Entwicklung von digitalen Hörgeräten, des CIs und der frühen Diagnose (Neugeborenen-Hörscreening) verbleibt die Quote der Kinder mit hochgradiger Hörschädigung mit nicht altersgemäßer Lautsprachentwicklung bei ca. 50 % mit großen Streuungen (Gers 2006; Szagun 2010; Niparko et al. 2010). Während also die offiziellen VertreterInnen eines auralen Konzeptes dem Einsatz von Gebärden und Gebärdensprache noch lange grundsätzlich kritisch oder ablehnend gegenübergestanden haben (Diller et al. 2000, Diller 2009; Batliner 2012), ist es vielen PraktikerInnen schon länger nicht einsichtig gewesen, warum sich Hörenlernen sowie der Erwerb der Lautsprache auf der einen Seite und Einsatz von Gebärden und Gebärdensprache auf der anderen Seite eigentlich ausschließen sollten. So hat sich in der pädagogischen Praxis der letzten 20 Jahre ein Nebeneinander von rein lautsprachlichen und primär lautsprachlichen Ansätzen mit Einbezug von manuellen Kommunikationsmitteln bis hin zu explizit die DGS einbeziehenden und im engeren Sinne bimodal-bilingualen Konzepten in der Hörgeschädigtenpädagogik entwickelt, das sich auch in entsprechenden fachinternen Erhebungen wiederfindet: So gab es in der Schule für Hörgeschädigte zur Jahrtausendwende bereits eine Mehrzahl von knapp 60% der Klassen, in denen neben der Lautsprache „manuelle Kommunikationsmittel“ eingesetzt worden sind (Große 2003, 48, für eine Interpretation der Zahlen siehe Günther & Hennies

2011a) und auch in der Frühförderung zeigen verschiedene Erhebungen seit jener Zeit eine Zunahme an gebärdensprachlichen und bimodal-bilingualen Angeboten (Hennies 2010b). So erweist sich die Entwicklung von auralen Konzepten auf der einen Seite und der zunehmende Einbezug der DGS in die Förderung auf der anderen Seite, die seit den 1980er Jahre zu beobachten sind, nur aus einer ideologischen Perspektive als widersprüchlich. In der pädagogischen Praxis hat sich in dieser Zeit bereits vielfach eine Methodendifferenzierung entwickelt, in der die verschiedenen sprachlichen und sensorischen Zugänge nicht mehr nur als konkurrierend, sondern auch als sich potentiell ergänzend gesehen werden.

1.3 Folgen für den Berliner Bilingualen Schulversuch und die Bildungslandschaft für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche in Deutschland

Trotz der geschilderten äußerst schwierigen Rahmenbedingung des Hamburger Schulversuchs konnte nach den ersten fünf Jahren vor allem für das in der Sache zerstrittene Kollegium der Hamburger Gehörlosenschule selbst gezeigt werden, dass entgegen allen vorherigen diffusen Befürchtungen mit dem bimodal-bilingualen Konzept erfolgreich gearbeitet werden kann (vgl. Günther 1999), was dann durch den Abschlussbericht und weitere wissenschaftliche Arbeiten aus dem Umfeld der Begleitforschung (Günther & Schäfke 2004) differenzierter belegt werden konn-

te und zu einer allmählichen Befriedung der fachlichen Auseinandersetzungen führte. Der im Schuljahr 2001/2002 einsetzende Berliner Schulversuch konnte sich „im Windschatten“ des umkämpften Hamburger Projektes entwickeln, frei von der Last der permanenten Auseinandersetzungen und grundsätzlichen Verteidigung des bilingualen Ansatz, die sich in den beiden Berichten zum Hamburger Schulversuch niederschlugen. Der Berliner Zwischenbericht (Günther & Hennies 2011b) hat sich daher bei seinen Untersuchungen bereits wesentlich intensiver auf zentrale Lern- und Unterrichtsfelder im bilingualen Setting konzentriert. Noch deutlicher wird dies in dem hier vorgelegten Abschlussbericht, der sich auf wenige Unterrichtsbereiche konzentriert, die aus unserer Sicht zeigen, wie bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe aussehen und wie eine Kompetenzentwicklung in den beteiligten Sprachen beschrieben werden kann.

