

# Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern

Klaus-B. Günther

## I. Der Stellenwert der Schriftsprache in der Hörgeschädigtenpädagogik

**D**ie Schrift – für den Taubstummen das sicherste Mittel, die Sprache zu fixieren – bei dem ersten, dem begründenden Sprachunterrichte nicht verwenden, hieße dem Lahmen der Krücken berauben, die er zum Gehen so nötig braucht (Eduard Walther: *Handbuch der Taubstummenbildung*. Berlin 1895, 271).

**D**ie Tonsprache ist der Grund meiner Lehrart für Taubgeborene: In ihr ist Leben; die Schriftsprache aber ist nicht einmal als der Schatten der Tonsprache anzusehen, und es ist unter ihnen nicht die geringste Gleichförmigkeit. Von der Tonsprache aber behaupte ich, und jedermann, der nur gesunden Verstand hat, wird es mit mir behaupten, dass sie das Mittel ist, den Taubstummen bleibende Begriffe beizubringen, weil sie nicht allein zum Bewusstsein und in ihren Artikulationen sehr kurz und merkbar, sondern auch wachend und träumend empfindbar ist: die Schriftsprache aber platterdings nicht. Und wie ist es dem Taubstummen auch möglich, nur den

vierten Teil der Wörter von einer Schriftsprache im Gedächtnis zu behalten, die aus lauter ekelhaften unfasslichen Figuren besteht, und die wie zusammengeworfene Fliegen-, Spinnen- und Mückenfüße, wie Dornenbüsche, Besenreis und Wirrstroh aussehen. (Samuel Heinicke, zit. n. d. *Gesammelten Schriften*-Ausgabe. Leipzig 1912, 155).

**D**iese beiden vorweggenommenen Zitate markieren die traditionell vorherrschende Position der Taubstummenpädagogik zum Schriftspracherwerb gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder. Zum einen war die Hinzuziehung der Schrift bei der initialen Artikulations- und Sprachförderung im von Walther intendierten Sinne – häufig schon im Vorschulalter<sup>1</sup> – absolut selbstverständlich, aber es ging gerade nicht um *Schriftsprache* sondern um *Schrift*<sup>2</sup> als Krücke für die Artikulations- und Sprachanbahnung, während sie mit Heinicke als Träger begrifflichen Wissens gegenüber der Lautsprache als hoffnungslos unterlegen angesehen wurde. Weil die Buchstaben in diesem Verständnis nur als Hilfszeichen für einen anderen Zweck – nämlich den Lautspracherwerb – dienen, müssen sie auch nicht in einem besonders eingeführt und geübt werden.<sup>3</sup> Tatsächlich muss man dezidiert sagen, dass es in der oralen

Methode eine spezifische Konzeption für den Schriftspracherwerb unter den Bedingungen einer schweren Hörschädigung nicht gab.<sup>4</sup> Dementsprechend verwundert es nicht, dass Untersuchungen mit repräsentativen Stichproben z.B. für England und Wales durch Conrad (1979) oder für die alte Bundesrepublik durch Günther & Schulte (1988 – vgl. Abb. 1) wiederholt und international bestätigt zu dem Ergebnis kamen, dass etwa 50% der gehörlosen und 15%-20% der stark schwerhörigen SchülerInnen am Ende der Regelschulzeit sich bezüglich ihrer Schriftsprachkompetenz auf Analphabetenniveau befanden.

<sup>1</sup> In den deutschen Taubstummenanstalten wurde Vorschulerziehung regelmäßig erst seit Beginn der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts angeboten.

<sup>2</sup> Die Verwendung der Bezeichnung „Schrift“ statt „Schriftsprache“ findet eine auffällige Parallele in der hörgeschädigtenpädagogisch typischen singulären und semantisch falschen Terminus „die Gebärde“ statt „Gebärden“ oder „Gebärdensprache“.

<sup>3</sup> Dass dies keineswegs längst überholte Praxis ist, lässt sich mit Beispielen aus dem Sprech-Lehrprogramm Artikulation Hörgeschädigter zeigen, etwa den Monatsquerschnitt Erlernen des stimmlosen Plosiv /k/ (Schulte, K. & Schlenker-Schulte, Ch. (1981), 42ff. – Videodokumentation IWF W 1676).

<sup>4</sup> Dies gilt auch für Konzeptionen die van Uden (1980), der wohl das Lesen, nicht aber das Schreiben im Sprachunterricht gehörloser Kinder stärker berücksichtigte. Dementsprechend waren auch bei van Uden die durchschnittlichen schriftsprachlichen Lernerfolge recht unbefriedigend (vgl. im einzelnen Günther 1985, 19ff).

| Gruppe<br>Kinder | Wortschatz: Schriftsprache |     |      |      |             | Wortschatz: Lautsprache |    |     |      |             |
|------------------|----------------------------|-----|------|------|-------------|-------------------------|----|-----|------|-------------|
|                  | Alter in Monaten           |     |      |      |             |                         |    |     |      |             |
|                  | 23                         | 35  | 47   | 59   | 71          | 23                      | 35 | 47  | 59   | 71          |
| Gr. I            |                            |     |      |      |             |                         |    |     |      |             |
| A                | 12                         | 232 | 1099 | 1851 | Keine Daten | 4                       | 15 | 114 | 422  | Keine Daten |
| B                | 66                         | 645 | 1328 | 1965 |             | 0                       | 14 | 42  | 231  |             |
| C                | 24                         | 236 | 893  | 1659 |             | 2                       | 35 | 144 | 203  |             |
| D                | 101                        | 756 | 1421 | 2344 |             | 0                       | 20 | 56  | 203  |             |
| ∅                | 51                         | 476 | 1185 | 1955 |             | <2                      | 21 | 89  | 266  |             |
| Gr. II           |                            |     |      |      |             |                         |    |     |      |             |
| E                | –                          | 585 | 1446 | 2371 | 3368        | –                       | 46 | 816 | 2371 | 3368        |
| F                | –                          | 70  | 621  | 1660 | ~3000       | –                       | 0  | 0   | 3    | 8           |
| ∅                | –                          | 328 | 1034 | 2016 | ~3200       | –                       | 23 | 408 | 1189 | 1688        |

Abb. 2: Entwicklung des frühgeförderten schrift- und lautsprachlichen Wortschatzes bei sechs gehörlosen Kindern (nach Suzuki & Notoya 1984, Tab. 3)  
\* Förderzeit zum Zeitpunkt der Datenerfassung 1 (!) Monat

- Eine erfolversprechende Förderung (gehörloser) Kinder auch der schriftsprachlichen Entwicklung ist bereits im Kleinkindalter möglich: Nach einer durchschnittlichen knapp vierjährigen Förderzeit erreichen alle sechs gehörlosen Kinder im Alter von fünf Jahren mit einem Wortschatz von etwa 2000 Wörtern annähernd hörenden Vorschulkindern entsprechende Werte, die dann ein Jahr später bei den beiden älteren Kindern (Gruppe II) mit über 3000 Wörtern den Durchschnittsangaben von Augst (1984, XIV-XIX) und Stern (1975, 227/228) für sechsjährige hörende Kinder entsprechen (vgl. ausführlich zur frühen Wort-

schatzentwicklung hörender Kinder Günther 1991, 168ff).

- Umgekehrt erreichen bei etwas längerer Förderzeit vier der untersuchten gehörlosen Kinder (Gruppe I) einen zwischen 200 und 400 Wörtern streuenden lautsprachlichen Wortschatz, Werte die seinerzeit für oral geförderte durchaus als gut einzuschätzen waren (vgl. van Uden 1980, 91), aber individuell variierend um das fünf- bis zehnfache unter dem schriftsprachlichen Wortschatzniveau liegen. Lediglich Kind E erreicht im Alter von 5 Jahren auch in der Lautsprache ein altersgemäßes, mit dem Schriftsprachwortschatz iden-

tisches Niveau, während auf der anderen Seite für das Kind F nach intensiver vierjähriger Förderung – die Zeit für die schriftsprachliche Förderung betrug lediglich 2½ Jahre (!) – keinerlei lautsprachliche Entwicklungsschritte zu verzeichnen sind.

- Bei allen Kindern verläuft der Schriftspracherwerb also massiv schneller als der Lautspracherwerb. Das gilt auch E – das Kind mit den besten Hörresten von den untersuchten Kindern –, das sich schriftsprachlich bereits im Alter von drei Jahren den Durchschnittswerten hörender Kinder annähert, während es ein entsprechendes Niveau in der Lautsprache erst zwei Jahre später erreicht. Für alle anderen Kinder der Untersuchung ist festzuhalten, dass sie gegen Ende des Vorschulalters schriftsprachlich Anschluss an das durchschnittliche Wortschatzniveau hörender Kinder gefunden haben, während sie lautsprachlich um mindestens drei (!) Jahre zurückhängen und das volltaube Kind F bis zum Schulanfang „sprachlos“ geblieben wäre, wenn es nicht eine frühzeitige schriftsprachliche Förderung erhalten hätte, das damit auch in besonderer die bislang unerkannte Bedeutung der Schriftsprache schon in der

Früh- bzw. Vorschulerziehung belegt.

- Früher Einsatz auch der schriftsprachlichen Förderung heißt nicht unbedingt „so früh wie möglich“. Bei Kind F bspw. begann die schriftsprachliche Förderung im Alter von 34 Monaten, also mit knapp drei Jahren und in nur vier Wochen hatte das Kind einen Wortschatz von 70 Wörtern erworben. Kind E war über zwei Jahre und erwirbt in den ersten 10 Fördermonaten fast 600 Wörter. Auch bei Kind D – dem schriftsprachlich stärksten der Gruppe I – begann die Förderung mit knapp 1 ½ Jahren etwa 5 Monate später als bei den übrigen drei Kindern, bei denen im ersten Jahr der Schriftwortschatz nur sehr langsam entfaltet.

Wir vermuten als Erklärung für diesen Tatbestand, dass in der Aneignungsphase der sprachlichen Symbolfunktion die Schriftsprache zu un-kommunikativ ist, um in ihrer Mitteilungs- und Informationsfunktion von Kleinkindern adäquat wahrgenommen zu werden und sehen von daher Ende des zweiten/Anfang des dritten Lebensjahres als empfehlenswerten Zeitpunkt für eine explizite schriftsprachliche Förderung an.

- Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass in dem pädagogischen Förderexperiment von Suzuki & Notoya (1984) natürlich noch klassisch oral in der lautsprachlichen Förderung gearbeitet wurde. Die heute aktuellen Frühfördermethoden – vor allem der hörgerichtete Ansatz, aber in den nächsten Jahren sicher auch zunehmend ein Gebärdensprache einbeziehendes bilinguales Konzept – bieten als kommunikative Basis-sprachen sicher einen besseren Rahmen auf den die etwas später einsetzende schriftsprachliche Förderung aufbauen und nicht mehr nur kompensieren kann.

**D**ies leitet über zu den Ende der achtziger/Anfang der neunziger Jahre von besonders van Uden (1983; 1988), Seubert (1989) und Broesterhuizen (2000) untersuchten Gruppe der dyspraktischen gehörlosen Kinder, deren Anteil an den gehörlosen SchülerInnen insgesamt nach Angaben der genannten AutorInnen zwischen 25 und 35% ausmacht. Für die dyspraktisch-gehörlosen Kinder ergeben die diagnostischen Prüfungen ein sehr klares sprachlich-kognitives Profil: Ihre Schwächen liegen im Bereich sukzessiver Perzeptions- und Produktionsprozesse sowie entsprechenden Gedächtnisleistungen, wie sie beim Lautsprach-

gebrauch notwendig sind, während ihre Stärken in den visuell-simultanen Fähigkeiten, wie sie bspw. beim Gebrauch der Schriftsprache gefordert werden, zu finden sind. Ihr Problem ist, dass sie über die für Gehörlose *normalen* lautsprachlichen Aneignungsprobleme hinaus extreme zusätzliche Schwierigkeiten mit der Sprechentwicklung, dem Absehen und – auch wenn dies von Broesterhuizen (2000) u.a. verneint wird – maßlich auch der auditiven Wahrnehmungsverarbeitung und damit grundsätzliche Probleme mit der Entwicklung und dem Gebrauch der Lautsprache haben. Während aber aus den gesicherten diagnostischen Befunden (vgl. u.a. Seubert 1989, 100ff) hierzulande keine förderpädagogischen Konsequenzen abgeleitet wurden, man sich vielmehr auf die Therapie der dyspraktischen Defizite konzentrierte, hat besonders Broesterhuizen (2000, 106ff – s.a. schon 1989) unter dem Stichwort *Gebrauch der Stärken des Kindes: Visualisieren* dezidiert und konsequent alternativ-kompensatorische Konzepte eines Verbal-spracherwerbs über die Schriftsprache nicht nur theoretisch konzipiert sondern auch praktisch realisiert.

**Z**u erwähnen sind in diesem Kontext auch schulpädagogische Ansätze, insbesondere die sog.

Leipziger Schriftbildmethodiker<sup>5</sup> zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Verbalsprache bei den gehörlosen Kindern von der Schriftsprache aus aufbauten, um schneller eine angemessene Verfügbarkeit der Verbalsprache zu erreichen und nicht an die langwierige Entwicklung der Sprechfähigkeit gebunden zu sein. Es ist bezeichnend für die traditionelle Einstellung der Hörgeschädigtenpädagogik zur Schriftsprache, dass trotz sehr guten Abschneidens der schriftsprachlich geförderten Leipziger gehörlosen SchulanfängerInnen gegenüber den als beispielhaft lautsprachlich gefördert geltenden von Johannes Vatter in einer vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer durchgeführten Vergleichsstudie der Schriftsprachansatz ebenso wie den Gebärdeneinsatz als unzulässige Abweichung bezeichnet wurde und somit wieder besseren Wissens nach einiger Zeit wieder aufgegeben wurde (vgl. Günther 1985, 26ff).

