

Ausgabe 2003  
11. Jahrgang

***9. Jahrestagung  
in Rotenburg/Fulda***



# Ausgabe 2003

## II. Jahrgang

Vorwort .....	4
Einladung zur Mitgliederversammlung in Berlin .....	6
<b>forum tagungsberichte</b>	
Natürlichkeit – eine kritische Betrachtung (Manfred Hintermair) ....	7
Jedes Kind braucht etwas anderes (Klaus Berger) .....	15
Der ‚Taubstumme‘ in der Sprachursprungsdebatte des 18. Jahrhunderts (Sylvia Wolff).....	23
Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern (Klaus B. Günther) .....	35
Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern (Gisela Szagun) .....	71
Sprachentwicklung – natürlich! (Sybille Reger) .....	83
<b>forum workshops</b>	
Das 1. Schuljahr ist geschafft! Ein erster Erfahrungsbericht zum bilingualen Schulversuch .....	88
<b>forum rezeension</b>	
Adams Buch, übersetzt von Thomas Worsecck (Hrsg: Bilis e.V.) Christersson, Gunilla (Text) / Kajsa Lindh ....	95
<b>forum pressemitteilung</b>	
Gehörlose Studierende und Akademiker setzen Schwerpunkte ...	99
<b>forum verbandsinformationen</b>	
Protokoll der Mitgliederversammlung in Rotenburg/Fulda .....	100
Satzung des DFGS .....	106

**Impressum:** ISSN 0946-4646 · **Herausgeber:** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik - **V.i.S.d.P.:** Reinhard Riemer  
**Redaktionsanschrift:** dfgs forum · c/o B. Hochmuth, Gertrudstraße 36, 90429 Nürnberg · **Einzelverkaufspreis:** EURO 3,- zuzüglich Versandkosten.  
**Druck:** poppdruck, Langenhagen.

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion erfolgen.

## Vorwort

*Liebe Leserinnen,  
liebe Leser,*

Im Februar 1993, also vor 10 Jahren, wurde unser Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik gegründet. Das bedeutet, dass wir in diesem Jahr ein Jubiläum feiern dürfen. Aus den Städten Münster, Bremen, Essen, Hamburg und Berlin trafen sich Kolleginnen und Kollegen verschiedener Hörgeschädigtenschulen, um ein neue Basis für Reflexionen über die eigene Arbeit zu schaffen. Mit der Gründung des „Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.“ DFGS sollte damals kein Gegenverband oder Konkurrenzverein zum BDH ins Leben gerufen werden, sondern ein Verband, der ein Forum für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den sich stellenden Fragen der Erziehung und Bildung Hörgeschädigter bieten konnte. Ein weiterer Grund für die Schaffung eines solchen Verbandes war das Fehlen eines Mitgliedsverbandes in der „Deutschen Gesellschaft“, der die Hörgeschädigtenpädagogik

repräsentieren sollte. Vor allem wollten wir in unserer Arbeit einem Vorwurf begegnen, nämlich der Tatsache der bis dahin allzu geringen Einbeziehung der Betroffenen in die allgemeine pädagogische Diskussion. Bei der inhaltlichen Gestaltung des DFGS waren wir uns einig, nämlich die Hörgeschädigten selbst in die Diskussionen über die heutigen Veränderungen in der Hörgeschädigtenpädagogik einzubinden. Dies geschah nicht nur durch die Anwesenheit von Dolmetschern, die die Vorträge und Workshops für die interessierten Gehörlosen übersetzten, sondern auch vor allem durch hörgeschädigte Referenten auf unseren Tagungen. Überhaupt können wir feststellen, dass wir mit zunehmender Zahl der Tagungen eine größere Sicherheit sowohl bei der Planung der Programme, bei der technischen Durchführung als auch eine wachsende Professionalisierung beim Einsatz von Dolmetschern gewinnen konnten. Dennoch wollen wir nicht verhehlen, dass die Arbeit des Vorstandes sich immer wieder überwiegend auf die Vorbereitung und die Themensuche für die Jahrestagungen konzentrierte und dabei andere Verbandsarbeit oft zu kurz kam. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, dass die Vorstandsmitglieder, die ja aus verschiedenen Städten kommen, die ehemaligen und die gewärtigen,

für ihre Mitarbeit einige zeitliche Opfer bringen mußten. Dafür soll an dieser Stelle im Jubiläumsjahr auch einmal ein großes Dankeschön gesagt werden.