Während es heute in den deutschsprachigen Ländern nicht notwendig erscheint, ein weiteres Mal nachzuweisen, dass erfolgreicher bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut-, Schriftsprache möglich ist, gibt es in der internationalen Diskussion vermehrte Zweifel an dem Erfolg von bimodal-bilingualen Fördermethoden. Dies lässt sich zuletzt in dem aus evidenzbasierter Perspektive verfassten Sammelband von Marschark et al. (2014) erkennen. Die Sichtung der entsprechenden

Beiträge zeigt jedoch, weshalb in manchen internationalen Vorreiterländern des bimodal-bilingualen Unterrichts die wissenschaftlichen Ergebnisse unklarer ausfallen als in den beiden Schulversuchen (für eine ausführliche Kritik des Bandes siehe Günther & Hennies 2015): Zum einen besteht keine einheitliche Definition, wobei es sich bei einem bimodal-bilingualen Unterricht eigentlich handelt, so dass in einzelnen Bereichen Studien herangezogen werden, in denen Kinder offenbar keine der beteiligten Sprachen vollständig erworben haben. Zum anderen bezieht sich offensichtlich an vielen internationalen Standorten die Idee der bimodal-bilingualen Methode auf einen zunächst rein gebärdensprachlichen Unterricht mit sukzessiver Schriftsprache und weitgehend ohne Vermittlung der Lautsprache. Dies ist ein so radikal unterschiedliches Konzept gegenüber dem gleichwertigen Einbezug von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache von Anfang an, dass es eigentlich nicht sinnvoll ist, beide Ansätze unter einem Begriff zu fassen. Der gebärdensprachliche Bilingualismus, wie er klassisch in Skandinavien verbreitet gewesen ist, stellt eher das historische Gegenstück zu der oralen Methode dar, weil er sich auf eine Situation bezieht, in der Lautspracherwerb über das Hören für hochgradig hörgeschädigte Kinder ausgeschlossen erscheint. Eine solche Methode ist jedoch in Zeiten von früher Diagnose und technischer Versorgung nicht mehr angemessen. Es wäre sicherlich angesichts des ho-

hen öffentlichen und fachlichen Drucks zu Beginn des Hamburger Schulversuchs gar nicht möglich gewesen, ein völlig lautsprachfreies Bilingualismuskonzept zu entwickeln, es war aber damals von den BefürworterInnen des Schulversuchs auch nicht erwünscht. Letztlich hat aufgrund der Voraussetzungen der SchülerInnen im Hamburger Schulversuch die Lautsprache eher eine untergeordnete Rolle gespielt (Günther & Hennies 2011a, 40). Im Berliner Schulversuch hat jedoch von Anfang eine explizite Förderung der Lautsprache stattgefunden, die sowohl über das Hören wie in einem auralen Konzept als auch über artikulatorische Methoden wie in einem oralen Konzept vermittelt worden ist, wobei letzteres Vorgehen spielerisch in eine DGS-Kommunikation eingebunden worden ist. Entsprechend der individuellen Voraussetzungen gibt es in der Klasse eine große Bandbreite an Kompetenzen: Es finden sich sowohl lautsprachlich relativ starke als auch primär gebärdensprachlich kommunizierende Kinder, so dass sich die reelle Bandbreite von auditiven und lautsprachlichen Möglichkeiten, wie es sie heute in Klassen an Hörgeschädigten-schulen gibt, fast idealtypisch in dem Berliner Schulversuch abbilden, ohne dass jedoch dadurch der Zugang zu Bildung bestimmt wird (vgl. Günther et al. 2011). Dadurch, dass alle drei Sprachen und Modalitäten, also Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache, von Anfang an Teil des Konzeptes gewesen sind, erweist sich das deutsche Bilingualismuskonzept of-

fensichtlich als robuster gegenüber den Veränderungen der Schülerschaft als zahlreiche der internationalen Beispiele aus dem genannten Sammelband von Marschark et al. (2014).

2 Ergebnisse des Berliner Bilingualen Schulversuchs

Die Ergebnisse am Ende der vierten Klasse sind im Zwischenbericht (Günther & Hennies 2011b) und entsprechenden Qualifikationsarbeiten (z.B. Hennies 2010a, Plaza Pust i.d.B., Förster i.d.B.) festgehalten. Zusammengefasst zeigt die Klasse in zentralen sprachlichen Bereichen bessere Ergebnisse als nicht-bilingual geförderte gehörlose Kinder. Dies wird am eindrucklichsten belegt durch eine schulweite Leseuntersuchung an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule, bei der alle Klassen 4 bis 9 mit einem identischen Instrument und Vorgehen untersucht worden sind und zwar mit einer Vergleichsarbeit für die vierte Klasse. Die bilingualen ViertklässlerInnen erreichen dabei ein besseres Ergebnis als die anderen, zumeist höheren Klassen (Hennies 2010a, 171f.). Drei der vier besten SchülerInnen der Schule stammen in dieser Untersuchung aus der bilingualen Klasse und nur ein einziger Schüler befindet sich unterhalb des Schulmedians (Hennies 2010b, 172). In dieser Untersuchung sind, entsprechend den Vorgaben der Vergleichsarbeit, SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen nicht beteiligt gewesen.