Auch in diesen Kontext passen schließlich in Abb. 3 zusammengestellte Untersuchungen aus den 60<sup>er</sup> und 70<sup>er</sup> Jahren, die bei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern ein höheres Leistungsniveau besonders auch im schriftsprachlichen Bereich fanden, sowie bereits genannte Ergebnisse bzgl. des Schriftspracherwerbs aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch.

| Autor                    | Vergleichsgruppen<br>Einrichtungen  | Untersuchungsergebnisse  |
|--------------------------|---|--|
| STEVENSON (1964)         | 134 gehörlose Schüler gehörloser Eltern<br>134 gehörlose Schüler hörender Eltern<br>CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF,<br>BERKELEY   | Gehörlose Schüler gehörloser Eltern zeigten in 80% der Wettbewerbe bessere Erzielungsleistungen. 38% der Schüler mit gehörlosen Eltern, aber nur 9% der Schüler mit hörenden Eltern besuchten das College.   |
| STUCKLESS & BROCH (1966) | 30 gehörlose Schüler gehörloser Eltern<br>30 gehörlose Schüler hörender Eltern<br>AMERICAN SCHOOL FOR THE DEAF;<br>PENNSYLVANIA SCHOOL FOR THE DEAF;<br>WEST PA. SCHOOL FOR THE DEAF;<br>INDIANA SCHOOL FOR THE DEAF                              | Kinder mit gehörlosen Eltern waren besser im Lesen, Mundabheben und in geschriebener Sprache.<br>Keine Unterschiede ergaben sich in der Lautsprache und in der psychosozialen Entwicklung.   |
| MEADOW (1966)            | 59 gehörlose Schüler gehörloser Eltern<br>59 gehörlose Schüler hörender Eltern<br>CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF,<br>BERKELEY   | Kinder mit gehörlosen Eltern waren 1,25 Jahre in Arithmetik, 2,1 Jahre im Lesen, 1,28 Jahre in der Allgemeinleistung voran. Sie waren besser in der geschriebenen Sprache, im Fingerbuchstabieren, Gebärden, in der Bereitschaft, mit Fremden zu kommunizieren. Sie waren ruhiger, verantwortungsbewusster und sozialer. Keine Unterschiede ergaben sich in der Lautsprache oder im Mundabheben. |
| GURLEY & FRISNA (1961)   | 18 gehörlose Schüler gehörloser Eltern aus einer Gemeinschaft von<br>120 gehörlosen Schülern<br>KANSAS SCHOOL FOR THE DEAF;<br>MICHIGAN SCHOOL FOR THE DEAF;<br>PENNSYLVANIA SCHOOL FOR THE DEAF;<br>CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF,<br>RIVERSIDE | Die Kinder mit gehörlosen Eltern zeigten sich im Wortschatz und im Fingerbuchstabieren überlegen.<br>Keine Unterschiede ergaben sich im Mundabheben und Leistungsvermögen. Kinder mit hörenden Eltern beherrschen die Lautsprache besser.  |
| VERNON & KCH (1970)      | 32 gehörlose Schüler gehörloser Eltern<br>32 gehörlose Schüler hörender Eltern<br>CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF,<br>RIVERSIDE  | Kinder mit gehörlosen Eltern zeigten eine durchschnittliche Überlegenheit von 1,44 Jahren in akademischen Leistungen und waren besser im Lesen, im Wortschatz und in geschriebener Sprache.<br>Keine Unterschiede ergaben sich in der Lautsprache und im Mundabheben.  |

Abb. 3.: Vergleichsuntersuchungen gehörloser Kinder mit hörenden vs. gehörlosen Eltern (nach Wilbur 1979, in der Übersetzung von Rammel 1981, 190/191).

Wenn wir uns nachfolgend diesem Vorhaben widmen und uns zunächst auf die Entwicklung der Wortschreibung konzentrieren, so heißt dies durchaus nicht, dass wir damit von der normalen Entwicklung grundsätzlich abweichende Vorstellungen bezüglich der Spezifität des Schriftspracherwerbs bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern im Auge haben. Im Gegenteil, wir gehen davon aus, dass sich auch bei letztgenannten der

erwerbs bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern im Auge haben. Im Gegenteil, wir gehen davon aus, dass sich auch bei letztgenannten der

<sup>5</sup> Mit Einschränkungen wäre in diesem Zusammenhang auch auf den ganzheitliche Ansatz Erwin Kerns (1958) zu verweisen, der jedoch den Weg über die Schriftsprache wesentlich inkonsequenter verfolgte als die Schriftbildmethodiker vierzig Jahre zuvor.

Schriftspracherwerb in einem allgemeinen, d.h. für behinderte wie nichtbehinderte Kinder gleichen entwicklungspsychologischen Rahmen vollzieht, der allerdings als solcher erst zu bestimmen ist. Innerhalb eines solchen allgemeinen Entwicklungsprozessrahmens gilt es dann, die Besonderheiten beim Schriftspracherwerb gehörloser und schwerhöriger Kinder zu bestimmen und von daher sprachlernpädagogische Konzepte abzuleiten.

**W**ie im folgenden ausführlich begründet wird, ist ein zentrales Element unserer Vorstellungen über den Schriftspracherwerb bei hochgradig hörgeschädigten Kindern die *relative Autonomie der Schriftsprache* gegenüber der gesprochenen Sprache, die sich aus den oben genannten Erfahrungen mit gehörlosen Kindern, die die Verbalsprache primär über die schriftsprachliche Modalität erworben haben, logisch ergibt und die ihr neuropsychologisches Korrelat in den *halbautonomen Systemen* nach Johnson & Myklebust (1980) findet. Die Autonomieannahme soll zunächst aus dem Blickwinkel Semiotik als Metasymbol- bzw. -sprachtheorie anhand des *semiotischen Dreiecks* theoretisch grundgelegt und anschließend mittels eines von Frith

und Günther in den 80er Jahren entwickelten Stufenmodell als hermeneutisch-interpretativem auf empirischen Daten und Belege zum kindlichen Schriftspracherwerbsprozess basierendem Konstrukt in ihrer Bedeutung für die pädagogische Förderpraxis ausgeführt werden.

## 2. Schriftsprache als von der Lautsprache relativ autonomes System

**E**ine der Kernvorstellungen der Semiotik ist die Annahme einer von Modalität und Struktur unabhängigen Homologinität der für kommunikative, informative und affektive Zwecke von menschlichen Gemeinschaften genutzten Zeichen- und Symbolsystemen. An dieser Stelle soll allein mit Blick auf den Status der Schriftsprache eine Betrachtung der sprachlichen Zeichensysteme vorgenommen werden.

**N**ach dem von Ogden & Richards (1974) in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts erstmals vorgelegte und von uns überarbeiteten *semiotische Dreieck* in Abb. 4 besteht keine direkte Relation zwischen Realität und Bezeichnung. Vielmehr ist die Beziehung von bezeichneter Realität und bezeichnendem Zeichen (Wort) immer ein innerer sprachlich-kognitiver

Verarbeitungsprozess, der nicht an eine bestimmte Struktur oder Modalität gebunden ist. So gesehen ist die (Deutsche) Schriftsprache – ebenso wie etwa die Deutsche Gebärdensprache – ein völlig eigenständiges System, das man dementsprechend auch unabhängig von der Lautsprache erwerben kann. Allerdings besteht zwischen der Laut- und Schriftsprache – anders als gegenüber der Gebärdensprache – eine enge strukturelle Relation, so dass wir von einer *relativer Autonomie der Schriftsprache* sprechen.

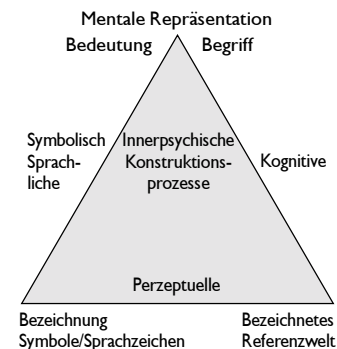


Abb. 4: Das semiotische Dreieck

Und in der „Geschichte meines Lebens“ schildert Helen Keller (Ausg. 1993, 32f.) in dramatischer Weise ihre Entdeckung, dass jedes Ding seinen Namen habe (Stern 1971<sup>10</sup>, 132):

**A**uf dem Weg zum Brunnen im Garten – nur wenige Wochen seitdem Miss Sullivan Helen Keller mit

Hilfe des taktil angewandte Fingeralphabets unterrichtete – *pumpte jemand Wasser und meine Lehrerin hielt mir die Hand unter das Rohr. Während der kühle Strom über eine meiner Hände sprudelte, buchstabierte sie mir in die andere das Wort „water“, zuerst langsam, dann schnell. Ich stand still, mit gespannter Aufmerksamkeit die Bewegung ihrer Finger verfolgend. Mit einem mal durchzuckte mich eine nebelhafte Erinnerung, ein Blitz des zurückkehrenden Denkens – und das Geheimnis der Sprache lag plötzlich offen vor mir. Ich wusste jetzt, dass „water“ jenes wundervolle, kühle Etwas bedeutete, das über meine Hände strömte. Dieses lebendige Wort erweckte meine Seele zum Leben, spendete ihr Licht, Hoffnung, Freude, befreite sie von ihren Fesseln. .... Ich verließ den Brunnen voller Lernbegier. Jedes Ding hatte eine Bezeichnung und jede Bezeichnung erzeugte einen neuen Gedanken. .... Ich lernte an diesem Tag große Mengen Wörter. Ich erinnere mich nicht mehr an alle, aber ich weiß, dass „mother, father, sister, teacher“ unter ihnen waren – Wörter, die für mich die Welt erblühen ließen wie Aarons Stab (Keller 1993, 32ff).*

**W**as Helen Keller hier in der „blumenreichen“ Sprache ihrer Autobiographie be-

schreibt, ist nichts anderes als die „Entdeckung der allgemeinen sprachlichen Symbolfunktion“, deren herausragende Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung William Stern (1971<sup>10</sup>, 133; vgl. a. Piaget 1972; Wygotski 1969) – einer der großen Entwicklungspsychologen in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts – in entwicklungspsychologischer Sicht so erläutert:

**D**ie Einsicht in das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung, die hier dem Kind aufgeht, ist eben etwas prinzipiell anderes als das bloße Umgehen mit Lautgestalten, Gegenstandsvorstellungen und deren Assoziationen. Und die Forderung, dass zu jedem Gegenstand, welcher Art er auch sei, ein Name gehören müsse, darf man wohl als einen wirklichen – vielleicht den ersten – allgemeinen Gedanken des Kindes ansehen.

**O**hne hier auf Helen Keller tiefer eingehen zu können, sei doch angemerkt, dass sie als geradezu als paradigmatischer Fall für die (relative) Autonomie der Schriftsprache angesehen werden kann, entdeckt sie doch nicht nur die symbolisch versprachlichte Welt über das taktile Fingeralphabet. Es

kommt vielmehr nach dieser Entdeckung zu einer geradezu explosionsartigen Entfaltung von Syntax und Semantik in ihrer schriftlichen Sprache. So schrieb sie nur drei Monate nach der geschilderten Brunnenszene an ihrer Cousine Anna folgenden Brief (Keller 1993, 125):

*helen write anna / george will give appel / simpson will shoot bird / jack will give helen stick of candy / doctor will give mildred medicine / mother will make mildred new dress.*

**K**ommen wir nun von diesem Extremfall einer behinderungsbedingt zunächst verhinderten, dann aber dramatisch schnellen Entwicklung der Sprache in der schriftlichen Modalität zum uns scheinbar im wesentlichen bewussten Prozess zunächst des „normalen“ Schriftspracherwerbs.

### 3. Erwerb des Wortlesens und -schreibens als mehrstufiger Prozess

**A**ls meine deutsch-englische Kollegin Uta Frith 1984 bei einer Sitzung der *Studiengruppe Geschriebene Sprache* ihr Stufenmodell der Entwicklung des Schriftspracherwerbs vorstellte, war ich wie elektrisiert, denn mit dem Hinweis, dass auch nicht(hör)behinderte Kinder

sich initial regelhaft visuell der Schriftsprache nähern und dass es darüberhinaus Kinder gibt, die auf diese Weise einen zigtausend Wörter umfassenden Lesewortschatz aufbauen können, war es möglich, eine lautsprachunabhängige Schriftsprachentwicklung bei gehörlosen Kindern nicht nur faktisch zu konstatieren sondern in einen empirisch begründeten Erklärungszusammenhang zu stellen. Damit waren zwar keineswegs alle Probleme für einen gelingenden Schriftspracherwerb bei hochgradig hörgeschädigten Kindern gelöst, aber die Vorstellung eines vom Niveau der Lautsprache unabhängigen Erwerbs der Verbalsprache über die Schrift nicht nur logisch sondern auch empirisch belegt.

**N**ormalerweise wäre damit meine Beschäftigung mit dem Frithschen Stufenmodell beendet gewesen. Aber, mit dem Versuch dieses Modell für das Deutsche zu überprüfen bzw. zu belegen, befand ich mich plötzlich wieder mitten in Fragen des *normalen* Lesen- und Schreibenlernens sowie seiner Störungen, umso mehr als sich in dem Modell und seinen Erklärungsbezügen für die Aneignung der Schriftsprache durch gehörlose Kinder etwas andeutete, was Hubert Wudtke und ich später als die *relative Auto-*

*nomie der Schriftsprache* bezeichnet haben. Mit der Zeit wurden die daraus ableitbaren alternativ-kompensatorischen Möglichkeiten für Kinder, die aus unterschiedlicher Genese Probleme mit Erwerb und Gebrauch der gesprochenen und konsekutiv – bei den gängigen Lernverfahren – zwangsläufig auch der schriftlichen Sprache haben, zur maßgeblichen Triebfeder in der Ausdifferenzierung des *Stufenmodells* sowie seiner förderdiagnostischen und -pädagogischen Konsequenzen. Dabei spielen auch rekonstruierte persönliche Erfahrungen mit der späten eigeninitiierten Überwindung meiner Rechtschreibprobleme als von Geburt an stark Schwerhörigem, der ohne technische und sonderpädagogische Hilfe die Regelschule und das Studium durchlief, eine nicht unwesentliche Rolle.

**B**evor wir auf das Stufenmodell im einzelnen eingehen, sind noch einige Vorbemerkungen nötig. Das *Stufenmodell* in seiner an Frith orientierten aber für das Deutsche maßgeblich von mir weiterentwickelten Form hat, nachdem ich wegen beruflicher Veränderungen in den 90er Jahren mich nur noch nebensächlich damit habe befassen können, eine anhaltende, geradezu unglaubliche Verbreitung

gefunden, der ich zumindest zum Teil mit etwas gemischten Gefühlen gegenüberstehe. Zur Klarstellung von fälschlichen Überbewertungen und Fehlinterpretationen möchte ich deshalb zunächst einiges grundsätzlich theoretisch-konzeptionelles zu dem Stufenmodell sagen, es anschließend in seinen Grundzügen erläutern und schließlich aufzeigen, welche Möglichkeiten es vor allem für förderdiagnostisches und -pädagogisches Handeln bei SchülerInnen mit lautsprachlichen Entwicklungsproblemen bietet:

1. Bei dem *Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien* handelt es sich natürlich nicht um ein reales Abbild des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses sondern um ein heuristisches Konstrukt – eben ein Modell –, das gleichwohl

2. nicht nur einem logischen Theoriekonstrukt folgt, sondern sich in spezifischer Weise empirischer Belegdaten bedient. Solche Daten sind eigene Beobachtungen bei Lese- und Schreibtätigkeiten von Kindern in der Schule oder auch in der Freizeit, von anderen AutorInnen berichtete Beobachtungen, Schriftstücke z.B. von spontan-schreibenden Vorschulkindern in Familie, Bekanntschaft, Kindergarten, oder auch von anderen notiert und schließlich

in der Fachliteratur vorfindliche empirische Untersuchungen und Schreib-/Lesekompetenztest-ergebnisse.

