

Einleitung

Klaus-B. Günther & Johannes Hennies

Von 2001 an findet an der *Ernst-Adolf-Eschke-Schule, Förderzentrum für Gehörlose* ein bilingualer Schulversuch statt, in dem erstmals in Berlin gehörlose und hochgradig schwerhörige SchülerInnen in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache gefördert werden. Der vorliegende Zwischenbericht stellt nach den Forschungsarbeiten zum Hamburger Bilingualen Schulversuch in den 1990er Jahren (Günther 1999; Günther & Schäfke 2004) die zweite wissenschaftliche Dokumentation dieses Unterrichtsansatzes in Deutschland dar und ermöglicht einen Einblick in Sprachentwicklungsprozesse von der ersten Klasse an.

In einem bilingualen Konzept werden alle Sprachen gleichberechtigt behandelt, entgegen dem klassischen Vorgehen in der Hörgeschädigtenpädagogik, bei dem die Vermittlung der Lautsprache das zentrale Ziel darstellt und lautsprachbegleitende Gebärden nur zur kommunikativen Unterstützung verwendet werden. Eine Zusammenarbeit von gehörloser und hörender Lehrkraft, die wöchentlich 15 Stunden gemeinsam unterrichten, ist das entscheidende Merkmal des Berliner Schulversuchs. Das zugrunde liegende psycholinguistische und psycho-soziale Konzept ist dem Hamburger Schulversuch entnommen (Günther 2004a, 8): Diesem „Hamburger Modell“ zufolge stellen die LehrerInnen jeweils für die von ihnen repräsentierte Sprache sprachlich-kulturelle Integrations- und Identifikationsfiguren dar. In dem abgedruckten Standbild aus einer *Sehen-statt-Hören*-Sendung über den Berliner Schulversuch (BR 2003) sieht man die hörende und die gehörlose Lehrkraft im kontrastiven Sprachunterricht, in dem die zwei Sprachen von den beiden Personen und auf den beiden Tafelseiten repräsentiert werden.



Außer dieser Sendung des Bayerischen Rundfunks, in der Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen zu Wort kommen und Einblicke in den bilingualen Unterricht ermöglicht werden, sind bisher nur einzelne Beiträge zum Berliner Schulversuch veröffentlicht worden: zwei Artikel anlässlich seiner Einrichtung (Belz 2000, Ross et al. 2000), ein Bericht über das erste Schuljahr aus Sicht der LehrerInnen (Geissler et al. 2003) und eine Examensarbeit¹ (Kiedrowski 2005) zur Schreibkompetenz in der zweiten Klasse.²

Die Begleitforschung wird auf Grundlage eines Vertrags zwischen der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin

1 Die Arbeit ist in einer Reihe veröffentlicht worden, in der das Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität herausragende Abschlussarbeiten publiziert.

2 Außerdem konnte auf die internen Berichte an die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin von Krausmann (2003, 2004a, 2004b, 2004c) zurückgegriffen werden. Weiterhin liegen außer der Arbeit von Kiedrowski (2005) noch die Examens- bzw. Diplomarbeiten von Coenen (2004), Kremer (2004) und Wunderlich (2004) vor. Erste Analysen der Schriftsprachkompetenz finden sich bei Günther (2003) und Hennies (2006b).

durchgeführt. Sie wird vom BMBF³ finanziell gefördert. Die Mittel genügen für eine grundlegende Dokumentation der Entwicklung der bilingualen Klasse. Weiterführende Analysen sind nur aufgrund des Engagements der Beteiligten und durch die Einbeziehung von Qualifikationsarbeiten in die Forschung möglich: Die Beiträge von *Plaza Pust*, *Mann* und *Hennies* sind aus entsprechenden Habilitations- und Promotionsvorhaben entstanden. *Ross* und *Kremer & Wunderlich* präsentieren Ergebnisse von Staatsexamensarbeiten. Auch an weiteren Beiträgen haben mit *Wilsdorf*, *Stein* und *Poetter* studentische MitarbeiterInnen der Begleitforschung mitgewirkt.⁴

Der Zwischenbericht ist als Sammelband strukturiert, in dem die einzelnen Beiträge aufeinander bezogen werden können, da sie sich derselben Pseudonyme für die SchülerInnen bedienen.