Neben dem starken Abschneiden der bimo-

dal-bilingual geförderten SchülerInnen gegenüber hörgeschädigten Vergleichsgruppen kann die Begleitforschung auch individuelle Erwerbsverläufe in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache der SchülerInnen in der Schulversuchsklasse von der ersten Klasse an belegen (vgl. Günther 2011, Plaza Pust i.d.B., Hennies 2010b, Hennies i.d.B. u.a.). Beispielfähig sollen hier noch einmal Daten zur Wortschatzentwicklung in den ersten vier Jahren des Schulversuchs vorgestellt werden. Hierfür sind die Werte, die in der Klasse mit Hilfe des Perlesko-Wortschatztests (Bizer & Karl 2002) erhoben worden sind, einer weiterführenden Analyse unterzogen worden (für die erste Darstellung der individuellen Werte siehe Kremer & Wunderlich 2011, für eine erste Einbindung in die gesamte Datenlage des Schulversuchs siehe Hennies 2010b, 284ff.). In dem Test wird der rezeptive Wortschatz in Gebärden-, Schrift-, und Lautsprache gemessen und kann mit einer Eichstichprobe von gehörlosen Dritt-, Viert- und beginnenden FünftklässlerInnen verglichen werden. Der Vergleich geschieht mittels eines Prozentrangs, der anzeigt, welchen „Anteil der Eichstichprobe (...) die Testperson mit ihrer Leistung übertroffen hat“ (Bizer & Karl 2002, 307). In der Schulversuchsklasse ist der Test bereits von der ersten Klasse an durchgeführt und dann im Jahresabstand dreimal wiederholt worden. Da es im Schulversuch eine „gedehnte“ erste, sich auf zwei Schuljahre erstreckende Klasse gegeben hat, entsprechen diese vier Untersuchungs-

zeitpunkte den Klassen 1.1, 1.2, 2 und 3. In der dritten Klasse zeigen alle SchülerInnen ohne einen zusätzlichen Förderschwerpunkt in allen Sprachen einen Prozentrang von 90 oder höher. Die Kinder mit zusätzlichen Beeinträchtigungen haben in DGS ebenfalls hohe Prozentränge von 86-92, erreichen etwas niedrigere Werte in der Lautsprache mit Prozenträngen von 66-90 und deutlich niedrigere Werte in der Schriftsprache mit Prozenträngen von 50-76 (Kremer & Wunderlich 2011, 88; Hennies 2010a, 287). Das bedeutet, dass auch in der Gruppe der bimodal-bilingualen SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen selbst der niedrigste individuelle Wert besser als die Ergebnisse von 50% der Eichstichprobe (in der die Kinder zum Teil höhere Klassen besuchen und vermutlich keine zusätzlichen Beeinträchtigungen haben).

Die Perlesko-Daten sind darüber hinaus interessant, weil sich an den Rohwerten der Verlauf des Erwerbs in den drei Sprachen und Modalitäten beschreiben lässt. Dabei lassen sich drei Untergruppen unterscheiden, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen:

In der Untergruppe A findet sich bei den meisten SchülerInnen in der ersten Klasse eine klare Verteilung der Rohwerte, und zwar bereits eine vergleichsweise hohe Punktzahl in der Gebärdensprache (GS), deutlich geringere Ergebnisse in der Lautsprache (LS) und noch einmal geringere Werte in der Schriftsprache (SS). Diese Ergebnisse in allen drei Modalitäten wachsen im Laufe der ersten vier Schul-

jahre kontinuierlich an, wobei die Werte in LS und SS in der dritten Klasse ähnlich oder gleich hoch sind wie in der GS. In Abb. 1 sind die Mittelwerte von vier SchülerInnen abgebildet, deren lexikalischer Erwerb diesem Profil entspricht. Ihr lexikalischer Erwerb lässt sich damit gut mit dem ursprünglichen Modell des bimodalen Bilingualismus erklären, dem zufolge die Gebärdensprache als Basissprache dient, auf deren Grundlage sich die Kompetenzen in Schrift- und, mit moderner Hörtechnik, auch Lautsprache entwickeln kann.