3. Insofern sind die in dem Modell postulierten wechselnden Strategien und Phasen denn auch nicht nur theoriegeleitet sondern datenmäßig fundiert.

4. Das Stufenmodell kann Hinweise für förderdiagnostisches und -pädagogisches Handeln geben, aber es ist kein Rezeptkasten, aus dem sich die pädagogisch-didaktischen Antworten unmittelbar ableiten lassen.

5. Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs konzentriert sich auf die Entwicklung des Wortlesens und -schreibens unter der Annahme, dass dies eine wesentliche Komponente des kompetenten Rezipierens und Produzierens von Texten im allgemeinsten Sinne als dem eigentliche Ziel des Schriftspracherwerbsprozesses ist.

**W**ir werden im folgenden zunächst das Stufenmodell anhand von Beispielen von hörenden Kindern und zwar überwiegend aus dem Bereich früher Spontanleser und -schreiber. Ein grundlegendes Kennzeichen des in Abb. 5 abgebildeten Stufenmodells ist die Annahme, dass sich die Aneignung der Wortlese- und -schreibkompetenz nicht in einem quasi monolithischen Block sondern als mehrstufiger Prozess vollzieht, dessen

einzelne Phasen durch je spezifisch strukturierte Zugriffsweisen – Strategien genannt – und durch eine damit verbundene Alteration von Lese- vs. Schreibfähigkeit gekennzeichnet sind, die jeweils ausgelöst werden durch die Erfahrung, dass eine Strategie bei bestimmten Aufgaben zu Schwierigkeiten führt – wie bspw. die logographemische Zugriffsweise beim

Schreiben neuer unbekannter Wörter –, und damit einen Strategie- und Moduswechsel sozusagen intrinsisch provoziert. Das setzt natürlich ein pädagogisch-didaktisches Konzept, wie es z.B. Spitta (1986) vorgelegt hat, voraus, in dem Kinder sich frühzeitig auch die Auseinandersetzung + mit Geschriebenem – wie bspw. auf das Schreiben – einlassen.

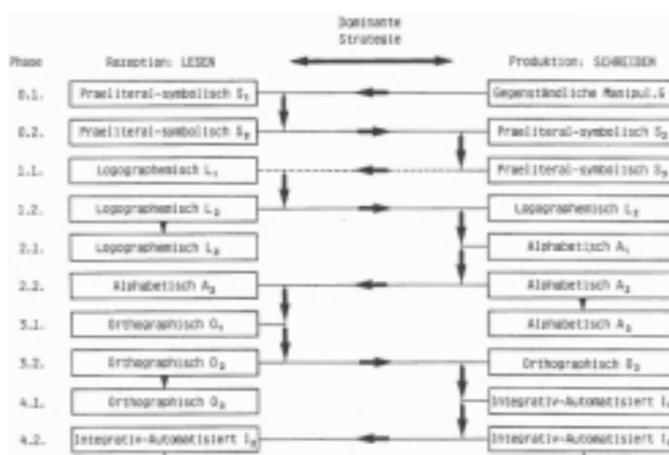


Abb. 5.: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs<sup>6</sup>

### 3.0 Phase 0: Präliterale-symbolische Strategie

**D**ie Entwicklung der präliterale-symbolischen Phase ist von Piaget (1969; 1972) detailliert beschrieben und von Günther (1983; 2001; 1995, 100ff) in seiner Bedeutung als Vorbedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen erläutert worden. Da die Förderung dieser Vorbedingungen sich primär auf das Klein- und Vor-

schulalter bezieht, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden.

<sup>6</sup> Der grundlegende Beitrag zum Stufenmodell erschien zuerst 1986 in dem von Bathorn & Brügelmann herausgegebenen Jahrbuch Lesen und Schreiben 1. Ich zitiere hier nach dem unveränderten Wiederabdruck (1995), vgl. unter behindertenpädagogischen Aspekten a. Günther (1989).



### 3.1 Phase I: Logo- graphemische Strategie

Die *logographemischen Phase* markiert nach unserem Verständnis den Anfangspunkt des Wortlesens und -schreibens im engeren Sinne.

Zusammengefasst kann sie als eine rein visuelle Wahrnehmungsstrategie beschrieben werden, die sich an auffälligen graphischen Merkmalen der Wörter orientiert, wie z.B.

- Wortlänge (<Apfelsine> vs. <Clementine>)
- Auffällige Buchstaben, wie <X/x>, <Y/y> oder allgemein große Anfangsbuchstaben
- Buchstabenkombinationen wie <SCH/sch>

Das bedeutet keine *Schriftbildorientierung* im Sinne der Kernschen Ganzheitsmethode. Das Wortbildverformungsexperiment mit fünfjährigen schottischen Schulanfänger zeigt dies sehr deutlich. Die Kinder hatten keine Probleme das jeweilige Wort auch bei Vertikal- oder Zickzackanordnung zu erkennen (Abb. 6). Das widerlegt nicht nur die Wortbildannahme, sondern zeigt zugleich, wie leistungsstark die logographemische Orientierung mit der Konzentration auf differenzierende Merkmale der Buchstaben tatsächlich ist.

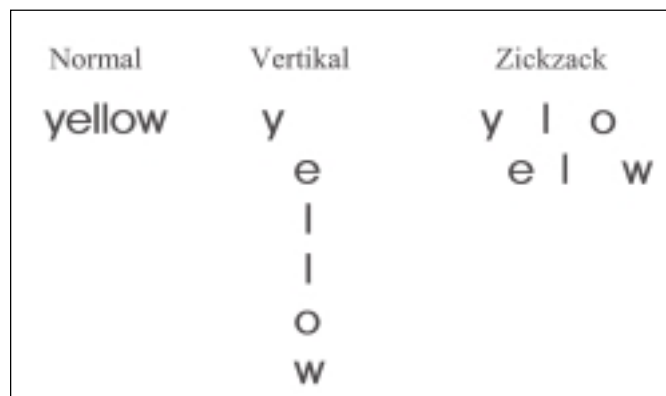


Abb. 6. Beispiel für Wortbildverformungsexperiment nach Seymour & Elder (1985).

Als visuelle Strategie ist das logographemische Vorgehen primär eine Lesestrategie, die weniger beim Lesen, wo einzelne Wahrnehmungsfehler relativ leicht und z.T. auf hohem Niveau kompensiert werden können (vgl. Frith 1983, 127), als beim (spontanen) Schreiben – selbst von schon bekannten Wörtern – schnell zu Problemen führt, besonders durch

- Verwechslungen der Buchstabenreihenfolge
- Reversionen und Inversionen, nicht nur bei den Klassikern wie ‚b‘ vs. ‚d‘
- Nichtbeachten von Formmerkmalen, z.B. geschlossen vs. offen etwa bei ‚h‘ vs. ‚b‘.

Ein instruktives Beispiel ist der Versuch eines knapp fünfjähri-

gen Mädchens, seinen Namen zu schreiben (Abb. 7.1).

HEIKES Namensschreibversuche zeigen geradezu paradigmatisch die Merkmale der logographemischen Lesestrategie und ihre Probleme beim (spontanen) Schreiben:

- Die Bedeutung des Wortanfangs wird dadurch dokumentiert, dass der Anfangsbuchstabe „H“ immer an erster Stelle steht.
- Es werden nur Buchstaben verwandt, die in dem Namen auch tatsächlich vorkommen. Durch Auslassungen und Verdoppelungen sind jedoch in keinem der vier Schreibversuche alle 5 Buchstaben richtig wiedergegeben.
- Die phonemisch noch nicht kontrollierbare Reihenfolge der Buchstaben im Wort ist

augenfällig. Lediglich im letzten Versuch ist bei Auslassung des ‚I‘ die Reihenfolge richtig. Die Verwechslung wird verstärkt durch die relative Gestaltähnlichkeit und den fehlenden Differenzierungen durch Ober- oder Unterlängen der Buchstaben der sog. Steinschrift.



Abb. 7.1: Heikes (4;10) Namensschreibversuche (aus: Twiehaus 1979, 150)

Die traditionelle Leseforschung hat Bedeutung und potentielle Möglichkeiten der logographemischen Phase weitestgehend unterschätzt und sie nicht als echten Zugang zum Schriftspracherwerbsprozess verstanden. Die wiederholt aufgestellte Behauptung jedoch, dass die logographemische Phase aufgrund begrenzter Speicherkapazitäten als Leselernstrategie ungeeignet sei, lässt sich empirisch leicht widerlegen. Wenn etwa van Uden (1983, 58) für die nieder-

ländische Gehörlosenschule in St. Michielsgestel berichtet, dass gehörlose Vorschulkinder einen logographemischen Lesewortschatz von durchschnittlich 600 bis 1000 Wörtern zu erwerben in der Lage sind, und die w.o. ausführlich zitierten Suzuki & Notoya (1984) in ihrem pädagogischen Förderexperiment sogar noch um das doppelte über diesen Werten liegende Ergebnisse erreichten, dann sind dies Größenordnungen, die mit der Speicherbegrenztheithypothese kaum zu vereinbaren ist.

Nimmt man noch die bei Günther (1995, 118ff) aufgeführten Belege hinzu, dass bei Lese-/Schreibanfängern unabhängig von der Leselernmethode sich dominant eine logographemische Zugriffsweise beobachten lässt, dann liegt die Frage nahe, welche Bedeutung dies für Kinder mit mehr oder weniger schweren lautsprachlichen und konsekutiven schriftsprachlichen Entwicklungsstörungen hat. Dazu haben wir in den achtziger Jahren eine umfangreiche empirische Studie mit sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nichtbehinderten Vorschülern und Schulanfängern durchgeführt, um zu klären, über welche Voraussetzungen für einen *relativ autonomen* initialen Zugang zur Schriftsprache sie unabhängig

von ihrer lautsprachlichen Kompetenz verfügen (s. Günther 1994). Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass entgegen traditionellen Annahmen der Leselernforschung die Wahrnehmung und Produktion von Buchstaben und Wörtern besonders leicht und nicht abhängig von basalen Perzeptions- und Motorikleistungen ist. Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgern, dass sich mit der logographemischen Strategie – gerade auch für Kinder mit lautsprachlichen Entwicklungsproblemen – Chancen bieten, einen ersten visuellen Zugang zur Schriftsprache zu finden.

Bevor wir zu diesbezüglichen förderpädagogischen Ausführungen kommen, wollen wir noch einmal mit Hilfe eines vereinfachten Verarbeitungsprozessmodells betrachten, wie Heike HEIKE schreibt (s. Abb. 7.2). Dieses im folgenden für verschiedene exemplarische Fälle heuristische Verarbeitungsmodell gliedert sich in graphemische, phonemische und innere Verarbeitungsprozesse und versucht zu erfassen, in welcher Weise und Gewichtung das sich entwickelnde Wortlesen und -schreiben durch graphemische und/oder phonemische Prozesse beeinflusst wird. Analog zu den Entwicklungsstufen und Strategien wird in der zentralen Ver-

arbeitung zwischen Graphem-Struktur-Mustern, Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie orthographischen und morphologischen Mustern und Regeln unterschieden. Dazu kommen noch auf der Gedächtnisebene das phonemischen und graphemische Lexikon mit den gesprochenen bzw. geschriebenen Wörtern.

Im Fall von Heike sind gesprochenes und geschriebenes Wort parallel im Gedächtnis vorhanden, aber im Schreibprozess wird auf das innere phonemische Lexikon offensichtlich kein Bezug genommen. Eine solche logographemische Strategie ermöglicht einen direkten ersten Zugang zur Schrift und entlastet zugleich, was gerade für Kinder mit lautsprachlichen Entwicklungsstörungen von besonderer Bedeutung ist, von der Notwendigkeit metasprachlicher graphemisch-phonemischer Zuordnungsleistungen. Gleichzeitig können im zunächst logographemischen Vorgehen jederzeit die in der Parallelität liegenden Bezüge von phonemischem und graphemischem Lexikon selbst entdeckt werden.

Im Normalfall geht es vor diesem Hintergrund zunächst einmal nicht um ein wie auch immer geartetes logographemisches Lernprogramm und auch

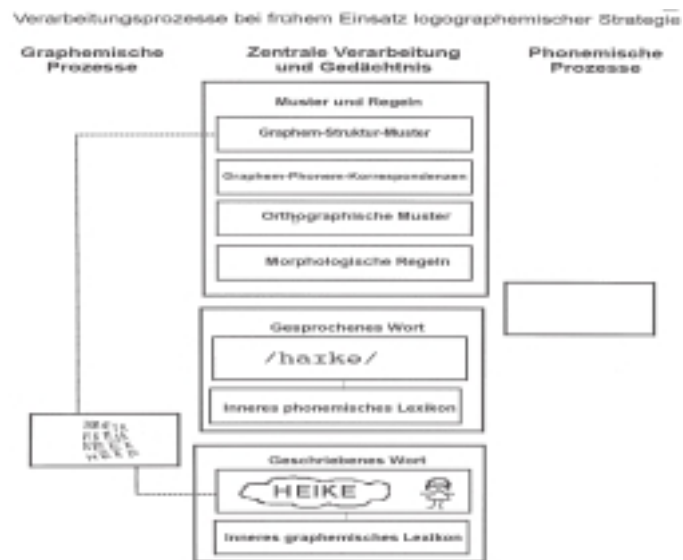


Abb. 7.2: Typische Schreibfehler bei früher Anwendung der logographemischen Strategie

nicht darum, die logographemische Phase künstlich zu verlängern, sondern um Anregungen, auf Schrift aufmerksam zu werden, sich aktiv mit ihr auseinanderzusetzen oder um mit Brügelmann zu sprechen *Kinder auf den Weg zur Schrift* zu führen.

