

## **Schriftsprachkompetenz gehörloser SchülerInnen – eine österreichische Untersuchung in einer bilingualen Klasse**

Johannes Hennies & Anna Litschauer (2012)

### **Einleitung**

Historisch haben sich drei (potentiell eigenständige) Wege zur Sprache von gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern herausgebildet, und zwar a) der Weg über die Lautsprache, b) der Weg über die Gebärdensprache und c) der Weg über die Schriftsprache. In zahlreichen Ansätzen werden diese verschiedenen Wege auch miteinander kombiniert. Seit Ende des 19. Jahrhunderts hat jedoch sowohl international als auch besonders in den deutschsprachigen Ländern ein primär oder ausschließlich lautsprachlicher Förderweg dominiert. Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) oder gar vollständige Gebärdensprachen (etwa die Deutsche Gebärdensprache (DGS) oder die österreichische Gebärdensprache (ÖGS)) sind nicht oder nur inoffiziell eingesetzt worden. Ende der 1980er Jahre beginnt jedoch eine Methodendifferenzierung, in der zuerst LBG vermehrt eingesetzt wird. Anfang der 1990er Jahre werden vereinzelt bilinguale Schulprojekte angestoßen, in denen Gebärden-, Laut- und Schriftsprache gleichberechtigt vermittelt werden. So ist in dieser Zeit in Graz ein erstes österreichisches bilinguales Projekt durchgeführt worden (Bortsch & Tischmann 1996). In Deutschland trifft der bilinguale Unterricht zunächst auf einen so deutlichen fachlichen und politischen Widerstand, dass er nur in Form von Schulversuchen genehmigt wird (Günther & Hennies 2011a): 1992 bis 2005 läuft in Hamburg ein bilingualler Schulversuch, der wissenschaftlich dokumentiert und evaluiert wird (Günther 1999; Günther & Schäfke 2004). Von 2001 bis 2010 wird in Berlin ein zweiter bilingualler Schulversuch durchgeführt, der ebenfalls wissenschaftlich begleitet wird (Günther & Hennies 2011b). Es gibt eine Reihe von Gründen, warum heute im deutschsprachigen Raum der Einsatz von Gebärdensprache im pädagogischen Bereich weniger umstritten ist als noch vor 20 Jahren, etwa die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse zu Gebärdensprachen und die rechtliche Anerkennung der Gebärdensprachen auf internationaler und nationaler Ebene. Dazu beigetragen haben jedoch auch die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den beiden bilingualen Schulversuchen in Deutschland. Deswegen lassen sich mittlerweile im deutschsprachigen Raum eine Reihe von verschiedenen Modellen bilingualer Beschulung finden. In Deutschland sind es vor allem Hörgeschädigtenschulen, in denen der bilinguale Unterricht auch jenseits von Schulversuchsklassen angeboten wird. In Österreich hat sich in den letzten Jahren ein alternatives Modell der bilingualen Beschulung gehörloser Kinder herauskristallisiert: Hierbei werden mehrere gehörlose Kinder in einer Regelschulklasse zusammen beschult, wobei gebärdensprachkompetente Co-LehrerInnen den gleichen Unterrichtsinhalt in ÖGS vermitteln und, wo immer möglich, auch gehörlose LehrerInnen und gelegentlich auch ÖGS-DolmetscherInnen eingebunden werden (Krausneker 2004; Kramreiter 2011).

### **Untersuchungsgruppen und Methode**

In dem Vortrag ist eine Untersuchung zur Textproduktion der gehörlosen SchülerInnen der bilingualen Klasse des Berliner Schulversuchs (n=9) und der gehörlosen SchülerInnen in einer integrativen bilingualen Klasse in Wien (n=6) vorgestellt worden. Beide Klassen werden nicht nur unterschiedlich beschult, sondern sind auch verschieden zusammengesetzt: Die Berliner Klasse besteht aus einer gemischten Haupt- und Realschulklasse und zahlreiche SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund. Einige SchülerInnen haben zudem mehrfache Beeinträchtigungen (zusätzliche Lern- und Sehschwierigkeiten). In der Klasse befinden sich keine Kinder von gehörlosen Eltern, so