Bei der Programmgestaltung der Jahrestagungen hatte sich die Mischung aus Vorträgen und Workshops sehr bewährt, wenn auch ein Weniger an Programmpunkten manchmal ein Mehr an Zeit für Aussprache und Diskussionen bedeutet hätte. Wir waren stets bestrebt, die Jahrestagungen an wechselnden Orten durchzuführen und gleichzeitig die Kooperation der ansässigen Hörgeschädigtenschulen und Bildungszentren zu erbitten, was uns bisher gelungen ist. Es ist sicher interessant, einmal die bisherigen Tagungsorte zu erwähnen: Begonnen haben wir in Berlin. Nachfolgend tagten wir in zeitlicher Reihenfolge in Braunschweig, Essen, Hamburg, Aachen, München, Potsdam, Halberstadt und Rotenburg an der Fulda. Nachdem wir sowohl im Norden, Süden, Westen, Osten und in der Mitte der Bundesrepublik getagt hatten, lag es nahe, im Jubiläumsjahr den Kreis mit Berlin als 10. Tagungsort zu schließen.

Im Laufe der vergangenen zehn Jahre gab es gravierende Veränderungen im Bildungswesen für Hörgeschädigte, die

sich in unseren durchaus sehr unterschiedlichen Themenangeboten widerspiegeln. Sowohl die Hörschädigung selbst als auch allgemeiner Förderbedarf, berufliche Bildung, Lebensorientierung, Forschungsergebnisse im linguistischen Bereich, Medieneinsatz in der Schule, Sprachentwicklung bis hin zu Überlegungen über die Zukunft der Hörgeschädigtenschule unter Einbeziehung medizinischer und technischer Fortschritte gehören zum Themenspektrum der Jahrestagungen. Dahinter stand die Absicht, nicht in Einseitigkeit zu verfallen und außerdem ein möglichst breites Publikum anzusprechen. Diese Bemühung entsprach auch der Satzung des DFGS, in der u. a. auch interdisziplinäre Aktivitäten festgeschrieben sind.

**Die Jubiläumstagung** findet **am Freitag, dem 21. und am Sonnabend, dem 22. November 2003** – wie schon erwähnt – **in Berlin** statt.

**W**egen der weiter fortschreitenden Veränderungen in der Hörgeschädigtenpädagogik soll das diesjährige Thema diese in verschiedenen Bereichen aufzeigen, nämlich mit der Thematik **„Hörgeschädigtenpädagogik Bewegung“**.

**D**as Programm ist auch diesmal breit gefächert und soll die verschiedenen Facetten der Bewegungen und Veränderungen in der Hörgeschädigtenpädagogik dokumentieren. Dabei werden Themen wie die Integration der Hörgeschädigtenschule in die Regelschule, die Beschulung gehörloser Schüler in Schwerhörigenklassen, sozialpädagogische Arbeit, das Wahlpflichtfach Gehörlosenkultur, neue Medien und die Professionalisierung der Gebärdensprachpädagogik usw. angesprochen.

**A**ufgrund unserer guten Erfahrungen mit der Durchführung der Tagungen in Halberstadt und Rotenburg im geschlossenen Rahmen eines Tagungshauses haben wir uns auch diesmal entschlossen, Übernachten und Tagen unter einem Dach anzubieten. Es hat sich gezeigt, dass sich so eine größere Gemeinsamkeit der Tagungsteilnehmer entwickeln kann, nicht zuletzt auch durch das Zusammenbleiben am geselligen Abend. Wir hoffen, dass dieses Angebot wieder von der Mehrheit angenommen wird. Eine **wichtige Bitte** haben wir: Da wir vertraglich bei der Reservierung des Zimmerkontingents im Tagungshaus in Vorlage treten müssen, bitten wir um **rechtzeitige Anmeldung bei gleich-**