### 3.2 Phase 2: Alphabetische Strategie

Grundsätzliche förderpädagogische Überlegungen sind für den Übergang zur alphabetischen Strategie, die traditionell als der Kern des Leselernprozesses verstanden wird, notwendig, um so mehr, als auch diese Zugriffsweise nur eine vorüber-

gehende ist, die für sich nicht zum kompetenten Lesen und Schreiben führt. Die bis heute übliche Konzentration auf die Isolierung der Laute und die Zuordnung zu den Graphemen ist Gift für Kinder mit lautsprachlichen Entwicklungsstörungen – wie sie für Kinder mit schweren Hör- und Sprachentwicklungsstörungen oder auch Lese-Rechtschreibschwäche zutreffen – weil damit abstrakte metasprachliche Leistungen im phonemischen Bereich abgefordert werden, der behinderungsbedingt massive Probleme impliziert. Tatsächlich stellt das Lautieren der Konsonanten, und zwar auch der sogenannten Dauerkonso-

nanten dar, weil damit in der lautlichen Wahrnehmung nicht existierende Einheiten isoliert werden, die zudem durch die nicht unterdrückbaren vokalischen Schwa-Bestandteile nicht natürlich wieder zu größeren lautlichen Einheiten zusammengefügt werden können, ein zentrales aber in seinen pädagogisch-didaktischen Konsequenzen bislang so gut wie nicht aufgearbeitetes Lernproblem in den gängigen Leselehrenverfahren. Neuere förderpädagogische Alternativen für die Aneignung der Buchstaben-Laut-Beziehungen orientieren sich an der Silbe als supraphonemischer Einheit.

Die Idee an sich, auf der Silbe als Zwischenglied aufzubauen, ist nicht neu. Schon das römische Leselehrenkonzept band die Silbe konsequent in den Lernprozess ein – nachdem die SchülerInnen zunächst als *ABC-Darii* das Alphabet mit den Buchstaben-namen lernten, stiegen sie anschließend zu den Syllabarii auf und schlossen den schriftsprachlichen Lernprozess als *Nominarii* ab –, und die ersten Deutschen Leselehrenwerke im 16. Jahrhundert nahmen dies wieder auf, wie auch (mindestens) bis in die achtziger Jahre immer wieder Fibeln zu finden sind, die phasenweise mit der Silbentrennung arbeiten. Allerdings, im einzelnen war der

Einsatz der Silbe in seiner didaktischen Umsetzung wenig reflektiert. Erst seit Anfang der neunziger Jahre werden linguistische Aspekte der Silbe (Maas) und sich daraus ergebende Möglichkeiten für den Schriftspracherwerbsprozess (vgl. grundschulpädagogisch Röber-Siekmeyer (1993; 2002) sowie mit Bezug auf sprachbehinderte Kinder Grümmer & Welling (2002; i. V.)) systematischer reflektiert.

Hier soll zunächst nicht die gesamte Silbendiskussion aufgenommen werden, sondern auf einen Teilbereich fokussiert werden, nämlich die Vokale als Silben-

kern. Der Aufbau der phonemisch-graphemischen Beziehungen über die Vokale lässt sich psycholinguistisch begründen. Beobachtungen bei früh spontan schreibende Vorschulkinder zeigen häufig eine sogenannte Skelettschreibung, bei der die Vokale als Bestandteile der Konsonanten verstanden und folgerichtig ausgelassen werden, wobei die Auslassung des Schwa-Vokals auch nach Überwindung der prä-alphabetischen Phase noch häufig beobachtet werden kann. Auch hier ein sehr instruktives Beispiel, das die Tochter der Kollegin Scheerer-Neumann im Alter von sechseinhalb Jahren produzierte (s. Abb. 8).

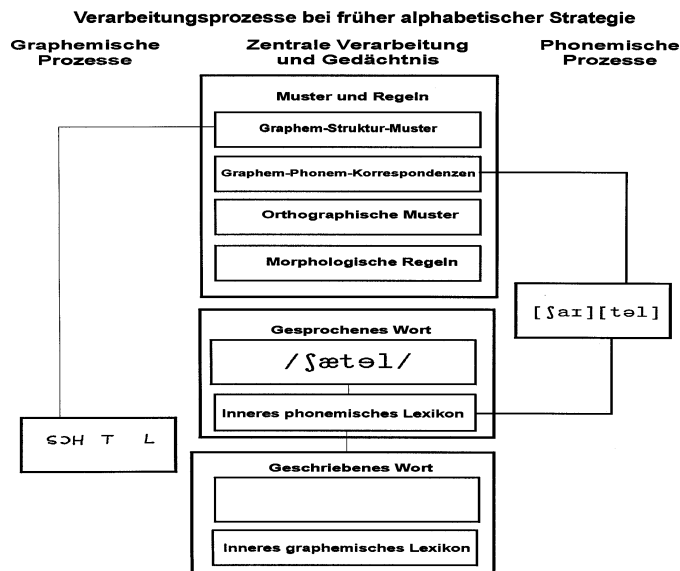


Abb. 8: Skelettschreibung bei frühem Einsatz der alphabetischen Strategie (Jana 6;5 – private Unterlagen)

Das Beispiel ist insofern bemerkenswert, als bei diesem für Schreibanfänger doch recht ungewöhnlichen und schwierigen Wort *Scheitel*, bei dem mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, im inneren logographemischen Lexikon vorhanden ist und deshalb (prä-)alphabetisch verschriftet werden muss, alle Konsonantenbuchstaben incl. des dreiteiligen Graphems /sch/ – dessen Kenntnis sich sicher aus dem Familienname erklärt, was allerdings nicht die Reversion des /c/ verhindert<sup>7</sup> –, richtig notiert werden, während alle Vokale fehlen, und zwar nicht, weil sie nicht lautlich empfunden sondern als Bestandteile der nicht natürlich isolierbaren Konsonanten aufgefasst werden.

Gehen wir nun zur reinen alphabetischen Strategie über, um anhand eines sehr elaborierten Beispiels die Grenzen der alphabetischen Strategie auf dem Weg zum kompetenten Wortlesen und -schreiben zu beobachten. Einer meiner Neffen – Christof – schrieb Mitte erster Klasse folgenden Brief an seine Urgroßmutter Marie-Luise (s. Abb. 7). Der Brief zeigt die Anwendung der alphabetischen Strategie in Reinkultur. Der Junge glaubt, den Code begriffen zu haben und konstruiert fast alle Wörter alphabetisch.

Was das bedeutet, soll anhand des markierten (à) Wortes \**BABI* genauer analysiert werden.

Das Wort *PAPI* war zu jenem Zeitpunkt bereits etwa zwei Jahre im inneren Lexikon logographemisch gespeichert. Es wird jedoch im Zuge der Übergeneralisierung der alphabetischen Strategie kein Gebrauch davon gemacht. Die Änderung des Plosivs von stimmlos nach stimmhaft und die damit verbundene Vokaldehnung scheint ein sicheres Indiz, dass die

aktuelle Konstruktion allein über subvokale Artikulation und Graphemzuordnungen abläuft. Während bei Janas Skelettschreibung nicht notwendig eine silbische Gliederung angenommen werden muss, ist sie bei der <BABI>-Schreibung absolut sicher. Dadurch kommt der Schreiber gar nicht erst in Schwierigkeiten mit der Lautierung der Konsonanten.

<sup>7</sup> Jana schreibt im gleichen Kontext zweimal \*SCHTL incl. des reversionierten /c/, während sie gleichzeitig den logographemisch gespeicherten Familiennamen Scheerer ebenfalls zweimal rein alphabetisch \*SERA verschriftet.



Abb. 9.1: Brief eines Spontanschreibers (Christof 7;1, Mitte erster Klasse – pers. Unterlagen)

Für Christof war die alphabetische Phase eine kurze schnell zugunsten einer orthographischen Strategie überwundene Episode. Für Kinder, die mit Schwierigkeiten in der gesprochenen Sprache und der Aneignung der Schriftsprache haben, kann sie einen langandauernden

und allmählich zermürbenden Frustrationsprozess bedeuten. Aus diesem Grunde erscheinen gerade für schwächere SchülerInnen frühzeitige Orientierung auch auf die orthographischen Muster und morphematischen Strukturregeln von besonderer Bedeutung.

Schwierigkeiten mit den vom Graphem-Lautbezug abweichenden Schreibungen provozieren bei aktiven Schriftlernen die Suche nach eindeutigeren Regeln. In Christofs Brief an seine Urgroßmutter sind bei Dominanz der alphabetischen Strategie bereits zahlreiche an orthographischen Mustern sich versuchende Orientierungen zu finden. Besonders bemerkenswert erscheint die Sentenz

<ICH FRAG DIE MAMI WELCHES TT ODER DD RICHTIG IST: ABER DANN WEIS ICHS>, um dann einmal <Blatt> mit einem <d> und einmal mit einem <t> zu schreiben. Desweiteren notiert er dreimal <BRIEF> mit <ie> und einmal nur mit <i>....., die deutlich zeigt, dass Christof sich bereits – Mitte erster Klasse !!! – auf dem Weg zur orthographisch-morphematischen Strategie befindet.



Abb. 9.2: Beispiel für extreme Anwendung der alphabetischen Strategie (Christof 7;1)

### 3.3 Phase 3: Orthographische Strategie

Die alphabetische Phase ist eine hilfreiche wenn auch nicht zwingend notwendige und normalerweise rechte kurze Zwischenstufe zur orthographischen Phase als der eigentlichen Endstufe des Wortlese- und -schreibentwicklungsprozesses<sup>8</sup>, die zugleich die vorausgehen-

den Stufen integriert. Die orthographische Strategie stützt sich auf Wortbildungsregeln mit den Grundeinheiten:

- Bedeutungstragende und -differenzierende Morpheme und
- Orthographische Muster

Die innerhalb der alphabetischen Strategie unauflösbaren

in diesem Zusammenhang ist es an der Zeit eine von Schriftspracherwerbsdidaktikern und anderen immer wieder aufgestellten Behauptung klarzustellen, die Schreibung des Deutschen sei im

<sup>8</sup> Die integrativ-automatisierte Phase stellt keine neue Strategie dar, sondern die Perfektionierung der Lese- und Schreibfähigkeit auf dem mit der orthographischen Phase erreichten Verarbeitungsniveau.

wesentlichen lautgetreu. Dies ist insofern trivial, als dies ein Konstituenz für eine jede Alphabetschrift ist. Aber – im Gegensatz etwa zum Serbokroatischen – ist – gibt es in der deutschen Schriftsprache ein zweites dominantes Prinzip, nämlich das der Morphemkonstanz, über das sich im wesentlichen die von der Graphem-Phonemkorrespondenz abweichenden Schreibungen erklären lassen.

H. Günther (1988, 86ff) hat das fundamentale Prinzip der **Morphemkonstanz** in der funktionalen Architektur der deutschen Schriftsprache ausführlich dargestellt:

*Zwei grundsätzliche Strukturmerkmale machen die funktionale Architektur des deutschen Schriftsystems aus. Es handelt sich dabei um die Morphem- und die Phonemkonstanz, wobei der erstgenannte Grundsatz dem zweiten in dem Sinne vorgeordnet ist, dass seine Einhaltung zu Verstößen gegen den zweiten Grundsatz führt, der andererseits durchgängig die Schreibung deutscher Wörter bestimmt.*

*Mit den notwendigen Einschränkungen.... besagt der Grundsatz der Morphemkonstanz im deutschen Schriftsystem, dass distinkte bedeutungstragende Elemente in*

*schriftlichen Äußerungen im Deutschen grundsätzlich eine und nur eine Form haben.*

*Wenn diese Behauptung zutrifft, haben wir hier einen wichtigen Unterschied zwischen Schriftsystem und mündlichem Sprachsystem vor uns. Denn in lautsprachlichen Äußerungen weisen die Bedeutungsträger typischerweise variable Formen auf: Der überwiegende Teil der deutschen Wörter wird je nach Kontext phonetisch unterschiedlich realisiert. Dabei geht es nicht nur um die durch verschiedene Sprecher, Situationen und Dialekte etc. induzierten Verschiedenheiten, sondern auch um rein strukturelle, die durch (morpho)phonologische Regeln beschreibbar sind. Das deutsche Morphem KÖNIG etwa hat drei Aussprachen: [kœ:niç] (wenn es allein steht), [kœ:nik] (z.B. in KÖNIGLICH) und [kœ:nig] (z.B. in KÖNIGE) - geschrieben aber wird immer <könig>. In deutschen schriftlichen Äußerungen wird in erster Linie das Morphem signalisiert .....*

*Die Morphemkonstanz im deutschen Schriftsystem wird klar in denjenigen Fällen, in denen Morpheme in mündlichen Äußerungen verschiedene Formen haben, im schriftliche dagegen konstant sind, wie im o.a. Beispiel KÖNIG. Vielgenannt ist die deutsche Auslautverhärtung: In Wörtern, deren Stamm-*

*morphem auf einen stimmhaften Konsonanten (außer /m/, /n/ oder /r/) ausgeht, wird dieser stimmlos, wenn er in der Wortauslaut tritt, also [di:bə], aber [di:p], [hundə] aber [hunt], [bergə] aber [berk], [ga:zə] aber [gas], [moti:və] aber [motif] etc. In der Schrift wird dies jedoch nicht reflektiert. Wir schreiben <dieb> - <diebe> ....., Alle Formen eines Wortes erhalten die gleiche Schreibung.....*

H. Günther nennt als weitere Fälle die lautliche Geminatenververeinfachung, die im Schriftlichen nicht nachvollzogen wird: z.B. ANNEHMEN [ane:men] oder VER-RAT [fer:at]. Darüber hinaus ist auch die Umlautung im hier diskutierten Kontext morphemisch zu erklären (vgl. a. Riehme 1974, 37), z.B. TAG/TÄGLICH aber [ta:k]/[te:klɪç]. In Abb. 10 sind die wichtigsten Fälle von abweichenden Schreibungen aufgrund des morphematischen Prinzips noch einmal zusammengefasst.

| Morphemkonstanztyp & Schreibung   | Aussprache  |
|---|---|
| <b>Kontextvariationen</b><br><K/könig >                                     | <b>[kø:niç]</b> allein stehend<br><b>[kø:nik]</b> (wie in <königlich >)<br><b>[kø:nig]</b> (wie in <Könige >)                 |
| <b>Auslautverhärtung</b><br><Hund/e ><br><Gas/e ><br><Motiv/e >             | beispielsweise:<br><b>[hunt]</b> vs. <b>[hundə]</b><br><b>[gɑ:s]</b> vs. <b>gɑ:zə]</b><br><b>[motif]</b> vs. <b>[moti:və]</b> |
| <b>Geminaten vereinfachung</b><br><annehmen ><br><Verrat >                  | <b>[ane:men]</b><br><b>[fɛrɑ:t]</b>   |
| <b>Umlautung</b><br><Wort > <Wörter ><br><Wand <Wände ><br><Maus > <Mäuse > | beispielsweise:<br><b>[wɔ:rt]</b> vs. <b>[wœrtə]</b><br><b>[want]</b> vs. <b>[wɛndə]</b><br><b>[maʊs]</b> vs. <b>[mɔʏzə]</b>  |

Abb. 10: Die wichtigsten Typen von Morphemkonstanz im Deutschen

**N**immt man die noch die orthographischen Muster hinzu – z.B. verschiedene Grapheme für den gleichen Laut (<äu >/ <eu > – [ɔʏ]), Vokallängenmarkierungen (bspw. <aa >, <eh >, <ie >, Doppelkonsonanten wie <tt >), die S-Schreibung bei <st > und <sp > etc. –, dann wird deutlich, in welche fundamentalen Weise das Prinzip der Morphemkonstanz auf die Schreibung im Deutschen einwirkt. Daraus ergeben sich notwendige Konsequenzen für

die schriftsprachliche Entwicklungsförderung.