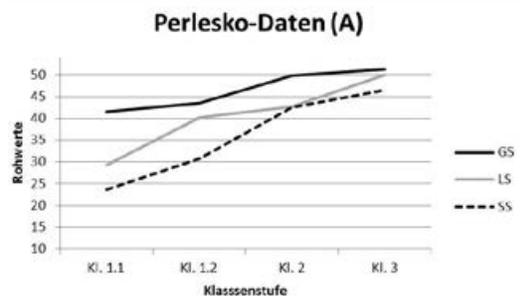


Abb. 1: Erwerb des Lexikons in der Untergruppe A

Untergruppe B umfasst zwei SchülerInnen, die mit ihren Hörhilfen vergleichsweise gute Ergebnisse erreichen (digitale Hörgeräte und CI). Bei diesen beiden Kindern ergibt sich von Anfang an ein hoher Wert in Gebärdens- und Lautsprache und die Schriftsprache zieht im Laufe der ersten drei Schuljahre an, wie der Mittelwert aus den Ergebnissen dieser beiden SchülerInnen in Abb. 2 zeigt. Dies zeigt, dass sich offensichtlich Gebärdens- und Lautspra-

che nicht gegenseitig behindern, sondern auch kombiniert als Grundlage des Erwerbs des schriftsprachlichen Lexikons dienen können. Zur Untergruppe C gehören die beiden Schü-

Laut- und Schriftsprache reduziert, würden sie ein deutlich geringeres Lexikon zur Verfügung haben.

Als letzter Beleg für den Erfolg des Ham-

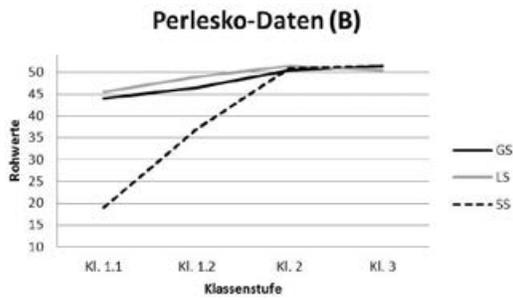


Abb. 2: Erwerb des Lexikons in der Untergruppe B

ler, bei denen in der Grundschule einen Förderschwerpunkt Lernen diagnostiziert worden ist und die in der Sekundarstufe in einer Mehrfachbehindertenklasse unterrichtet worden sind. Deren Erwerbsprofil ähnelt im Prinzip dem von Untergruppe A, weil auch hier die Gebärdensprache als Basissprache sich sehr schnell und altersgemäß entwickelt. Der Unterschied liegt darin, dass die Laut- und Schriftsprache auch in den ersten vier Schuljahren nicht ein ähnliches Niveau erreichen, sondern deutlich unterhalb der Gebärdensprache verbleiben, wie die zusammengefassten Daten der beiden Schüler in Abb. 3 zeigen. Auch für diese Kinder ist der bimodal-bilinguale Ansatz besonders geeignet, da er eine relativ sicher beherrschte Sprache zur Verfügung stellt – wären sie nur auf

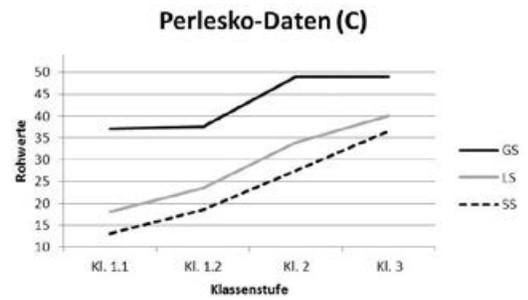


Abb. 3: Erwerb des Lexikons in der Untergruppe C

burger und Berliner Schulversuchs können die Abschlüsse gelten, die in den Klassen erworben worden sind. Hier werden nur die SchülerInnen einbezogen, die mindestens in den ersten sechs Schuljahren in den Schulversuchsklassen sozialisiert worden sind. In Hamburg sind dies zehn und in Berlin neun SchülerInnen. Bereits beim Hamburger Schulversuch war Anzahl der SchülerInnen mit einer Hochschulreife oder einem Abitur besonders hoch, der größte Anteil hat einen Haupt- oder Realschulabschluss gemacht und nur eine Schülerin mit zusätzlichem Förderbedarf hat die Schule ohne einen mit der Regelschule vergleichbaren Schulabschluss verlassen. Die SchülerInnen aus dem Berliner Schulversuch haben ihre weiterführende Schulkarriere zur Drucklegung dieses Be-

Abgangszeugnis	Hochschulreife / Sek II	Hauptschul-, Real- schul- oder mittlerer Schulabschluss	Abgangszeugnis ohne Hauptschulabschluss
Hamburger Schulversuch	3	6	1
Berliner Schulversuch	4	3	2
Gesamt	37 % (7 von 19)	47 % (9 von 19)	15% (3 von 19)