#### **zeitiger Überweisung des Tagungsbeitrages.**

**W**ie üblich, nutzen wir die Tagung als Gelegenheit für die Durchführung der Mitgliederversammlung des DFGS. Wir bitten diesmal um besonders rege Teilnahme, weil Neuwahlen des Vorstandes auf der Tagesordnung stehen. Sämtliche Mitglieder unseres Fachverbandes sind aufgerufen, sich zu überlegen, inwieweit sie sich für ein Amt im Vorstand zur Verfügung stellen können. Veränderungen in der Zusammensetzung eines Vorstandes könnten dem Verband neue Impulse geben und auch den Bestand sichern helfen.

**F**ür die Jubiläumstagung in der Hauptstadt Berlin wünschen wir uns viele Teilnehmer, die eine offene und freundliche Atmosphäre suchen und bereit sind, ihre Erfahrungen sowie ihr Wissen in die Diskussionen einzubringen.

**I**n diesem Sinne heißen wir Sie herzlich in Berlin willkommen.

Ihr  
*Manfred Wloka*

# **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

# Natürlichkeit – Eine kritische Betrachtung<sup>1</sup>

Manfred Hintermair

Im Folgenden sollen einige Überlegungen angestellt werden, die sich kritisch mit dem Konzept eines „natürlichen Spracherwerbs bei hörgeschädigten Kindern“ auseinandersetzen. Das Grundanliegen meines Beitrags beschäftigt sich mit der Frage: *Wie natürlich kann Spracherwerb bei hörgeschädigten Kindern von hörenden Eltern sein?* Dabei ist festzuhalten, dass das Thema mit den nachfolgenden Gedanken sicherlich nicht in all seinen möglichen Facetten ausgeleuchtet ist. Vielleicht enthält der Beitrag aber einige nachdenkenswertes Impulse zur Auseinandersetzung mit den Implikationen und Konsequenzen eines natürlichen Spracherwerbs.

## I. Warum der Begriff des „natürlichen Spracherwerbs“ auch Eingang in die Hörgeschädigtenpädagogik gefunden hat

Das wir uns heute überhaupt über den Begriff der Natürlichkeit in der Hörgeschädigtenpädagogik unterhalten können bzw. dass wir auch ernsthaft darüber diskutieren müssen, hat zunächst mit einer Reihe von grundsätzlich positiven Entwicklungen zu tun, die in den letzten 20 Jahren

auf medizinischem, audiologischem, sprachwissenschaftlichem und sonderpädagogischem Bereich stattgefunden haben und die – wie wir wissen – dabei den Blick auf die Förder- und Entwicklungssituation hörgeschädigter Kinder zum Teil sehr unterschiedlich geprägt haben (vgl. im Folgenden Hintermair & Voit, 2000).

Das ist auf der einen Seite das Konzept einer *hörgerichteten Erziehung* zu nennen (vgl. z.B. Diller et al., 2000), das ermöglicht wird durch Erfassung hochgradig schwerhöriger und gehörloser Kinder in den ersten Lebensmonaten, durch deren Versorgung mit hochleistungsfähigen Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten und durch intensive Hör-Sprech-Sprach-Anregung in den sensiblen Phasen der neuronalen Entwicklung. Die Chancen der sprachlichen Entwicklung im Kontext einer dialogischen Pädagogik (vgl. Horsch, 2001) wie auch der Integration in die hörende Welt erweisen sich zumindest für einen Teil der mit diesem Ansatz geförderten Kinder als durchaus beeindruckend – ob die sprachliche Entwicklung dieser Kinder mit dem Begriff „natürlich“ gut und wissenschaftlich hinreichend beschrieben ist, darüber muss man reden.