**W**ie ein Blick auf unser jetzt vollständiges heuristisches Prozess- und Verarbeitungsmodell (Abb. 11) zeigt, kann sich eine entwickelte orthographische Strategie sowohl auditiv-phonemischer wie visuell-graphemischer Verarbeitungswege bedienen. Dies erscheint für Kinder, die aus unterschiedlicher Genese Probleme mit der lautsprachlichen Entwicklung

haben, von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Es kommt hinzu, dass sich viele morphematischen Zusammenhänge viel besser visuell-graphemisch als auditiv-phonemisch darstellen lassen. Grundsätzlich kann – z.B. bei Gehörlosigkeit oder verbal-auditorischer Agnosie – die zentrale Verarbeitung sich allein über graphemische Prozesse realisieren (der umgekehrte Fall gilt in eingeschränkter Weise, weil auch die taktile Wahrnehmung flüchtig ist, für Blinde), normalerweise aber sind in unterschiedlichen Relationen graphemische und phonemische Prozesse beteiligt.



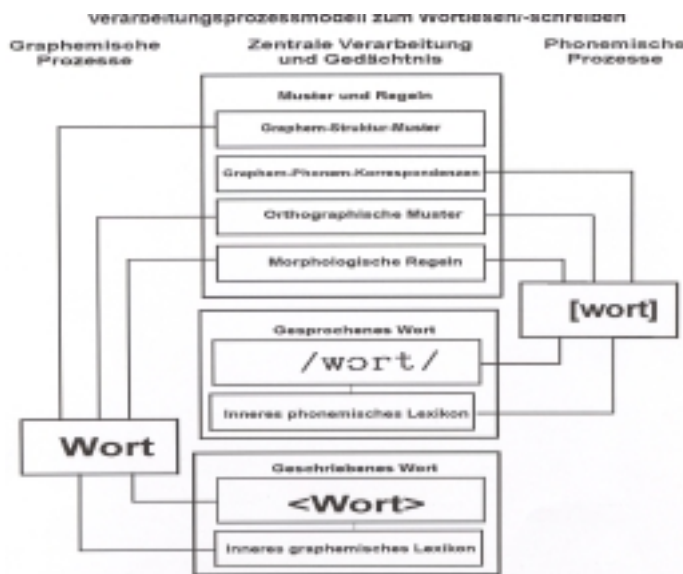


Abb. 11: Heuristisches Modell der Strukturen Prozesse und Tätigkeiten beim Wortlese/-schreiberwerb

Mit Erreichen der orthographischen Phase ist nicht nur der Schriftspracherwerb auf der Wortebene abgeschlossen, es schließt sich auch der mit einer noch relativ diffusen visuellen logographemischen Strategie begonnene Kreis, indem jetzt eine eindeutig stärker graphemisch fundierte, linguistisch operierende Strategie zur Verfügung steht, die sich an bedeutungstragenden Einheiten, den Morphemen orientiert.

### 3.4 Entwicklung und Relation der Phasen und Strategien zueinander

Es ist eine zentrale Grundannahme des Stufenmodells, dass sich der

Erwerb der Wortlese- und -schreibkompetenz in regelhaft bestimmbaren Phasen mit einer jeweils dominanten Strategie vollzieht und Wechsel in Strategie und Modalität durch Probleme der bisherigen Herangehensweise sozusagen provoziert werden.<sup>9</sup> Andererseits sind die logographemische und auch die alphabetische Strategie für sich genommen unzureichende und notwendig zu überwindende Vorgehensweisen, die bei der orthographischen Strategie als dem Endpunkt der Wortlese/-schreibentwicklung nur noch eine untergeordnete Rolle spielen und nur bei ungewöhnlich strukturierten Wörtern – bspw. beim Erlesen und Verste-

hen von Worten wie *Heteroteleologie* (Fremdunterordnung), *Polyvinylacetat* (Kunststoffart) oder *Porphyroblasten* (Kristallbildungen) – noch explizit zum Einsatz kommen. Von daher ist davon auszugehen, dass nicht nur die logographemische sondern auch die alphabetische Phase normalerweise relativ kurz sind und ihre zu lange und förderpädagogisch einseitig unterstützte Verlängerung die Weiterentwicklung zur orthographischen Strategie eher behindert. Dies belegt eine Längsschnittsuntersuchung mittels der *Hamburger Schreibprobe (HSP)*, nach der längerfristig die Ausprägung eines Strategieprofils am Ende des zweiten Schuljahres – in der Klasse 1 bis in die Klasse 2 hinein ist eine primär alphabetische Strategie normal (d.A.) – mit ‚alphabetischer Dominanz‘ für die Lernentwicklung weniger günstig erscheint als ein Strategieprofil mit ‚orthographisch-morphematischer Dominanz‘. Diese ... Feststellung wird plausibel, wenn man das ausgeprägt alphabetische Schreiben, das andere – nämlich orthographisch-morphe-matische (d.A.) – Zugriffsweisen zu wenig be-

<sup>9</sup> Dem widerspricht nicht, dass Kindern wie bspw. gehörlosen, denen phonemische Verarbeitungsprozesse nicht oder nur unzureichend zur Verfügung stehen, statt Graphem-Phonemzuordnungen graphemische Strukturmuster bilden müssen, um die visuell diffuse logographemische Strategie zu überwinden.

## Ankündigung

Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung

# ***Rückblick und Perspektiven***

## **10. Jahrestagung:**

Deutscher Fachverband für Gehörlosen- &  
Schwerhörigenpädagogik (DFGS)

**21./22. November 2003  
in Berlin\***

Information: Sylvia Wolff, Schillerstr. 85, 16341 Zepernick  
Fax: 0 30 / 947 910 67, email: Sylvia.Wolff6@epost.de

### **Tagungsbeitrag incl. Verpflegung:**

85 Euro (Mitgl.) - 100 Euro (Nichtmitglied);

für Studierende 60 Euro (Mitgl.) - 70 Euro (Nichtmitglied)

**Übernachtung:** im Tagungshaus ab 25 Euro (Vierbettzimmer)  
bis 50 Euro (Einzelzimmer)

\* **Beginn:** Freitag, den 21.11.2003 um 15.30 Uhr

**Ende:** Samstag, den 22.11.2003 gegen 17.30 Uhr

# Übersicht über Vorträge, Arbeitsgruppen und Workshops (Auszug):

## Vorträge:

### **Dr. Ulrich Hase ( Rendsburg):**

Erwartungen der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen“ (DG) an die Hörgeschädigtenpädagogik

### **Prof. Dr. Klaus-B. Günther (Hamburg):**

Hörgeschädigtenpädagogik in Bewegung – 10 Jahre „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ (DFGS)

### **Prof. Dr. Manfred Hintermair (Heidelberg):**

Psychologische Entwicklungen in der Hörgeschädigtenpädagogik.

### **Prof. Dr. Ursula Horsch (Heidelberg):**

Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik

## Workshops / Seminare:

- **Curriculumentwürfe und erste Erfahrungen mit dem Unterrichtsfach „Gebärdensprache, Gehörlosenkultur und -geschichte“**
- **Professionalisierung von Gebärdensprachpädagogen und Gebärdensprachdozenten**
- **Formen der Integration hörgeschädigter Kinder in die allgemeine Schule**
- **Außerschulische sozialpädagogische Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen**
- **Neue Medien in der pädagogischen Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen**
- **Qualitätssicherung und Evaluation in der Hörgeschädigtenschule**

rücksichtigt, als eine durch Anfangserfolge verstärkte, aber weniger weitreichende Rechtschreibstrategie betrachtet. Ein Kind, das sich zu lange darauf verlässt, zu schreiben ‚wie man spricht‘, wird möglicherweise zu sehr in der vermeintlichen Sicherheit gewiegt, dass dies eine erfolversprechende Rechtschreibstrategie sei. Da die Deutsche Sprache relativ (May schreibt wesentlich – d.A.) lautorientiert geschrieben wird, werden alphabetische Schreibungen auch in der Regel lesbar erscheinen. Die Motivation zur Überformung des alphabetischen Schreibens durch den Erwerb weitreichender Strategien wird dadurch jedoch nicht genügend aufgebaut (May 2002, 75).

Sehr anschaulich bestätigt wird dies durch die Fallbeschreibung von Nadine (May 2002, 124ff), deren Strategieprofil Ende der zweiten Klasse eine deutliche Dominanz der alphabetischen Strategie zeigt, die sich in den nächsten Jahren noch verstärkt und bei gleichzeitigen, vor allem morphematischen Schwierigkeiten zu einem Absinken der Rechtschreibleistungen von Prozentrang 32 (Klasse 2) auf 12 (Klasse 5) führt.

Der Befund andererseits, dass fast die Hälfte der Kinder mit ausgeprägter

orthographisch-morphematischer Dominanz schon Ende der zweiten Klasse zwei Jahre später überdurchschnittlich große Lernzuwächse aufweisen (May 2002, 74/75), lässt Zweifel aufkommen an der in der Leselernforschung weithin unhinterfragte Annahme, dass der Erwerb der alphabetischen Strategie notwendige Voraussetzung für die Aneignung der orthographischen Strategie ist. Ganz in diesem Sinne interpretiert May (2002, 75) selbst dieses Ergebnis derart, dass diese Kinder sich – möglicherweise als Kompensation ihrer Schwierigkeiten beim alphabetischen Verschriftlichen – frühzeitig orthographischen und morphematischen Elementen und morphematischen Strukturen zugewandt haben. Und damit haben sie sich nicht nur einen Ausgleich für ihre defizitäre Analyse geschaffen, sondern ein gutes Fundament für den weiteren Ausbau solchen Regelwissens, das für all die Schreibungen erforderlich ist, die nicht der einfachen Laut-Buchstaben-Zuordnung folgen. Wir können dem weitgehend zustimmen, ausgenommen der Einschränkung auf nicht aus den GPK-Regeln ableitbaren Schreibungen, denn wenn die deutsche Sprache wesentlich lautorientiert geschrieben wird, können damit gerade nicht die überdurchschnittlichen Lernfortschritte dieser Kinder (mit

früher Dominanz der orthographischen Strategie – d.A.) erklärbar werden (ebd.). Auch dies lässt sich sehr schön einem weiteren Fallbeispiel aus dem HSP-Manual (May 2002, 131ff) demonstrieren:

Im Gegensatz zu Nadine sind die Schreibfähigkeiten von Jens Ende Klasse 2 noch rudimentär (PR 2 !). Bis zum Ende der Klasse 5 steigert sich der Junge auf einen Gesamtprozentrang von 29 und erreicht damit Anschluss an das Durchschnittsniveau seiner Klassenstufe.

Auffällig ist allerdings eine sich immer stärker ausprägende Dominanz der morphematischen – hier erreicht er schließlich PR 52 – und im geringeren Ausmaß auch orthographischen<sup>10</sup> gegenüber der alphabetischen Strategie mit PR 11. Die förderpädagogische Konsequenz von May (2002, 137) jedoch, dass Jens eine auf den Schreibvorgang ausgerichtete Artikulation der ihm rechtschriftlich noch nicht vertrauten Wörter üben muss, ist geradezu widersinnig. Betrachtet man nämlich seine Fehlschreibungen im HSP 4/5

<sup>10</sup> May (2000) unterscheidet im HSP orthographische und morphematische Phase, ohne allerdings die beiden überzeugend als zu trennende Phasen linguistisch und entwicklungspsychologisch zu begründen.

genauer (May 2002, 134/135), so stellt man fest, dass alle 8 orthographischen – z.B. \* *Rollschue*, \* *sizt*, \* *knakt*, \* *Kiskane* (Gießkanne) – und ein morphematischer Strategiefehler \* *Verkeuferin* – sowie auch das fehlende ‚p‘ bei \* *Strumfhose* und \* *schimft*<sup>11</sup> aus einer fälschlichen Anwendung der alphabetischen Strategie beruhen. Auch die einzigen beiden wirklich auffälligen Fehlschreibungen – \* *Fehrnsehenprog(e<sup>12</sup>)ramm* (Fernsehprogramm) und \* *Eichhochen* (Eichhörnchen) – lassen sich bei der schon erreichten morphematischen Kompetenz viel besser auf eben diesem Wege korrigieren, z.B. durch die Aufforderung, die Komposita in ihre Bestandteile zu zerlegen.

Die Ergebnisse der Reanalyse des vorstehenden Fallbeispiels wie der Langzeituntersuchung lassen sich bezüglich der Kinder mit dominanter orthographischer Strategie u.E. damit erklären, dass diese die vorausgehenden Herangehensweisen integrativ enthält und auf ihre vollständige Ausbildung insofern nicht angewiesen ist, als sie die Schreibung der Wörter strukturell am konsequentesten erfasst. Damit wird unsere eingangs formulierte Hypothese von der relativen Autonomie der Schriftsprache und daraus

ableitbare förderpädagogische Konsequenzen gerade auch für Kinder mit Problemen bei in der gesprochenen und konsekutiv der geschriebenen Sprache noch einmal bestätigt. Von hieraus können wir nun zur Analyse und Interpretation der Entwicklung des Wortlesens und -schreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kinder übergehen.

#### 4. Beobachtungen zur Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen

Wir sind nun soweit, dass wir uns auf die Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen zurückbeziehen können. Klassischerweise geht man davon aus, dass mit der steigendem Hörverlust sich hochgradig hörgeschädigte Kinder eher einer visuellen Schreibstrategie bedienen und von daher wenig (bei hörenden Kindern) übliche Rechtschreibfehler machen.