Tab. 1: Abschlüsse im Hamburger und Berliner Schulversuch

rechts z.T. noch nicht ganz beendet, aber es zeigt sich ebenfalls ein hoher Anteil von SchülerInnen, der die Hochschulreife anstrebt, während der Großteil einen Haupt- oder Real-schulabschluss erlangt hat und sich nun in der Berufsausbildung befindet. Nur zwei Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf erhalten einen Abschluss, der nicht mit der Regelschule vergleichbar ist (siehe zusammengefasst in Tab. 1). Leider gibt es keine regelmäßigen Erhebungen der Schulabschlüsse von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen, jedoch kann dies erfahrungsgemäß als eine sehr günstige Verteilung in einem Kollektiv überwiegend gehörloser SchülerInnen bewertet werden. In der letzten zugänglichen größeren Erhebung durch Günther et al. (1984, 158) erreichen von 511 leichtgradig schwerhörigen bis gehörlosen SchülerInnen 3,1 % ein Abitur und 18% verlassen die Schule ohne Schulabschluss.

Die in dem vorliegenden Bericht versammelten Beiträge sollen also nicht mehr in grundsätzlicher Form den Erfolg des Berliner Schul-

versuchs belegen, sondern befassen sich mit Teilaspekten, die sich im Zuge der Begleitforschung ergeben haben. Hennies, Plaza Pust und Förster beschäftigen sich in ihren Beiträgen der Kompetenzentwicklung in Schrift- und Gebärdensprache inkl. methodischer Fragen zur Erhebung. Krausmann und Kremp wenden sich jeweils in getrennten Texten didaktischen Fragen des Deutsch- und Englischunterrichts zu. Den Abschluss bilden zwei Beiträge, die aus dem Schulversuch entstandene Strukturen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule vorstellen, Möbius mit einer allgemeinen Standortbestimmung und Falkenberg mit einer Darstellung der Schülerfirmen.

3 Perspektiven der bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung in Deutschland

Wie eingangs dargestellt kann der bimodal-bilinguale Unterricht als eine Erfolgsgeschichte gesehen werden, die jedoch unter geänderten schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen weitergeschrieben werden muss. Entgegen der in den letzten 20 Jahren mehrfach geäußerten Annahme eines

„Rückgangs der Schülerzahlen an Hörbehindertenschulen“ (Große 2003, 43) erweist sich die Anzahl von SchülerInnen an diesen Schulen als sehr stabil, was vor dem Hintergrund einer sinkenden Anzahl von SchülerInnen an allgemeinen Schulen als Anstieg zu werten ist (Statistisches Bundesamt 2000-2015, Tab. 3.10). Es wird jedoch einheitlich berichtet, dass diese Gruppe sehr viel heterogener geworden ist: Es gibt einen größeren Anteil von Kindern, die ein peripher intaktes Hören und eine auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung (AVWS) haben, mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie insgesamt mehr SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen. Für diese Zielgruppe kann der Berliner Bilinguale Schulversuch wegweisend sein, weil in ihm Kinder mit sehr unterschiedlichem Hörvermögen und anderen Heterogenitätsmerkmalen in den ersten sechs Schuljahren zusammen lernen konnten. Wenn wir an die Zukunft der Schulen für Hörgeschädigte denken, erscheint eine gemeinsame Sprache als unbedingte Voraussetzung, damit diese sehr unterschiedlichen Kinder in einer Klasse zusammen lernen können. Das kann nur über den Einbezug der DGS in die Förderkonzepte sichergestellt werden. Daher erscheint in diesem Zusammenhang auch die Einführung des Unterrichtsfachs „Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ von großer Bedeutung, wie sie ausgehend vom Hamburger und Berliner Schulversuch u.a. in den Bundesländern Hamburg, Berlin und Brandenburg be-

schlossen worden ist (Krausmann 2009). Während also die SchülerInnen-Zahlen an Hörgeschädigtenschulen stabil geblieben sind, hat die Anzahl von SchülerInnen mit einem festgestellten Förderschwerpunkt Hören in der integrativen/inkluisiven Beschulung im gleichen Zeitraum stark zugenommen (Statistisches Bundesamt 2000-2015, Tab. 3.9). Damit scheint das Fach also durch die Inklusionsdebatte eher SchülerInnen dazu zu gewinnen, was angesichts der zahlreichen Lebensberichte von selbst hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Menschen, die ohne sonderpädagogische Unterstützung durch die Schule gegangen sind, zumindest erklärbar ist. Möglicherweise haben hier die verbesserte medizinische Diagnostik und die erhöhte gesellschaftliche Sensibilität dazu geführt, dass für diese Kinder und Jugendlichen häufiger sonderpädagogische Unterstützung eingeholt wird. Auf jeden Fall wird sich auch in der allgemeinen Schulen zunehmend die Frage stellen, wie ein bimodal-bilingualer Unterricht für gehörlose oder hochgradig schwerhörige und hörende Kinder aussehen kann, weil der Anspruch auf inklusive Beschulung ja nicht an die ausnutzbaren Hörreste und guten lautsprachlichen Kompetenzen gekoppelt ist. Hier ist die logische Fortsetzung der bimodal-bilingualen Beschulung die Gruppeninklusion mit hörender und gebärdensprachkompetenter und/oder gehörloser Lehrkraft im Team sowie vereinzelt Einsatz von DolmetscherInnen für DGS und Lautsprache. Dieses Modell wird

in Wien bereits länger und erfolgreich praktiziert (vgl. Krausneker 2004, Kramreiter 2008; 2010; 2011) und wartet in Deutschland noch auf eine Erprobung.