dass das Alter der Kinder, in dem sie die Deutsche Gebärdensprache erworben haben, zwischen ca. 1;5 und 5;5 (Jahre; Monate) liegt. Die Wiener Klasse hingegen ist bereits dadurch selektiert, dass sie zur Matura führen soll. Hier gibt es nur einen Schüler mit Migrationshintergrund und vier der sechs SchülerInnen haben gehörlose Eltern, wodurch ihre Erstsprache die ÖGS ist. Der Klassenvergleich beider Gruppen kann also nicht dazu dienen, die Überlegenheit eines Modells gegenüber dem anderen zu belegen, sondern soll aufzeigen, wie sich gehörlose SchülerInnen in unterschiedlichen bilingualen Kontexten in Bezug auf ihre Schriftsprachkompetenz entwickeln.

Untersucht worden sind Texte, die die SchülerInnen in der vierten Klasse anlässlich eines kleinen Knetfiguren-Animationsfilm verfasst haben („Pingu geht fischen“, Kika 1987). Die Texte sind sowohl nach sprachformalen Aspekten (Textlänge in Tokens (absolute Wortanzahl) und Types (Anzahl verschiedener Worte); Anzahl koordinierter Hauptsätze und Nebensätze; mittlere Satzlänge) als auch nach inhaltlichen Aspekten untersucht worden (Textniveaustufe basierend auf einem Raster nach Boueke et al. 1995 und Günther 1999).

### Ergebnisse

Abb. 1 zeigt die entsprechenden Ergebnisse der Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs (nach: Günther 2011, 55) und Abb. 2 stellt die Ergebnisse der gehörlosen SchülerInnen der bilingualen Integrationsklasse in Wien vor (aus: Litschauer 2011, 23).

Name	Token	Types	Sätze insges.	Koord. Sätze	Neben- sätze	Ø MSL	Textniveaustufe
<b>Maria</b>	<b>475</b>	<b>107</b>	<b>94</b>	<b>20</b>	-	<b>5,1</b>	<b>4</b>
<b>Christa</b>	<b>309</b>	<b>87</b>	<b>67</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4,6</b>	<b>3*</b>
<b>Fuad</b>	<b>216</b>	<b>69</b>	<b>44</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5,0</b>	<b>3-4</b>
<b>Luise</b>	<b>163</b>	<b>64</b>	<b>46</b>	-	-	<b>3,5</b>	<b>2-3</b>
<b>Hamida</b>	<b>132</b>	<b>65</b>	<b>31</b>	-	-	<b>4,2</b>	<b>2-3</b>
<b>Simon</b>	<b>91</b>	<b>41</b>	<b>31</b>	-	-	<b>4,3</b>	<b>2</b>
<b>Muhammed</b>	<b>62</b>	<b>40</b>	<b>25</b>	-	-	<b>2,5</b>	<b>2</b>
<b>Thomas</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>(8)</b>	-	-	<b>3,0</b>	<b>1</b>
<b>Jesse</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	-	-	<b>3,3</b>	<b>1</b>

Abb. 1: Ergebnisse der SchülerInnen im Berliner Bilingualen Schulversuch.

Name	Token	Types	Sätze insges.	Koord. Sätze	Neben- sätze	Ø MSL	Textniveau- stufe
Nadine	481	150	87	20	15	5,5	4
Julia	359	105	54	9	9	6,6	4
Tim	304	104	52	3	6	5,8	3-4
Christine	218	100	49	4	-	4,4	3
Nils	249	78	59	7	-	4,2	2-3
Peter	341	84	81	2	2	4,2	2-3

Abb. 2: Ergebnisse der gehörlosen SchülerInnen der Wiener integrativen bilingualen Klasse.