Eine unlängst mit den SchülerInnen des Berliner bilingualen Schulversuchs bestätigten dies zwar in einer Schreibprüfung im ersten Halbjahr der zweiten Klasse grundsätzlich über alle Schüler – vgl. Abb. 11. für die

obere Hälfte der SchülerInnen, die trotz vorliegender Wörterliste eigenkonstruktiv die Schreibaufgabe bewältigen, während die andere Hälfte die Wörter von einer Wörterliste abschrieb –, aber es zeigen sich auffällige Abweichungen.

<sup>11</sup> May behandelt u.E. zu unrecht die ‚pf‘-Schreibung als alphabetische Schreibweise. Tatsächlich ist das /p/ in der Artikulation und Audition kaum oder nicht wahrnehmbar und die Auslassung des ‚p‘ beruht gerade auf der Anwendung der alphabetischen Strategie.

<sup>12</sup> Ich würde das ‚e‘ als Formbestandteil des ‚g‘ interpretieren (vgl. dazu auch die ‚g-Schreibung in Briefträger, bei dessen Schreibung im übrigen fälschlicher Weise ein fehlendes ‚r‘ nach Anfangs- ‚B‘ ausgewertet wird).

**BILDER**



**BILDER**



| Phonemische GPK-Fehler                                  | Graphememische GSM-Fehler  | Orthograph./Morphem. F.        |
|---|--|--------------------------------|
| Christa (7;4, gehörlos, Klasse 2, bilinguale Förderung) | sucht (sucht)  |                                |
| Luise (7;7, resthörig, Klasse 2, bilinguale Förderung)  | Zeisunks (Zeitung)<br>klobt (klopft)<br>//st (liest)<br>dein (sein)<br>secht (sitzt → setzen?) | dellen (bellen)<br>hort (hört) |
| Simon (7;8, gehörlos, Klasse 2, bilinguale Förderung)   | bett (bitte)<br>schaun (schauen)   |                                |
| Fuad (8;8, CI, Klasse 2, bilinguale Förderung)          |  | seht (2x - sieht → sehen)      |
| Maria (8;11, resthörig, Klasse 2, bilinguale Förderung) |  | ser (er - Verwechslung: sie ?) |

Abb. 12: Fehlerstruktur bei bilingual geförderten gehörlosen Zweitklässlern – bessere Schreiber – in Schreibaufgabe zu einer Bildergeschichte mit Wörterliste

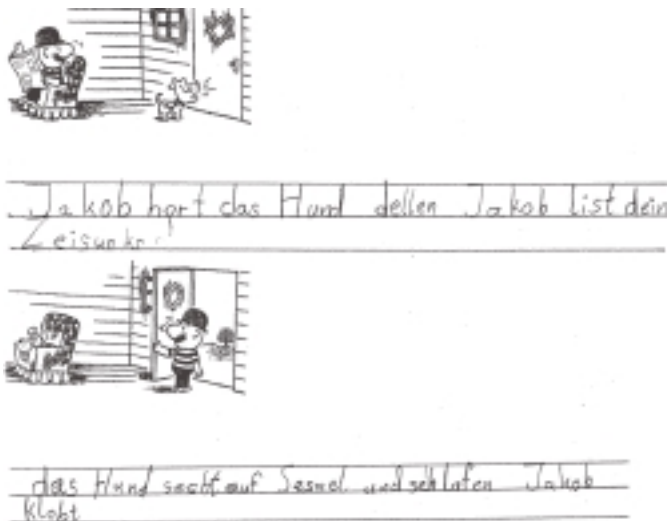


Abb. 13: Luises Text (resthörig, Klasse 2, bilinguale Förderung)

Bei Luise, die über gut nutzbare Hörreste und eine recht melodische Sprechweise verfügt, dominiert eine phonemische Orientierung, wie wir sie bislang bei gehörlosen SchülerInnen in unseren Unterlagen noch nicht haben beobachten können, und die in der Auslautverhärtung bei Zeitunk gipfeln. Mit Ausnahme des eher gehörlosentypischen <dein> statt <sein>, der auf der fehlenden Differenzierung der Possessivpronomina beim Ablesen beruht, sind die Fehlschreibungen eher typisch für hörende bzw. leichter hörgeschädigte Kinder, auch bezüglich des Fehlerumfangs, der auf vollem Vertrauen bezüglich der alphabetischen Strategie beruht (vgl. a. Abb. 9.1).<sup>13</sup> Dass Luise auch zwei graphemisch einzuordnende Fehler auftauchen, ist wohl eher als Flüchtighkeitsfehler zu bewerten. Auch dann, wenn Luises *reine* alphabetische Schreibstrategie in unseren bisherigen Daten eine Ausnahme darstellt, widerlegt das Auftreten solcher Fälle unter Gebärdensprache einbeziehenden Konzepten das traditionelle Vorurteil, dass dadurch der Lautsprach- und seine Bezüge zum Schriftspracherwerb nachhaltig beeinträchtigt werden.

<sup>13</sup> Ungleich geringer ausgeprägt und allein die Vokalstruktur betreffend finden wir auch bei Simon – einem anderen Schüler der bilingualen Berliner Schulversuchsklasse – phonemische Fehler.





Abb. 13.1: Typischer durch alphabetische Strategie bedingter Schreibfehler von Luise (resthörig, Klasse 2, bilinguale Förderung)

Andererseits zeigt ein Blick auf Abb. 12, dass sich nicht nur pädagogisch-audiologisch zweifelsfrei als gehörlos einzustufende Kinder wie etwa Christa, sondern auch resthörige wie Maria beim Schreiben auf ihr gespeichertes graphemisches Lexikon verlassen und – wie im Videomitschnitt deutlich zu erkennen – die graphische Vorstrukturierung der Wortschreibung mittels des Fingeralphabets vornehmen. Das gilt auch für Fuad, der mit dem CI zwar akustische Ereignisse recht gut wahrnehmen aber nur in sehr geringem

Maße auditiv-sprachlich verarbeiten kann.

Bemerkenswert erscheint die Bandbreite der Zugriffswissen beim Schreiben in relativer Unabhängigkeit vom Niveau des Hörverlustes innerhalb der bilingualen Klasse. Dies hat u.E. weniger mit dem bilingualen Gesamtkonzept als solchem als mit der Art und Weise zu tun, in der die Kinder frühzeitig angeregt werden, die *Schriftsprache* auf je individuelle Weise zu entdecken (Brügelmann). In Anbetracht des realisierten formalen und inhalt-

lichen Sprachniveaus erscheint eine verstärkte Orientierung auf orthographische Muster und morphematische Regeln angezeigt, was nicht nur für Luise, sondern auch für die anderen vier fortgeschrittenen Schreiber der bilingualen Berliner Klasse gilt, die schon in einer fortgeschrittenen logographemischen Strategie mit Ansätzen orthographisch-morphematischer Orientierungen – sicher bei Fuad, möglicherweise bei Maria – schreiben und aufgrund ihrer entlastenden Strategie inhaltlich bereits ein fortgeschrittenes Niveau erkennen lassen.

Bevor wir im Kontrast zu Luis Text den eines hochgradig schwerhörigen aural geförderten Mädchens in der Klassenstufe 6 betrachten, wollen wir noch einige Fehlschreibungen bei unterschiedlich geförderten gehörlosen SchülerInnen betrachten (s. Abb. 14). Insgesamt sind wortbezogene Fehlerschreibungen in unserem Textkorpus, der 12 Texte der Klassenstufe 3 und etwa 30 der Klassenstufe 6 enthält, selten, die Probleme liegen eher auf der textual-semanticen, syntaktischen und morphosyntaktischen Ebene. Dennoch sind die aufgeführten Fehler von ihrer Struktur her interessant, auch wenn sie – wegen ihres geringen Vorkommens – nicht als Indikatoren für

eine bestimmte Schreibstrategie gelten können.

- Bei Boris (gehörlos, Klasse 6, orale Förderung) finden wir einen lupenreinen orthographischen Fehler bei der Verwechslung der wenig differenzierenden Grapheme <ie> vs. <ei>, die er als orthographische Muster kennt

und auch verschiedentlich richtig schreibt. Anna (gehörlos, Klasse 7, bilinguale Förderung) hingegen macht einen morphologischen Ableitungsfehler (Schäfe statt Schafe) auf hohem Niveau, denn tatsächlich gibt es ja bei dem Morphem Schaf die Umlautung, aber eben nicht bei der Pluralbildung.

| Phonemische GPK-Fehler                             | Graphemische GSM-Fehler | Orthograph./Morphem. F.                 |
|--|-------------------------|---|
| Boris (gehörlos, Klasse 6, orale Förderung)        |                         |   |
|  |                         | fliegen (2x fliegen)<br>vorbie (vorbei) |
| Anna (gehörlos, Klasse 7, bilinguale Förderung)    |                         |   |
|  |                         | Schäfe (Schafe)                         |
| Kevin (gehörlos, Klasse 3, aurale Förderung)       |                         |   |
| schreiben (streiten)                               |                         |   |
| Florian (gehörlos, Klasse 3, bilinguale Förderung) |                         |   |
| kämpfen (kämpfen → Kampf)                          |                         |   |
| Erni (mg. schwerhörig, Klasse 3, aurale Förderung) |                         |   |
| kämpfen (kämpfen)                                  |                         |   |

Abb. 14: Ausgewählte vereinzelt beobachtete Fehlertypen bei gehörlosen SchülerInnen (incl. Vergleich mit Fehlschreibung von kämpfen bei schwerhörigen SchülerInnen)

- Die <sch>-Schreibung statt <st> bzw. <sp> lässt sich unabhängig von der Fördermethode häufiger beobachten und beruht wohl auf die (Über-)Betonung des [S] beim Artikulieren, Abschbild und/oder PMZ und/oder so gesteuerter auditiver Wahrnehmung. Ähnliches gilt für die in unserem Corpus relativ

häufig bei gehörlosen SchülerInnen zu beobachtende Fehlschreibung kapfen/Kapf für <kämpfen/Kampf>. Dass dies gehörlosentypisch ist, zeigt ein Vergleich mit schwerhörigen SchülerInnen, die dass umgangssprachliche kaum wahrnehmbare [p] zugunsten des dominanten [f] auslassen.

*Lambert der kleine Löwe  
Auf einer Waldlichtung so  
untr einen Vollmond schläft  
eine Herde Schafe. In  
schein des Vollmondes flog ein  
Storch mit einem sack auf die  
Lichtung zu und landetet  
nur wenig meter von der  
Herde. Er ofnete den sack  
und heraus kamen lauter  
kleine Lamblöhen  
Lambchen. Sie Liefen  
auf die herde zu und suchten  
sich eine Mutter, nur ein  
Schaf te mit einer roten  
Glocke behammleins. Der  
Storch bemergete da noch ein  
kleines Fellbündel in sack ist  
und er stixte es an da bemerget  
er das dass kein lambchen ist  
sondern ein kleiner Löwe.  
Doch der kleine Löwe sied  
das die andern alle mit ihren  
Muttern fauscheln und  
sieht das eine Schaf keines hat*

Abb. 15.1/I: Ronjas (hochgradig schwerhörig, Klasse 6, aurale Förderung) Text

|   |   |
|---|---|
| <p>und dass Schaf mit der Re-<br/>ten Glock heines thut, er<br/>ging auf sie zu in und holbt<br/>über sie und schmigt sich an<br/>sie. Sie Sc schaut stols auf das<br/>kleine was ein braun orangenes<br/>fell hat. Der Storch versucht<br/>es wieder mit zu mehren aber<br/>die Mutter wigerte sich und<br/>schulbt ihn in hohen begen in<br/>die luft geschleudert. Etwas<br/>später spielen die Lambe<br/>und der klein loue mecht mit<br/>spielen doch sie machen sich<br/>über ihn lustin. Traurüg<br/>ging der Loue wieder zu<br/>seiner Mutter sie lecht ihn ab.<br/>Er wersucht es noch einmal<br/>mit den anderen zu spielen<br/>auch dieses Mat waren sie s<br/>Mal haben sie sie lustig<br/>gemacht. Viel Jahre<br/>später aus den Lambüchen<br/>wurden krefse Schafe mit<br/>Hönnern. Der klene</p> | <p>Loue war nun ein 7greßer<br/>Loue. Die Schafe ergerten<br/>ihn imer noch. Eines nacht<br/>wacht der Loue auf und sehe<br/>einen Wolf vor lauter Angst<br/>vergrocht er sich hinter seine<br/>mutter. und Der Wolf<br/>schlich sich an die herde und<br/>lakt die Mutter des Louens<br/>an den Schwanz und<br/>ferschlepte sie auf einen hugel<br/>mit einen sehr tiefen abhang.<br/>Auf ein mal lacht den<br/>Louen die wut und er brüllt<br/>so laut das der Boden<br/>wagelakt, der Wolf bekam<br/>einen Schreck das ihn die<br/>Angst lacht. Der Loue<br/>rante auf den Louen Wolf<br/>zu und Schmis ihn den Ab-<br/>hang herunden der Loue ist<br/>nun ein held und die Mutter<br/>ist Stols auf ihren Louen.<br/>Der Wolf hengt nun an<br/>einen ast in Vollmond.</p> |
|---|---|

Abb. 15.1/III: Ronjas Text (Fortsetzung)

**K**ommen wir nun zu Ronjas (hochgradig schwerhörig, Klasse 6, aurale Förderung) Text, der bei hohem semantisch-textualen Niveau von phonemisch bedingten Rechtschreibfehlern geradezu übersät ist. Vorstehende Abb. 15.1 zeigt den Text in voller Länge, um dem Leser einen Eindruck über die beispiellose Diskrepanz zwischen Textniveau und Fehlschreibungen zu verschaffen. In Abb. 15.2 haben wir sämtliche Fehlschreibungen des Textes strukturell nach den zugrundeliegenden Strategie aufgeschlüsselt.