Als letzter wichtiger Bereich ist die Frühförderung zu nennen, die sich ebenfalls, aber nur vergleichsweise zögerlich dem bimodal-bilingualen Ansatz öffnet (vgl. Hennies 2010b). Hierzu hat es erste theoretische und praxisbezogene Überlegungen und modellhafte Ausarbeitungen gegeben (Günther et al. 2009; Günther & Hennies 2012; Becker 2013; Günther 2014; Hofmann & Hennies 2015). Letztlich wird der bimodal-bilinguale Ansatz dann sein Potential für die Bildung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen besonders ausfüllen können, wenn er von der frühen über die schulische bis hin zur beruflichen Bildung als eine wählbare Option zur Verfügung steht, die sowohl in den gesonderten Einrichtungen als auch den inklusiven Lernsituationen zur Verfügung gestellt werden kann.

Literatur:

Batliner, G. (2012): „Frühförderung nach dem Natürlichen Hörgerichten Ansatz“. In: Leonhardt, A. (Hg.): Frühes Hören: Hörschädigungen ab dem ersten Lebensstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt, 194–208.

Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg./1989): Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme. Tübingen: Niemeyer.

Becker, C. (2013): „Bilinguale Frühförderung“. In: Leonhardt, A. (Hg.): Frühes Hören: Hörschädigungen ab dem ersten Lebensstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt, 209-225.

Bizer, S. & Karl, A-K. (2002): Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache. Hamburg: Universität Hamburg [E-Dissertation; ges. am 15.5.2006].

Braun, A.; Klingl, A.; Mooser, B. & Tigges, J. (Hg./1979): Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose. Villingen-Schwenningen: Neekar-Verlag.

Braun, A.; Donath, P.; Gast, R.; Keller, A.; Rammel, G. & Tigges, J. (1982): Kommunikation in Lautsprache und Gebärde. München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschule e.V. [Münchner Gebärdenspapier].

Breiner, H.L. (Hg./1986a): Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose?: Zum Erhalt der Lautsprachmethode und deren Weiterentwicklung bei Gehörlosen. Pfalzinstitut: Frankenthal.

Breiner, H.L. (1986b): „Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose?: Der geschichtliche Hintergrund eines Problems“. In: Breiner, H.L. (Hg.): Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose?: Zum Erhalt der Lautsprachmethode und deren Weiterentwicklung bei Gehörlosen. Pfalzinstitut: Frankenthal, 13-31.

Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. (1998): Hörgeschädigte Kinder – Gehörlose Erwachsene: Informationen und Empfehlungen. Hamburg: Signum.

Diller, G. (2009): „Hörgerichtete Früherziehung und Förderung in Theorie und Praxis“. In: Frühförderung Interdisziplinär 28, 169–179.