Aus der Übersicht wird deutlich, dass in der Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs eine sehr viel größere Heterogenität in den Ergebnissen zu finden ist als in der Wiener Klasse. In Bezug auf die Textniveaustufen, d.h. auf eine inhaltlich entwickelte Textstruktur, zeigt die Hälfte der Berliner SchülerInnen ähnlich gute Ergebnisse wie die Wiener SchülerInnen. Im Hinblick auf die sprachformalen Aspekte sind nur die stärksten SchülerInnen dieser Klasse mit den Wiener SchülerInnen vergleichbar, von denen insbesondere sehr viel mehr bereits koordinierte Hauptsätze und Nebensätze produzieren.

### Diskussion

Zur Klasse des Berliner Schulversuchs liegen sowohl Longitudinaldaten als auch Vergleichsstudien mit zahlreichen nicht bilingualen Lerngruppen zu verschiedenen sprachlichen Kompetenzbereichen vor (Hennies 2010; Günther & Hennies 2011). Sie belegen, dass diese SchülerInnen im Vergleich zu anderen hörgeschädigten SchülerInnen mit ähnlichen Voraussetzungen weit überdurchschnittliche schriftsprachliche Kompetenzen entwickeln. Diese Studien reproduzieren das Ergebnis zum Hamburger Schulversuch (Günther 1999; Günther & Schäfke 2005; Schäfke 2005). In der Untersuchung von Litschauer (2011) findet sich nun eine der wenigen Vergleichsgruppen von gehörlosen SchülerInnen, die der Klasse des bilingualen Schulversuchs in der Schriftsprachkompetenz überlegen ist. Da diese Klasse einer deutlichen Auslese unterliegt (Maturaklasse und überwiegend gehörlose Eltern), sind die besseren Ergebnisse vermutlich durch die günstigeren Ausgangsbedingungen der SchülerInnen zu erklären. Zugleich belegen sie aber auch, dass der integrative bilinguale Unterricht für diese SchülerInnen ein attraktives und erfolgreiches Modell darstellt.

### Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Studie ist die Textproduktion in zwei bilingualen Gruppen verglichen worden. Dabei zeigt sich, dass der bilinguale Unterricht für gehörlose SchülerInnen sowohl in separat beschulten Klassen in der Hörgeschädigtenschule als auch in einer gruppenintegrativen Klasse erfolgreich durchgeführt werden kann. Die Ergebnisse belegen außerdem, dass diese Art von Unterricht sowohl in stark heterogenen als auch in relativ homogenen Lerngruppen erfolgreich

eingesetzt werden kann. Nachdem also der grundsätzliche Erfolg bilingualen Unterrichts in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache nachgewiesen ist, stellt sich jetzt die Frage, welche Modelle für die jeweiligen Situationen am besten geeignet sind und welche Faktoren innerhalb des Unterrichts zu dem Gelingen in besonderer Weise beitragen.

### Literatur:

- Bortsch, Erich & Olaf Tischmann (1996): „Unsere ersten Erfahrungen - Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich“. In: Das Zeichen 10:37, 322-332.
- Boueke, Dietrich; Frieder Schülein; Hartmut Büscher; Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Günther, Klaus-B. (1999): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: hörgeschädigte Kinder.
- Günther, Klaus-B (2011): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben“. In: Klaus B. Günther & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum, 15–57.
- Günther, Klaus B. & Ilka Schäfke (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.
- Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (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, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011b/Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.
- Hennies, Johannes (2010): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. [E-Dissertation]. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.7.2010].
- Kramreiter, Silvia (2011): „Integration von Gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich“. Wien: Universität Wien [E-Dissertation]. Unter: [http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02\\_9006995.pdf](http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_9006995.pdf) [ges. am 7. 11. 2012].
- Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum.
- Litschauer, Anna (2011). Schriftsprachkompetenz gehörloser Kinder. Graz: Karl-Franzens-Universität [unveröff. Bakkalaureatsarbeit].
- Schäfke, Ilka (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum.

Kontakt:

Dr. Johannes Hennies

Universität Bremen

Email: [jhennies@uni-bremen.de](mailto:jhennies@uni-bremen.de)

Anna Litschauer, Bakk.phil.

Universität Graz

Email: [anna.litschauer@gmx.at](mailto:anna.litschauer@gmx.at)