**B**etrachtet man die Fehlerverteilung, so fällt eine fast 60% ausmachende Dominanz von Fehlern auf, die auf der Verwendung einer alphabetischen Strategie beruhen, nämlich die phonematischen Fehler im engeren Sinne sowie die orthographischen und morphematischen Fehler. Wenn Ronja noch beim Übergang in die Sekundarstufe I in einem solchen Ausmaß eine alphabetische Strategie verwendet, dann bedeutet dies einen ungeheuren Energieaufwand, weil die phonematisch motivierten Fehlschreibungen jeweils intern strukturiert statt gedächtnismäßig abgerufen werden müssen. Im Grunde genommen ist es erstaunlich, dass das Mädchen unter diesen Bedingungen

dennoch einen quantitativ wie qualitativ und lexikalisch-semantischen Text auf hohem Niveau schreibt. Die relativ wenigen logographemischen Fehler und die immerhin mehr als ein Viertel ausmachenden Fehler bei der Groß-/Kleinschreibung sind u.E. primär das Resultat der internen Energieverschwendung für die alphabetische Rekonstruktion der Wortschreibungen, denn es gibt keine Hinweise, dass Ronja bspw. die Regeln der Groß-/Kleinschreibung nicht kennt. Dabei muss man im Blick behalten, dass es sich bei Ronja um eine Schülerin handelt, die sich am Ende der Klassenstufe sechs befindet. Was in den Schulanfangsklassen eine begrenzte aber den schriftsprachlichen Erwerbsprozess fördernde Strategie sein kann (vgl. die Texte von Christof und Luise w.o.), muss spätestens gegen Ende der Primarstufe zugunsten didaktischer vorbereiteter und gestützter orthographisch-morphematischer Vorgehensweisen überwunden sein. Genau solche didaktisch vermittelten Einsichten in orthographische Muster und morphematische Regeln als wesentliche Stützen einer ökonomischen und zugleich sicheren, sich allmählich automatisierenden Schreibung scheinen Ronja zu fehlen. In Anbetracht ihres hohen textuellen und semantischen Niveaus sind wir

Abb. 15.2: Strukturelle Aufgliederung der Fehler in Ronjas Text

|   |
|---|
| <b>Logographemische Fehler</b><br>eimee, Feilbündel, stzie (setzte), Lowe (sehr oft), eimai, kiene, untr (unter)<br>m statt n (logographemisch?): moeh, mehmen  |
| <b>Einfache und komplexe phonematische Fehler</b><br>orgenes, mgcht „ (mgchtg), übeg (über), lustig (lustig), traunög –<br>Lambschien, lambschen, Lambischen (Lämmchen, b-Schreibung durch Filmvorlage beeinflusst), Lambe, Hornem (Hörner) |
| <b>Orthographische Fehler (I – Auslautverhärtung, Plosivschreibung)</b><br>Lichöung (vorher aber Waldlichöung), bemergt. (2x), stolg (2x), vergroch, hinger, ferschleigt, herunden, bakt, backi (2x), waggelöge<br>grosse                   |
| <b>Orthographische Fehler (II – Vokallängen/-kürzungsmarkierungen)</b><br>sied (sieht – später richtig), schmigt –  |
| Volmond (später richtig), gnete, ragte, Schmis, bakt –<br>kamgen, bekamg, dag/dagg (mehr.)  |
| <b>Morphematische Fehler</b><br>wersucht, ergaten, hengt  |
| <b>Groß-/Kleinschreibung</b><br>schein, gack (3x), meter, herde (2x), bogen, luft, löwe, nacht, hugel, abhang, wul, held, ast<br>Liefen, Stolz, Schmis  |

sicher, dass sie sie bei entsprechenden Lernarrangements schnell erwerben würde.

graphisch-morphematische Orientierungen zu überführen.

Unsere noch vorläufigen Beobachtungen zur Entwicklung des Wortschreibens bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern bestätigen u.E.

1. die Bedeutung der logographemischen Strategie als initialen Zugang zur Schriftsprache
2. differenzierte Übergänge zu einer aktiven strukturellen Gliederung der Wörter, die – auch bei hochgradiger Hörschädigung – von einer eher graphemischen bis zu einer primär phonemischen Strategie reichen und
3. die Notwendigkeit diese Zwischenstrategien in ortho-

Abschließend sollen einige Hinweise für eine sich daran anschließende Förderpraxis aufgeführt werden.

### 5. Materialien und Medien für eine alternativ-kompensatorische Förderpraxis des Schriftspracherwerbs bei hochgradig hörgeschädigten Kindern

Wir verstehen die folgenden Ausführungen bewusst als *didaktisch-mediale Tipps*, denn im Rahmen dieses Beitrages kann es nicht um die Vorlage eines ausdifferenzierten didakti-

schen Konzeptes für den Schriftspracherwerb bei hochgradig hörgeschädigten Kindern gehen. Wir beschränken uns vielmehr auf einige Hinweise zu möglichen Medien und Vorgehensweisen entlang der dargestellten schriftsprachlichen Entwicklungsstufen und ihrer Implikationen für schwerhörige und gehörlose Kinder. Allerdings – dieser Hinweis scheint noch nötig – sind wir der Überzeugung, dass es weniger um den Einsatz klassisch festgelegter Lernmedien – wie etwa der Fibellehrgang – als um förder-diagnostisch und -pädagogisch begründete variable Praxis geht, die individuell differenzierend den Kindern mit Wygotski (1968) Möglichkeiten anbietet, einerseits bereits angelegte Fähigkeiten *in der Zone der aktuellen Entwicklung* zu festigen und andererseits solche *in der Zone der nächsten Entwicklung* herauszufordern.

### 5.1 Evozierung und Förderung der logographemischen Strategie

In der initialen Phase gilt es in sehr offener, situativer und individueller Weise auf Schriftsprache aufmerksam zu machen und Anregungen für erste aktive Schritte der *Kinder auf der Weg zu Schrift* (Brügelmann) zu geben.

- **Namenskarten** sind ein klassisches Mittel der

Vorschulpädagogik. Ihre identifikatorische Wirkung impliziert auch ein initiales Aufmerksamwerden auf die Schriftsprache. – Beispiel:

Als ich während meiner Untersuchung zu den basalen symbolischen Voraussetzungen von älteren Vorschulkindern für den mit Schulbeginn einsetzenden Schriftspracherwerb (Günther 1994) einmal auf eine Gruppe von sprachbehinderten Kindern traf, die keine Erfahrungen mit Namenskarten hatten, führte die Einführung der Namenskarten und das Abschreiben des Namens dazu, dass diese Kinder in den nächsten Tagen mehr oder weniger alles, was beschreibbar erschien, mit ihrem Namen versehen.

- **Erstes Lesen** (Ravensburger). Tierbilder mit ihren Namen sind so in 3 bis 5 Teile zerschnitten, dass jeder Streifen einen Buchstaben des Namens enthält. Natürlich sind die Buchstaben und Tiernamen in keiner Weise nötig, um die Teile richtig zusammenzusetzen, aber ihr Vorhanden enthält die Möglichkeit zum Aufmerksamwerden.
- **Memory mit Schrift**<sup>14</sup> Die Idee dieses modifizierten Memorys (zuerst bei Dehn

1988, 92f) erscheint ebenso einfach, wie didaktisch wirksam. Von jedem Paar ist eine der beiden Karten auf der Rückseite mit dem Wort für die jeweilige Abbildung versehen. Das Spiel wird als normales Memory eingeführt, es gibt keine Hinweise auf die Schrift.

Beobachtung in einer Vorklasse mit sprachentwicklungsgestörten Kindern: Die Gruppe spielt das neue Spiel eine zeitlang wie ein normales Memory. Plötzlich räumt ein Junge ziemlich schnell alle Kartenpaare ab. Die anderen Kinder haben zwar nicht durchschaut, wie ihr Spielkamerad das schafft, aber dass es etwas mit den aufgedruckten Wörtern zu tun hat, scheint ihnen schon bewusst, wenn sie ehrfurchtsvoll kommentieren: *Der kann lese(n)*.

- **Anlauttabelle, -puzzle o.ä.** Hier gibt es fast unzählige Angebote, die wir nicht im einzelnen kommentieren wollen. Wegen ihrer Handlungsbetontheit scheinen uns Puzzles, wie z.B. Sara Balls *ABC-Puzzle* mit Tieren

<sup>14</sup> Es gibt solche Memories sicher auf dem Spiel-/Lehrmittelmarkt, sie lassen sich aber auch leicht selbst herstellen. Weiterführende Ideen, Anleitungen und Abwandlungen des klassischen Memories bei Renzelberg u.a. (2000).

(Siebert Puzzle), erwähnenswert.

- **Wortkarten** für wichtige Ereignisse, Menschen und Gegenstände sowie von Mal- und Bastelprodukten der Kinder.
- **Kinderbildwortlexika** und stark illustrierte Sach- und Bilderbücher mit lexikalischen Schriftwortangaben und/oder wenig Text wie bspw.: Wilkes, A. & N. Schindler (1992/96): *DU-DEN – Mein erstes Wörterbuch*. Mannheim u. a. w.: Dudenverlag.
- **Lesememory** (Ravensburger). Das didaktische Spiel enthält drei verschiedene Spielformen: 1. *normales Bild + Wort-Memory* sowie 2. Silben- (bspw. „In“ sel“) und 3. *Kompositamemory*<sup>15</sup> (z. B. „Schnee“ „mann“, bei denen auf den Karten die Bild- und Wort- bzw. Silbenteile abgebildet sind. Durch die Thematisierung von Silben und Komposita nehmen die letztgenannten Formen bereits elementarer Form Aufgabenstellungen der alphabetischen und orthographisch-morphologischen Stufe auf.
- **Verbundstempelkästen** sind ein hervorragendes Mittel zur Anregung der kindlichen Schriftproduktion. Bei diesen

Verfahren werden die einzelnen Buchstabenstempel eines Wortes nach dem Legosteckprinzip, das zugleich verhindert, dass einzelne Buchstaben auf den Kopf gestellt werden, miteinander verbunden. Mit dem Verbundstempelprinzip werden für Vorschulkinder und Schulanfänger entsprechend der Lerntheorie Galperins (1973) visuelle Analyse und visomotorische Synthese der Buchstabenfolgen eines Wortes materialisiert und damit konkret erfahrbar. Die *Schubi Schülerdruckerei*<sup>16</sup> ist – auf meine Beratung hin – mit hundertdreißig Buchstaben und Zeichen in Relation zu Übersichtlichkeit, Wortvariabilität und dem Deutschen entsprechende Buchstabenverteilung das mit Abstand empfehlenswerteste Angebot. Deshalb lässt sich der Verbundstempelkasten schon in der logographischen Phase einsetzen und bereitet durch die aktive Analyse- und Synthesetätigkeit den Übergang zur alphabetischen Phase vor.

## 5.2 Förderung von Graphem-Muster-Differenzierung und alphabetischer Strategie

W.o. wurde argumentiert, dass im Normalfall die Phase der Zuordnung von Buchstaben zu

den Lauten eine kurze, aber für den Aneignungsprozess von alphabetischen Schriftsystemen außerordentlich wichtige ist, wird doch mit ihr durch die Analyse- und Synthesetätigkeit die Struktur der Wörter bezüglich ihrer Elementareinheiten und Verknüpfungsmöglichkeiten bewusst. Es ist gängige Commonsenseauffassung, dass als Voraussetzung für diese strukturellen Einsichten der Entwicklung eines phonemischen Bewusstseins eine maßgebliche Rolle zukommt. Tatsächlich ist, wie im vorhergehenden schon angedeutet, die Schriftsprache in sich außerordentlich gut strukturiert und enthält „natürlich“ alle wichtigen Gliederungsmerkmale der Verbalsprache wie die Lautsprache auch. Ein solches zentrale strukturelle Merkmale sind die Silben mit den Vokalen als Silbenkerne.

- **Silbenklappbücher/-spiele**, bspw. Sarah Ball (o.J.): *STAGUKAN*. München: ars edition, bei dem aufrecht gezeichnete Tiere mit dreisilbigen Namen so gezeichnet sind, dass sich oberer, mittlerer und unterer Teil des Tieres, wechselseitig umklappen lassen und dabei witzige Phantasietierfiguren

<sup>15</sup> Ähnlich: *Wörterduo (Finken)*.

<sup>16</sup> *Schubi Lehrmittelverlag: customer@schubi.com*

entstehen, der auf der Rückseite witzige Tiernamen entsprechen. Das Titeltier *Stagukan* setzt sich beispielsweise aus /*Sta(chel/schwein)*, /*(Le)gu(an)* und /*(Pe/li)kan* zusammen.

- **Lesen mit Silben: LiLaLu** (U. Busch - Agentur Dieck)<sup>17</sup>. Silbenkartei mit 80 Silbenkarten und weiteren Spielkarten sowie einem Begleitheft mit zahlreichen sprachdidaktisch motivierten Spielvorschlägen. Eine kritische Anmerkung bezieht sich darauf, dass nur mit für das Deutsche eher untypischen offenen Silben gearbeitet wird.
- **Wortlistentraining wlt 1** (vpm).<sup>18</sup> Das *wlt 1* ist orientiert an der Silbenstruktur des Deutschen mit den Vokalen als Silbenkern, an die die Konsonanten gebunden werden. Um das insbesondere für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen schwer begreifbare Lautieren des Konsonanten zu vermeiden, werden zunächst die Vokale – grundsätzlich wie auch später die Konsonanten – immer in Wörtern, vorzugsweise Tiernamen, eingeführt. Obwohl das *wlt 1* von Anfang an Buchstaben-/Lautbezüge impliziert, ist es so aufgebaut, dass Kinder es rein visuell-graphisch bear-

beiten können. Für hörgeschädigte Kinder hat das Konzept zwei entscheidende Vorteile: Zum einen kann es allen ein grundlegendes Verständnis der Elementarstruktur der Schreibung von Wörtern im Deutschen vermitteln, zum anderen bietet es vielfältige Anlässe bei Kindern mit nutzbaren Hörresten, diese nicht nur für den schriftsprachlichen Entwicklungsprozess zu aktivieren.

Im Gegensatz zur logographemischen wird die alphabetische Strategie vor allem durch das Schreiben evoziert und gefördert. Deshalb sollten neben dem Schreiben mit der Hand und den bereits erwähnten Verbundstempelkästen weitere traditionelle – z.B. Magnetbuchstaben – und moderne – bspw. Computer als Schreibsystem – Schriftproduktionsmedien zum Einsatz kommen.

### 5.3 Aufbau orthographischer Muster und morphematischer Regeln

Orientiert an der Galperinschen Lerntheorie hat Aidarowa (1972) schon Ende der 50er Jahre ein richtungsweisendes Konzept für die *Ausbildung einer linguistischen Einstellung zum Wort* in der Primarstufe entwickelt. Dies betrifft nach unserer Interpretation im Rah-

men des Schriftspracherwerbs vor allem die morphematischen Regeln und die orthographischen Muster und wird bspw. durch das bereits mit seinem ersten Band erwähnte *Wortlistentraining (wlt)* sowie ein an den linguistischen Grundlagen orientiertes Grundwortschatzlexikon sprachlerndidaktisch umgesetzt. Zusätzliche didaktische Spiele unterstützen den Aufbau einer linguistischen Orientierung beim Wortschreiben und -lesen.