- Diller, G. (2012): „Gebärde – Lautsprache – a never ending story“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 66:6, 232-242.
- Diller, G.; Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000). *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: Winter [Edition S].
- Fries, S. & Geißler, T. (2012): „Gebärdensprachdidaktik: Deutsche Gebärdensprache lehren und lernen“. In: Eichmann, H.; Hansen, M. & Heßmann, J. (Hg.): *Handbuch der Deutschen Gebärdensprache: Sprachwissenschaftliche und anwendungsorientierte Perspektiven*. Hamburg: Signum, 357-380.
- Geers, A.E. (2006): „Spoken language in children with cochlear implants“. In: Spencer, P.E. & Marschark, M. (Hg.): *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-Of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press, 244–270.
- Große, K-D. (2003): *Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen*. Heidelberg: Winter (Edition S).
- Günther, K-B. (1989): „10 Jahre Gebärdensprachhandbuch – Anmerkungen zum alten Handbuch und zum neuen Lexikon“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 69-75.
- Günther, K-B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern – Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Günther, K-B. (2011): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben“. In: Günther, K-B. & Hennies, J. (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 15–57.
- Günther, K-B. (2013): „Bilingual-bimodale Sozialisation, Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder – a real new story“ [Leserbrief]. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 67:5, 207-209.
- Günther, K-B. (2014): *Bilingual-bimodale Früherziehung hörgeschädigter Kinder – Stand der Diskussion und Perspektiven*. In: *forum* 22, 90-106.
- Günther, K.-B.; Dietzsch, B. & Wilsdorf, C. (2011): „Konzeption der Hör-Sprech-Erziehung im bilingualen Unterricht“. In: Günther, K-B. & Hennies, J. (Hg.), *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 203–217.
- Günther, K-B.; Hänel-Faulhaber, B. & Hennies, J. (2009): „Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis“. In: *Frühförderung Interdisziplinär* 28:4, 179-186
- Günther, K-B. & Hennies, J. (2011a): „Bilinguale Bildung in Gebärdens-, Schrift und Lautsprache gehörloser und hochgradig schwerhöriger Schüler in Deutschland: Ein Resümee aus der Sicht der Begleitforschung nach 20 Jahren“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 48:1, 34-46.
- Günther, K.-B. & Hennies, J. (Hg./ 2011b): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe – Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Seedorf: Signum.
- Günther, K-B. & Hennies, J. (2012): „From presymbolic gestures to language: Multisensory early intervention in deaf children“. In: Foolen, A, Lüdtke, U, Zlatev, J, Racine, T (Hg.): *Moving ourselves, moving others: (E)motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, 369-382.
- Günther, K-B. & Hennies, J. (2015): „Stand und Perspektiven einer bimodal-bilingualen Erziehung und Bildung für gehörlose und schwerhörige Kinder: Eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Sammelband *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, hrsg. von Marc Marschark, Gladys Tang & Harry Knoors“. In: *Das Zeichen* 29:101, 498-508.
- Günther, K-B. & Schäfke, I. (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.
- Günther, K-B.; Strauß, H-C. & Schulte, K. (1984): *Soziale und personale Merkmale gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher : Aussagen zu Hörverlust, Intelligenz, Sozialstatus, Geschlecht, Erziehungsfeld, Schulerfolg*. Villingen-Schwenningen: Neckar.

- Hennies, J. (2010a): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [E-Dissertation; ges. am 1.7.2010].
- Hennies, J. (2010b): „Frühförderung hörgeschädigter Kinder: ein aktueller Überblick“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte* 47:3, 3-5.
- Hofmann, K. & Hennies, J. (2015): „Bimodal-bilinguale Frühförderung: Ein Modell zur Evaluation von Input, Sprachnutzung und Kompetenz (EvISK)“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 69:5, 138-144.
- Jussen, H. (1989): „Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 24-34.
- Jussen, H. & Kröhnert, O. (Hg./1982): *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Berlin: Marhold.
- Köbsell, S. (2012): *Wegweiser Behindertenbewegung: Neues (Selbst)-Verständnis von Behinderung*. Neu Ulm: AG SPAK Bücher.
- Kramreiter, S. (2008): „Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule: Wiener Modell ‚Waldschule‘“. In: *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte* 45:3, 131-134.
- Kramreiter, S. (2010): „Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium: Probleme und Perspektiven“. In: *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte* 47:4, 171-174.
- Kramreiter, S. (2011): *Integration von Gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Universität Wien [E-Dissertation]. Unter: http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_9006995.pdf [ges. Am 7.11.2012].
- Krausmann, B. (2009): „DGS – Rahmenlehrplan entsteht in Kooperation dreier Bundesländer“. In: *Das Zeichen* 23:82, 273 – 275.
- Krausneker, V. (2004): *Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum.
- Kremer, N. & Wunderlich, K. (2011): „Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen“. In: Günther, K-B. & Hennies, J. (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdensprache und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 81-91.
- Kröhnert, O. (1989): „Lautsprache und Gebärdensprache im Hörgelösenunterricht“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 35-47.
- Löwe, A. (1987): „Die Stellung der Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik: Eine kritische Bestandsaufnahme [mit einem Buchteil von Armin Löwe]“. Heidelberg: Schindele, 141-182.
- Marschark, M.; Tang, G. & Knoors, H. (Hg./2014): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York: Oxford University Press.
- Maisch, G. & Wisch, F-H. (1987-1994): *Gebärdenlexikon* [Bd.1.: Grundgebärden (1987); Bd. 2.: Mensch (1988); Bd. 3.: Natur (1989); Bd. 4.: Aufbaugebärden (1994)]. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Niparko, J.K.; Tobey, E.A.; Thal, D.J.; Eisenberg, L.S.; Wang, N.-Y.; Quittner, A.L. & Fink, N.E. (2010). *Spoken Language Development in Children Following Cochlear Implantation*. *JAMA* 303, 1498–1506.
- Prillwitz, S. (1985): *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*. Hamburg: Forschungsstelle DGS.
- Prillwitz, S. (1986a): „Über die Forschungsstelle ‚Deutsche Gebärdensprache‘“. In: *in hh forschung*, 15-19.
- Prillwitz, S. (1986b): *Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Situationsbestimmung und Perspektiven nach dem Hamburger Gebärdensprachekongress*. In: Prillwitz, S. (Hg.): *Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg* [Tagungsbericht]. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 175-188.
- Prillwitz, S. (1989): „Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder“. In: Bausch, K-H. & Grosse, S. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 48-60.