Im ersten Teil werden die Entwicklungen der SchülerInnen in den sprachlichen Lernbereichen dokumentiert: Zunächst stellen *Günther*, *Hennies & Wilsdorf* die Klasse und die SchülerInnen des Schulversuchs vor. In jeweils getrennten Kapiteln dokumentieren *Günther* und *Hennies* die Schreib- und Lesekompetenz, während in weiteren Beiträgen die sprachlichen Fähigkeiten miteinander in Beziehung gesetzt werden: *Kremer & Wunderlich* evaluieren die lexikalische Entwicklung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache, *Plaza Pust* untersucht den Einfluss der Gebärdensprache auf schriftsprachliche Strukturen und belegt entsprechende sprachliche Kontakt-Phänomene und *Mann* stellt die Ergebnisse einer Pilotstudie zum Verständnis sprachlicher Referenzbeziehungen in Deutscher Gebärdensprache und Deutscher Schriftsprache vor, an der SchülerInnen der bilingualen Klasse beteiligt gewesen sind.⁵

Die Ergebnisse bestätigen den bilingualen Ansatz. Die SchülerInnen haben deutlich stärkere Kompetenzen in Schrift- und Gebärdensprache, als in Vergleichsgruppen nicht-bilingualer SchülerInnen mit gleichem Hörstatus zu finden sind. Bei SchülerInnen mit entsprechenden Voraussetzungen ist eine gute Entwicklung der lautsprachlichen Fähigkeiten festzustellen.

Im zweiten Teil werden Hintergrund und Rahmenbedingungen des Schulversuchs vorgestellt. *Günther & Hennies* erläutern die Grundlage des bilingualen Konzepts vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs und der aktuellen Situation in der hiesigen Hörgeschädigtenpädagogik, *Wolff* rekapituliert die Vorgeschichte des Berliner Schulversuchs und *Möbius* stellt als Schulleiter der *Ernst-Adolf-Eschke-Schule* dar, welche Bedeutung der Schulversuch für die Einrichtung hat. Ein Interview von *Hennies & Wilsdorf* mit den LehrerInnen des Schulversuchs schließt diesen Teil ab.

Der dritte Teil widmet sich dem Unterricht und der Förderung in der bilingualen Klasse: *Hennies & Stein* stellen Aspekte des kontrastiven Unterrichts in den ersten Schuljahren vor und *Poetter* beschreibt das Beispiel einer kontrastiven Unterrichtseinheit. Weiterhin erläutern *Günther*, *Dietzsch & Wilsdorf* die Rolle der Hör-Sprech-Erziehung und der Lautsprache im Bilingualen Schulversuch und *Ross* zeigt anhand einer Un-

3 Bundesministerium für Bildung und Forschung.

4 Besonderer Dank gilt neben allen AutorInnen den Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen der bilingualen Klasse und der Schulleitung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für die bereitwillige Kooperation sowie Dr. Ilka Dittrich, Lena Poetter, Herdis Spörl und Claudia Wilsdorf für ihre Anmerkungen zu den Beiträgen.

5 Studien, die die Gebärdensprachkompetenz gesondert erfassen, werden ebenfalls durchgeführt. Die damit verbundenen Analysen sind jedoch noch nicht abgeschlossen, so dass erst im Abschlussbericht zum Schulversuch die Entwicklung in der Gebärdensprache einer eigenen Betrachtung unterzogen werden kann.

terrichtseinheit aus dem Sportunterricht auf, wie in der bilingualen Klasse soziales Lernen gefördert wird. Abschließend wird ein Gutachten von *Günther & Hennies* zu einer bei einem Schüler diagnostizierten gehörlosenspezifischen Lese-Rechtschreibschwäche mit entsprechenden Vorschlägen zur Förderung dokumentiert.