- **Singular – Plural (M.** Dörnhoff – Agentur Dieck). 60 Spielkarten zu dreißig Substantiven ermöglichen einen spielerischen Zugang zu den verschiedenen Formen der Pluralbildung des Deutschen inkl. der Umlautung.
- **Der Handschuh im Vogelhäus – Zusammengesetzte Nomen und bären-stark – Zusammengesetzte Adjektive** (Agentur Dieck). Mit diesen beiden didaktischen Spielen wird eine Entdeckung des im Deutschen bei Substantiven und Adjektiven sehr starke morphematischen Komposita-Prinzips angeregt, wobei

<sup>17</sup> Alleinvertrieb: Buchhandlung Elke Dieck, Richard-Wagner-Straße 1, D-52525 Heinsberg, Email [agentur-dieck@t-online.de](mailto:agentur-dieck@t-online.de).

<sup>18</sup> verlag für pädagogische medien (vpm) Hamburg. Zu den *wlt* 2-6 s.w.u.

das Adjektivspiel semantisch bereits recht anspruchsvoll ist. Die Spiele enthalten Bild-, Wort- und Lösungskartensätze für jeweils 56 Komposita, von denen der erste Wortteil als Bildkarte, der zweite als Wortkarte dargestellt ist.<sup>19</sup> Die Lösungskärtchen enthalten getrennt sowohl Bild-Wort- als auch reine Wortkontrollen. Da es mehr Lösungsmöglichkeiten als auf den Lösungskärtchen ausgedruckt gibt, sind kreative Ergänzungen durch die SchülerInnen möglich.

- **Wortlistentraining wlt 2-6** (vpm). Das schon mit seinem ersten Band erwähnte) beinhaltet mit steigenden Schwierigkeitsgraden orthographische, morphologische und syntaktische Regeln und Probleme des Deutschen und sind von ihrer didaktisch-medialen Anlage her gleichermaßen für gehörlose SchülerInnen zugänglich. Während das wlt 2 sich wie das wlt 1 auf die Wortebene konzentriert, thematisieren die weiteren Arbeitsblöcke im zunehmenden Maße auch die Satzebene. Wenn auch nicht alle Aufgaben nutzbar sind und die Anforderungen sicher nicht gleichgerichtet mit Hörenden bearbeitet werden können, so stellen sie doch eine notwendige Zielorientie-

rung für einen gelingenden Verbalspracherwerb gehörloser SchülerInnen dar. 60 Spielkarten zu 30 Substantive ermöglichen eine spielerische Einübung verschiedener Formen der Pluralbildung.

- Die wlt-Reihe wird ergänzt durch das – im gleichen Verlag erschienene – an orthographischen, morphologischen und syntaktischen Regeln des Deutschen orientierte kürzlich völlig neu bearbeiteten **Grundwortschatz plus – das Wörterfamilienwörterbuch für die Grundschule** (Balhorn/Schniebel & Uihlein 2002), ein Lexikon- und Aufgabenbuch, das in konsequenter sprachdidaaktischer und medial gelungener Weise die SchülerInnen in die orthographischen Muster und morphematischen Regeln des Deutschen als linguistische Grundlage der deutschen Schriftsprache einführt (vgl. a. Balhorn 2002).

**M**it dem nochmaligen Hinweis, dass es sich bei den vorstehenden Hinweisen eher um skizzenartige didaktische Tipps denn um ein ausgearbeitetes Konzept handelt, möchten wir den Beitrag abschließen.

<sup>19</sup> Bei dem Nomenspiel lassen sich auch Bild- zu Bildkarten zusammensetzen und entsprechenden Bild-Bild-Lösungskärtchen zuordnen.

### Literaturverzeichnis

Augst, G. (1984): *Kinderwort. Der aktive Wortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register*. Frankfurt.

Balhorn, H. (2002): Grundwortschatz plus – Was muss ein Wörterbuch Grundschulkindern zeigen? In: *Grundschule Sprache* 8, 10-14.

Balhorn, H./K.-B. Günther/J.-P. Schniebel (Cartoons) & W. Uihlein (Ill.) u.a.: *Wortlisten. Trainingsprogramm mit Wörtern und Texten. wlt 1-6*. Hamburg: verlag für pädagogische medien (nach der Rechtschreibreform grundlegend überarbeitet).

Balhorn, H./J.-P. Schniebel (Cartoons) & W. Uihlein (Ill. – 2002): *der Grundwortschatz plus – das Wortfamilien-Wörterbuch für die Grundschule*. Hamburg: verlag für pädagogische medien (völlig neu gestaltete Ausgabe). Conrad, R. (1979): *The Deaf Schoolchild*. London: Harper & Row.

Bell, A.G. (1899): Bericht über eine Unterrichtsmethode, angewandt (als Vorschulunterricht) bei einem sehr jungen, von Geburt an tauben Knaben. In: Forchhammer, G. (Göpfert, E. Hg.): *Der*



- imitative Sprachunterricht auf der Basis der Schrift.* Schneider: Leipzig, 111-131.
- Broesterhuizen, M. (1989): Möglichkeiten einer frühen Diagnostik. In: LV Baden-Württemberg (Hg.), 255-266.
- Broesterhuizen, M. (2000): Teilleistungsstörungen bei hochgradig hörgeschädigten Kindern. Heidelberg: Median.
- Brügelmann, H. (1983): *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien.* Konstanz: Faude.
- Brügelmann, H. u.a. (1984): *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht.* Konstanz: Faude.
- Dehn, M. (1988): *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen.* Bochum: Kamp.
- Frith, U. (1983): Psychologische Studien zur Rolle der Orthographie beim Lesen und Schreiben. In: Günther, K.-B. & Günther, H. (Hg.): *Schrift - Schreiben - Schriftlichkeit Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung geschriebener Sprache.* Reihe Germanistische Linguistik 49. Tübingen: Niemeyer, 119-131.
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Ed.): *New Trends in Graphemics and Orthography.* Berlin/New York: Walter de Gruyter, 218-233.
- Galperin, J.P. (1973): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E.A. u.a.: *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie.* Berlin: das europäische buch, 81-119.
- Geers, A. & Moog, J. (1989): Factors Predictive of the Development of Literacy in Profoundly Hearing-impaired Adolescents. In: *Volta Review* 91, 69-86.
- Grümmer, Ch. & A. Welling (2002): Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen – ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Tophinke, D. & Ch. Röber-Siekmeyer (Hg.), 15-54.
- Günther, H. (1988): *Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen.* Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen: Niemeyer.
- Günther, K.-B. (1983): Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, K.-B. & Günther, H. (Hg.): *Schrift - Schreiben - Schriftlichkeit Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung geschriebener Sprache.* Reihe Germanistische Linguistik 49. Tübingen: Niemeyer, 211-243.
- Günther, K.-B. (1982/1985<sup>2</sup>): *Schriftspracherwerb bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder.* Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 9. Heidelberg: Groos.(2. verbesserte Auflage 1985).
- Günther, K.-B.: Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihrer Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, H. & K.-B. Günther (Hg. - 1983): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit - Arbeiten zu Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache.* Germanistische Linguistik 49. Tübingen: Niemeyer, 211-243.
- Günther, K.-B. (1986/1995): Ein Stufenmodell der Ent-

- wicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg. – 1986): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Jahrbuch Lesen und Schreiben 1. Konstanz: Faude, 32-54. Wieder in: Balhorn, H. & H. Brügelmann (Hg. – 1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Lengwil: Libelle, 98-121.
- Günther, K.-B. (Hg. – 1989): *Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Günther, K.-B. (1989a): *Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb* unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: Ders. (Hg.), 12-33.
- Günther, K.-B. (1989b): *Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs*. In: Ders. (Hg.), 206-288.
- Günther, K.-B. (1991): *Probleme der Diagnostik lexikalisch-semanticischer Störungen*. In: Grohfeldt, M. (Hg.): *Störungen der Semantik. Handbuch der Sprachtherapie 3*. Berlin: Edition Marhold.
- Günther, K.-B. (1994): *Vergleich der symbolisch visuellen Wahrnehmungs- und visomotorischen Produktionsfähigkeit von sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nichtbehinderten Kindern. Eine empirische Grundlagenuntersuchung zu den wahrnehmungsmäßigen und feinmotorisch-koordinativen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb*. Arbeiten zur Sprachanalyse (asa) 20. Frankfurt: u.a.w.: Lang.
- Günther, K.-B. (1996): *Die Schrift als kompensatorisches Mittel zum Verbalspracherwerb*. Günther, H. & O. Ludwig 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. (1998): *Spracherwerb über die Schrift?! Entwicklungspsychologisch-neurolinguistische Begründung – pädagogisch-therapeutische Konsequenzen*. In: C. Osburg (Hg.): *Textschreiben, Rechtschreiben, Alphabetisierung. Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 156-171.
- Günther, K.-B. (2001): *Felsbild – Buchdruck – Internet. Stationen der symbolisch-schriftsprachlichen Medienentwicklung in der Geschichte der Menschheit und ihre Auswirkungen auf Bildung und Erziehung Hörgeschädigter*. In: *forum 9*, 6-17.
- Günther, K.-B. & I. Schäfke u.M.v. K. Koppitz & M. Matthaei (2002): *Vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung der Textproduktions- und Erzählkompetenz*. In: Günther, Klaus-B. in Zusammenarbeit mit A. Wiechel/V. Thiel-Holtz/A. Staab & I. Schäfke (2002): *Unterricht mit gehörlosen Schülern (II). Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Verv. Ms., Institut f. Behindertenpädagogik, FB Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg (2. überarbeitete und erweiterte Fassung), 151-272.
- 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.
- Heinike, S. (1912): *Gesammelte Schrift*. Leipzig: Wiegand (Hg. v. P. Schumann).
- Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. (1980<sup>3</sup>): *Lernschwächen. Ihre Formen und ihre Behandlung*. Stuttgart: Hippokrates.
- Keller, H. (1993): Geschichte meines Lebens. In: Dies.: *Mein Weg aus dem Dunkel*. Bern/München/Wien: Scherz, 11-122 (Dt. Neuausgabe).
- Lewis, S. (1996): The Reading Achievements of a Group of Severely and Profoundly Hearing-impaired School Leavers within a Natural Aural Approach. In: *The Brit. Teacher of the Deaf* 20, 1-7.
- Luria, A.R. (1978): The development of constructive activity in the preschool child. In: Ders.: *Selected writings*. White Plains/New York.
- Maas, U. (1999): *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- May, P. (2002): *Hamburger Schreibprobe HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der Grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg: verlag für pädagogische medien (6. aktualisierte und erweiterte Auflage).
- Nanninga-Boon, A. (1929): *Psychologische outwikkelingsmethoden van het doofstomme kind*. Groningen: Wolters.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A. (1974): *Die Bedeutung der Bedeutung* Frankfurt: Suhrkamp (Org. 1923).
- Rammel, G. (1981): *Untersuchungen zur Zeichensystematik der Gebärdensprachen*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 7. Heidelberg: Groos.
- Seubert, E. (1989): Spezielle Ergebnisse bei an Taubheit grenzend schwerhörigen Kindern. In: LV Baden-Württemberg (Hg.), 129-138.
- Piaget, J. (1972): *Psychologie der Intelligenz*. In: Piaget, J./Goldmann, L. & Coblner, W.G.: *Beitragäe zu einer dialektischen Psychologie*. Gießen: Rotdruck, 1-198 (Org. 1947).
- Riehme, J. (1974): *Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichtes*. Berlin: Volk & Wissen.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (1993): *Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (2002): Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik – Versuch einer Standortbestimmung. In: Röber-Siekmeyer, Ch. & D. Tophinke (Hg.), 10-29.
- Röber-Siekmeyer, Ch. & D. Tophinke (Hg. – 2002): *Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Seubert, E. (1989): Spezielle Ergebnisse bei an Taubheit grenzend schwerhörigen Kindern. In: LV Baden-Württemberg (Hg.), 129-138.
- Spitta, G. (1985): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Bielefeld: CVK.
- Steinberg, D.D. (1982): Overcoming linguistic limitations of hearing-impaired children through teaching written language. In: *Topics in Language Disorders* 1, 17-28. Stern, W. (1905): *Helen Keller. Die Entwicklung und Erziehung einer Taubblinden als psychologisches, pädagogisches und*

*sprachtheoretisches Problem.*  
Berlin: Reuther & Reichard.

Stern, W./C. (1975<sup>10</sup>): *Die Kindersprache.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft (Org. 1907).

Suzuki, S. & Notoya, M. (1984): Teaching written language to deaf infants and preschoolers. In: *Topics in Early Childhood education 3*, 10-16.

Tophinke, D. & Ch. Röber-Siekmeyer (Hg. – 2002): *Schärfung im Fokus.* Baltmannsweiler: Schneider.

Uden, A.v. (1980): *Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung.* Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 5. Heidelberg: Groos.

Twiehaus, I. (1979): Kritzelbriefe zur Nachahmung der Schrift im Vorschulalter. In: *Über Kritzelbriefe. Studien zur semantischen Analyse der Schriftsprache.* Papiere des Münsteraner Arbeitskreises für Semiotik 11. Münster, 23-256.

Uden, A.v. (1983): *Diagnostic Testing of Deaf children.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Uden, A. v. (1988): *Teilleistungsstörungen beim gehörlosen Kind.* Hörgeschä-

digtenpädagogik Beiheft 22. Heidelberg: Groos.

Walther, E. (1895): *Handbuch der Taubstummenebildung.* Berlin: Staude.

Wilbur, R.B. (1879): *American Sign Language and Sign Systems.* Baltimore: University Park.

Vygotski, L.S. (1979<sup>2</sup>): The

prehistory of written language. In: Ders.: *Mind and society.* Cambridge (Mass.)/ London: Harvard.

Verfasser: Prof. Dr. Klaus-B. Günther, Eimsbütteler Marktplatz 34, 20257 Hamburg ([KBGuenther@aol.com](mailto:KBGuenther@aol.com))

Manuskriptstand: Hamburg, 8. April 2003

## Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, dem 21. November 2003  
um 18.30 Uhr  
im JUGENDGÄSTEHAUS  
Lehrter Straße, Berlin

### Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung  
(veröffentlicht in dieser Ausgabe)
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Kassenbericht
- TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 6: Entlastung des Vorstandes
- TOP 7: Neuwahl des Vorstandes
- TOP 8: Jahrestagung 2004
- TOP 9: Verschiedenes

gez. Manfred Wloka  
1. Vorsitzender