Auf der anderen Seite findet im Zuge der linguistischen und mittlerweile auch gesetzlichen Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache auch in Deutschland zunehmend das *Konzept einer bilingualen Erziehung* gehörloser Kinder Befürworter. Es basiert auf einem anders positionierten Verständnis von Integration im Sinne eines Rechts auf Eigenart und es beruft sich auf den sprachwissenschaftlich gesicherten Befund, dass eine sichere Erstsprache die Basis für eine gelingende kognitive und psychosoziale Entwicklung darstellt. Dieses Konzept ist mittlerweile im Anschluss an die Erfahrungen mit dem Ham-

<sup>1</sup> Ich möchte an dieser Stelle Barbara Galic und Jule Hildmann für ihr engagiertes Mithinken bei der Entwicklung des vorliegenden Beitrags recht herzlich danken!

burger Schulversuch (vgl. Günther, 1999, 2001) mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf großes Interesse auch an anderen Orten gestoßen (z.B. Bamberg, Berlin, Frankfurt, Neckargemünd, etc.). Hier wird – wie gesagt – insbesondere Bezug auf sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Erkenntnisse genommen und die besondere Wahrnehmungssituation der Kinder steht im Mittelpunkt der Betrachtungen und der abzuleitenden Fördermaßnahmen.

**D**iese Entwicklungen der letzten 20 Jahre haben uns insgesamt zunehmend weggeführt von einer Pädagogik der systematischen (Laut)Sprachvermittlung, die in einer hierarchisch strukturierten Lehrer-Schüler-Beziehung – und dies von frühen Jahren an (vgl. das Kotherapiemodell in der Zusammenarbeit mit den Eltern) – inszeniert wurde. Neue Begriffe wie Kindzentrierung, Ganzheitlichkeit, Kompetenzen, Interaktion, Kooperation, Beziehungsnahe etc. vermitteln eine ganz neue Zielrichtung und Zugangsweise zu der zentralen Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik und das Entwicklungsklima für die hörgeschädigten Kinder hat von diesem Positionswechsel nur profitiert. Dies gilt für hörgerichtete und bilinguale Ansätze gleichermaßen.

**D**er „mainstream“ der Hörgeschädigtenpädagogik ist allerdings in den letzten Jahren vor allem durch einen anderen Begriff in besonderer Weise beeinflusst und geprägt worden: Die neue Zauberformel lautet: Natürlicher Spracherwerb! Insbesondere durch Vertreter einer primär oder auch ausschließlich am Hören orientierten Erziehungsphilosophie hat dieser Begriff auf Grund der medizinischen Möglichkeiten mit dem CI Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs der Hörgeschädigtenpädagogik gehalten; und er hat sich mittlerweile – so kann man ohne Übertreibung sagen – als ein zentraler Ankerbegriff eines neuen pädagogischen Denkens in den Köpfen von Wissenschaftlern, Praktikern und auch vielen Eltern festgesetzt. Der Beitrag von Diller & Horsch (1997) über neue Wege des Spracherwerbs bei Hörgeschädigten war hierfür sicherlich die Initialzündung und diente als Basis für die fortlaufende Weiterverwendung und inhaltliche Ausdifferenzierung dieses Begriffs in späteren Publikationen (z.B. Diller et al., 2000; Horsch, 2001).

**N**un, was gibt es gegen das Konzept eines natürlichen Spracherwerbs zu sagen? Ist es nicht ausdrücklich positiv zu werten, wenn heute in bewusster Absetzung von den

Erfahrungen mit dem systematischen Sprachaufbau Natürlichkeit, Echtheit, Spontaneität, Authentizität etc. in der sprachlichen Begegnung und Interaktion gefördert und unterstützt werden sollen, wo immer das möglich ist? Was soll also nicht positiv daran sein, wenn Sprache nun offensichtlich auch bei hörgeschädigten Kindern endlich natürlich erworben werden kann? Ich möchte dabei betonen, dass ich im Folgenden sehr eng an dem Begriff „Spracherwerb“ bleibe, der den Prozess und die Bedingungen, wie man zur Sprache kommt, beschreibt und nicht so sehr auf den Begriff „Sprachentwicklung“ fokussieren, der mehr das Ergebnis (also die Qualität der Sprache und des Sprechens zu bestimmten Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung) beschreibt.