- Prillwitz, S., Schulmeister, R. & Wudtke, H. (1977): Kommunikation ohne Sprache – Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Kinder im Vorschulalter. Weinheim/Basel: Beltz.
- Prillwitz, S., Wisch, F.-H., Wudtke, H. (1984): Zeig mir deine Sprache. Zur Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage (1991), Hamburg: Signum.
- Prillwitz, S. & Wudtke, H. (1988): Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder – Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder/Signum.
- Rößler, E. (1868): Einige Fragen über die Geberdensprache: Ein Konferenzvortrag. Osnabrück: Rackhorst'sche Buchhandlung.
- Schulte, K. (1974): Phonembestimmtes Manualsystem – Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. (1980): Sprechlernhilfe PMS – Informationen des Phonembestimmten Manualsystems zur Sprechtherapie und Artikulation. Heidelberg: Groos.
- Schulte, K. (1989): Gebärdetes Chinesisch?: Zum Problem ein- oder zweisprachiger Bildung Gehörloser. Heidelberg: Julius Groos (Sonderdruck aus: Hörgeschädigtenpädagogik 5, 251-262).
- Schulte, K. (1993): Gehörlosensbildung mit DGS!?: Ansprüche, Widersprüche. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. & Ding, H. (1969) „Kap. III: Initialer Sprachaufbau unter Berücksichtigung frühzeitiger Sprechgliederung mit Hilfe technisch verdeutlichter Vibrationen“. In: Schulte, K.; Roesler, & H. Ding: Akustovibratorische Kommunikationshilfe. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. & Schlenker-Schulte, C. (1983): Sprech-Lehr-Programm Artikulation Hörgeschädigte. Begleittexte zu 52 Videodokumentationen – Angewandte Phonetik im Sprechenlernen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K.; Schwinger, L.; Strauß, H.C.; Schlenker, C.; Breiting, M.; Hug, H. & Würtmeberger, W. (1980): Systemergänzte Artikulation. Heidelberg: Groos.
- Schuy, C. (o.J.): Vorlesungen: Nachschriften der Vorlesungen zur Didaktik des Sprachunterrichtes 1953-1954 [bearbeitet von G. Alich]. O.O.: Selbstverlag des Bearbeiters.
- Starcke, H. & Maisch, G. (1977): Die Gebärden der Gehörlosen. Ein Hand-, Lehr- und Übungsbuch. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder [Blaues Buch].
- Statistisches Bundesamt (2000 – 2015) Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen.
- Stokoe, W. C. (1960): Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf. Buffalo (NY): Studies in Linguistics, Occasional Papers 8, Dep. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo [Nachdruck in: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 10, 1 (2005), 3-37].
- Szagan, G. (2010): „Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 47:1, 8–36.
- Uden, A. van (1986): Sign language used by deaf people, and psycholinguistics: A critical evaluation. Berwyn: Swets North American Inc.
- Uden, A. van (1987): Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik: Eine kritische Bestandsaufnahme [mit einem Buchteil von Armin Löwe]. Heidelberg: Schindele.
- WFD - World Federation of the Deaf (Hg./1975): GESTU-NO: International Sign Language of the Deaf. Gazelle Book Service: Carlisle.
- Wempe, K. (1993): „Der lange Weg zum Schulversuch“. In: Das Zeichen 7:24, 204-211.
- Wudtke, H. (1986): „Forschungsprojekt zur Verwendung von lautsprachbegleitenden Gebärden in der Schule und zum Schriftspracherwerb“. In: Prillwitz, S. (Hg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg [Tagungsbericht]. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 52-53.
- Wudtke, H., in Zusammenarbeit mit G. Maisch und F. Wisch (1986): „(Früh-)Erziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde“. In: Prillwitz, S. (Hg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg [Tagungsbericht]. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 79-108.

Zienert, H. (1986): „Kurse in Deutscher Gebärdensprache“.
In: Prillwitz, S. (Hg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung
Gehörloser. Internationaler Kongress am 9. und 10. November
1985 im Congress Centrum Hamburg [Tagungsbericht].
Hamburg: hörgeschädigte kinder, 47-48.

Verfasser:

Prof. Dr. Johannes Hennies
E-mail: hennies@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de