Im Anhang finden sich das Ursprungskonzept des *Arbeitskreises „Bilinguale Erziehung und Bildung in Berlin“* (Arbeitsgruppe 2001) sowie die Texte, die die Grundlage für die Untersuchung zur Schreibentwicklung der SchülerInnen in diesem Band darstellen.

Konzeptionell orientiert sich die Begleitforschung des Berliner Schulversuchs an der wissenschaftlichen Erforschung des Hamburger Schulversuchs (Günther 1999; Günther & Schäffe 2004): Dort aufgeworfene Fragen können vertieft und weitergeführt werden. Es werden zudem Überlegungen berücksichtigt, die allgemein zur Evaluation von bilingualen Programmen, etwa dem lautsprachlichen bilingualen Unterricht von Kindern mit Migrationshintergrund, angestellt werden (Söhn 2005, 19f.): Für solche Programme wird angeregt, Kinder aus einem vergleichbaren Hintergrund zufällig auf eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe zu verteilen und die Wirksamkeit des bilingualen Unterrichts zu erforschen, indem standardisierte Prä- und Posttests eingesetzt werden. Ein solches Vorgehen ist im Falle des Bilingualen Schulversuchs nicht Teil des Forschungsauftrags und wäre auch aus verschiedenen Gründen nicht möglich gewesen: Zunächst haben die Eltern sich für einen bilingualen Unterricht entschieden und einige von ihnen sich sogar bewusst dafür eingesetzt. Eine zufällige Verteilung auf eine bilinguale und nicht-bilinguale Gruppe ist in einem derartig kontroversen Kontext wie der Hörgeschädigtenpädagogik nicht möglich und ethisch nicht vertretbar. Außerdem ist es aufgrund der geringen Anzahl der SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen praktisch kaum möglich, tatsächlich merkmalsgleiche Experimental- und Kontrollgruppen zusammenzustellen.

Die Begleitforschung hat sich deshalb für einen anderen Weg entschieden: Statt *einer Kontrollgruppe* werden – analog zu dem Vorgehen beim Hamburger Schulversuch – *möglichst viele Vergleichsgruppen* mit schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen einbezogen, wobei verschiedene Untersuchungen sich standardisierter Verfahren bedienen. Unter den Vergleichsgruppen befinden sich auch höhere Klassen derselben Schule, die ähnlich wie die bilinguale Klasse zusammengesetzt sind, sowie eine ganze Reihe von Parallelklassen an anderen Hörgeschädigtenschulen, die zumeist von schwerhörigen Kindern mit einem sehr viel besseren Hörvermögen besucht werden. Deshalb ersetzt dieses Verfahren nicht nur die Evaluation mit einer Kontrollgruppe, sondern bietet für die Einordnung der Ergebnisse der bilingualen Klasse eine breitere Datenbasis, als sie bisher in der Bildungsforschung zur Hörgeschädigtenpädagogik zur Verfügung gestanden hat.

Der Vergleich zwischen sprachlichen Leistungen bilingualer und nicht-bilingualer hörgeschädigter SchülerInnen ist allerdings nicht unumstritten und wird gelegentlich sogar als „[g]rundsätzlich (...) fraglich“ (Poppendieker 2006, 498) kritisiert. In der Begleitforschung wird jedoch an diesem wissenschaftlichen Vorgehen festgehalten, da der Bilingualismus selbst das Merkmal ist, das sich zwischen bilingualer Klasse und Vergleichsgruppen unterscheidet und über dessen Auswirkung mithilfe eines solchen Vergleichs Aussagen getroffen werden können. Ein Vergleich der Strategien bilingualer gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen mit denen zweisprachiger hörender Kinder wird ebenfalls berücksichtigt.

Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion um Lernfortschritte zweisprachiger Kinder eine große Rolle spielt, ist der Bildungshintergrund der Eltern, ihr sozial-ökonomischer Status und ihre kulturellen sowie sozialen Möglichkeiten zur Unterstützung ihrer Kinder. An dieser Stelle ist die Begleitforschung in Hinblick auf die Persönlichkeitsrechte der Beteiligten besonders vorsichtig: Eltern werden nicht evaluiert. In einer Hörgeschädigtenschule sind die wenigen Eltern einer bestimmten Klasse sehr leicht identifizierbar, insbesondere wenn Leistungen ihrer Kinder im Kontext von familiären Bedingungen beschrieben werden. Eine Einwilligung der Eltern für eine intensive Untersuchung häuslicher Bedingungen wäre unter diesen Umständen nicht denkbar gewesen. Obwohl es einige sehr engagierte Eltern in der Klasse gibt, die sich im Rahmen des *Berliner Elternvereins Hörgeschädigter e.V.* und des *Arbeitskreises „Bilinguale Erziehung und Bildung in Berlin“* für die Einführung des Schulversuchs eingesetzt haben, bewerten die LehrerInnen der Klasse (im Interview in diesem Band) insgesamt den häuslichen Hintergrund der Kinder als nicht außergewöhnlich. In der Begleitforschung wird aufgrund dieser Einschätzung und interner Informationen davon ausgegangen, dass sich der elterliche Hintergrund der bilingualen Klasse von anderen Klassen für Hörgeschädigte nicht grundlegend unterscheidet. Auch die für die Begleitforschung dokumentierten Merkmale der Kinder weisen keine ungewöhnlich günstigen individuellen Voraussetzungen auf: Der niedrige Hörstatus in der Klasse, die große Anzahl von Kindern mit zusätzlichen Beeinträchtigungen und der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund würden nicht notwendigerweise eine solch positive Lernentwicklung prognostizieren lassen, wie sie in den hier aufbereiteten Untersuchungen belegt wird. Wenn in einer Diskussion über bilingualen Unterricht gehörloser und schwerhöriger Kinder unterrichtsexterne Faktoren wie Elternunterstützung als primäre Erklärung für gute Ergebnisse herangezogen werden, offenbart dies häufig nur das Desinteresse, sich substanziell mit den qualitativen Aspekten der Forschung auseinanderzusetzen. Diese bieten nämlich genügend Hinweise auf eine strukturell bilinguale Kompetenzentwicklung, die zu den guten quantitativen Ergebnissen führt.

Zusammenfassend bestätigen die Beiträge, dass das bilinguale Konzept gehörlosen und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen altersgemäße Entwicklungschancen eröffnet, und legt nahe, dass es ihnen gegenüber der Masse der nicht-bilingual besuchten gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kinder größere Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten bietet. Nachdem der bilinguale Ansatz hierzulande in zwei Schulversuchen detailliert dokumentiert worden ist und die dabei gefundenen Zusammenhänge auch in internationalen Studien bestätigt werden, stellt sich die Frage, weshalb man sich in Deutschland in der Akzeptanz dieses Modells immer noch so schwer tut. In Diskussionen über den bilingualen Unterricht spielen häufig traditionell begründete Bedenken noch eine größere Rolle als die Chancen, die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen dadurch ermöglicht werden. An deren Entwicklung jedoch sollte sich die Hörgeschädigtenpädagogik messen.

Die Erfahrungen aus dem bilingualen Schulversuch und die Ergebnisse der Begleitforschung werden in der Weiterentwicklung des Schulprofils der Ernst-Adolf-Eschke-Schule verwertet und in schulübergreifende Zusammenhänge eingebracht: Derzeit wird ein Rahmenlehrplan für das ab 2008/09 vorgesehene neue Fach „Deutsche Gebärdensprache“ in Kooperation der drei Bundesländer Berlin, Brandenburg und Hamburg ent-

wickelt, in dem u.a. auf Unterrichtsbeispiele aus dem Schulversuch zurückgegriffen werden kann (Krausmann 2009).

Der bilinguale Unterricht und seine wissenschaftliche Begleitung werden über die Primarstufe hinaus weitergeführt. Mit dem Übergang zur Sekundarstufe erweitert sich das Spektrum des wissenschaftlichen Interesses: Neben der Analyse sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklungen soll die Orientierung der bilingualen SchülerInnen auf Schulabschlüsse und Berufsausbildungen dokumentiert werden. Ein Abschlussbericht wird zum Ende der Sekundarstufe vorgelegt.