## 2. Welche Probleme mit dem Begriff der „Natürlichkeit“ in hörgeschädigtenpädagogischen Zusammenhängen verbunden sind

**W**enn man den Begriff der Natürlichkeit etwas genauer unter die Lupe nimmt und darüber nachdenkt, was Natürlichkeit so alles beinhaltet, dann steht man sehr schnell vor der Frage, wann und unter welchen Bedin-



gungen man natürlich ist oder natürlich sein kann. Der Leser bzw. die Leserin mache folgendes Experiment kurz mit: Sie haben sich für eine Stelle an einer anderen Einrichtung beworben und sind nun eingeladen worden zu einem Vorstellungsgespräch. Trotz guter Vorbereitung etc. sind sie nervös, sind unsicher, was da wohl alles von Ihnen verlangt oder erwartet wird. Ein guter Freund, den sie um Rat fragen, sagt ihnen: Am besten ist, du verhältst dich völlig natürlich, so wie du sonst auch immer bist! – Nun, glauben Sie, dass Ihnen das gelingen wird? Das, was in dem kurzen Gedankenexperiment passiert, haben vor allem Paul Watzlawick und seine Mitarbeiter schon vor über dreißig Jahren als eine sog. „Sei spontan – Paradoxie“ entlarvt und dabei aufgezeigt, dass Postulate wie „sei spontan“ oder – eben in unserem Fall – „sei natürlich“ nie zu dem gewünschten Ergebnis führen können (Watzlawick et al., 1969).

Ich will das am Beispiel der „sei natürlich – Paradoxie“ im Zusammenhang mit der Beratungssituation einer Mutter, die ein hörgeschädigtes Kind hat, kurz erläutern: Da Natürlichkeit insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, dass sie nicht gewollt ist bzw. inszeniert sein will (vgl. Synonyme wie z.B. authentisch,

echt, entkrampft, unbefangen, ungezwungen), kann eine Mutter eines hörgeschädigten Kindes, der vermittelt wird, sie müsse bzw. könne sich ihrem Kind gegenüber nur völlig natürlich – wie jede andere Mutter dies mit ihrem hörenden Kind auch tun würde – verhalten, nicht nachkommen. Denn indem die Mutter dieser Aufforderung oder diesem Wunsch des Pädagogen nachkommt, ist sie nicht mehr natürlich. Natürlichkeit geht verloren, sobald Bewusstheit in einen Prozess gebracht wird (Galic, in Vorbereitung). Das heißt, dass jeder Rest an Natürlichkeit, der ohne diese Aufforderung oder diesen Hinweis vorher noch vorhanden war, mit dieser Aufforderung definitiv zunichte gemacht ist.

Und das liegt nicht zuletzt auch daran, dass die Pädagogen zwar von Natürlichkeit sprechen, gleichzeitig aber auch genau diese Bewusstheit ganz gezielt forcieren, d.h. eine relativ klare Vorstellung davon haben, was Natürlichkeit in Bezug auf den Spracherwerb ist oder sein soll. Ein Beispiel: In der Arbeit von Diller et al. (2000) wird festgehalten, dass das Konzept der hörgerichteten Frühförderung von der Grundüberzeugung bestimmt ist, „dass heutzutage als gehörlos diagnostizierte Kinder auf dem natürlichen Weg ... zu einer Lautsprach-

entwicklung gelangen können ...“ (S. 33). Einen Satz weiter allerdings erfährt die Natürlichkeit dann sofort ihren methodischen Schliff, d.h. die Situation wird – kommunikationspsychologisch betrachtet – paradox und es passiert in der Folge alles, nur nicht Natürlichkeit: „Grundlegende **Eckpunkte** des Konzepts müssen allerdings in der Praxis erfüllt sein, damit sich solche [natürlichen, M.H.] Ergebnisse auch einstellen können“ (a.a.O., S. 33). Genannt werden dann in der Folge apparative Hörhilfen, sonderpädagogische Frühförderung, kontinuierliche Begleitdiagnostik, ausführliche und professionelle Elternberatung bzw. -begleitung und als Kernelement die methodisch-didaktischen Vorstellungen einer hörgerichteten Frühförderung.

Es ist an dieser Stelle ausdrücklich zu betonen: Diese hier aufgezeigten zu leistenden Aufgaben (z.B. Diagnostik, Elternarbeit, Frühförderung) stehen in ihrem Grundanliegen völlig außer Diskussion; die fachlichen Kompetenzen hierfür müssten eigentlich zum Standardrepertoire eines jeden Hörgeschädigtenpädagogen gehören. Sie werden nur zum Problem, wenn wir sie mit dem Begriff der „Natürlichkeit“ verknüpfen wollen, sie sozusagen als das Natürlichste der Welt an die

Eltern verkaufen wollen. Es ist eben für die Eltern gerade nicht natürlich, dass sie für ihr Kind (oder auch für sich selbst) diagnostische und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen in Anspruch nehmen – auch wenn sie das gerne tun und dafür sehr oft dankbar sind.

**K**leiner Exkurs am Rande: Woher wollen wir wissen, was für eine Familie natürlich ist? Es mag Dinge geben, die für eine bestimmte Familie auf Grund ihrer biographischen Erfahrungen sowie ihrer Wert- und Normvorstellungen natürlich sind, sich aber mit den Prinzipien eines natürlichen Spracherwerbs nur in geringem Maße in Deckung bringen lassen. Ist das dann „falsche Natürlichkeit“?

**Z**wischenfazit: Es entsteht also für eine Hörgeschädigtenpädagogik, die sich das Postulat der „Natürlichkeit“ auf die Fahne schreibt, ein Problem, wenn es um die Vermittlung dieses Anliegens in der Beratungssituation und Frühförderung geht. Nochmals auf den Punkt gebracht: In dem Moment, wo ich anfangen, über Natürlichkeit nachzudenken oder gar darüber zu sprechen, ist es mit der Natürlichkeit schon fast vorbei. Natürlicher Spracherwerb findet also nur dort statt, wo über Spracherwerb nicht viel nachgedacht

wird bzw. werden muss, und das dürfte wohl in Familien mit einem hörgeschädigten Kind gerade nicht der Fall sein.

### **3. Wie Entwicklung gelingen kann, ohne dass man den Begriff der „Natürlichkeit“ als zentrale konzeptionelle Kategorie benutzen muss**

**A**us den bisherigen Ausführungen ergibt sich folgende Denkspur, die im Folgenden etwas weiter verfolgt werden soll: Ich behaupte, dass für jeden Menschen, der mit einem kritischen Lebensereignis gleich welcher Art konfrontiert wird, seine Lebenssituation nicht mehr – zumindest für einen gewissen Zeitraum – natürlich sein kann und (das ist wichtig!) auch nicht natürlich sein muss, um ein zufriedenstellendes Leben führen zu können. Am Beispiel Hörschädigung aufgezeigt ist die Diagnose ein Ereignis, das die Lebenssituation für alle Betroffenen unnatürlich macht, einfach weil Gehörlosigkeit in der Regel nicht zum Repertoire des Alltäglichen, des Natürlichen bei gut hörenden Eltern gehört. Erfahrungen mit Gehörlosigkeit haben hörende Eltern nicht in ihrem Marschgepäck enthalten. Am wenigsten unnatürlich ist die Situation anfäng-

lich sicherlich für das hörgeschädigte Kind, das die gesellschaftlichen Erwartungen und Normen noch nicht kennt, möglicherweise aber bald anfangen zu spüren – erinnert sei hier nur an autobiographische Erfahrungen erwachsener Hörgeschädigter (vgl. Drolsbaugh, 1999; Laborit, 1995).

**E**s ist deshalb zu fragen, ob es Sinn macht, diese für die Eltern von heute auf morgen unnatürlich gewordene Situation zu leugnen und die daraus sich entwickelnde v. a. emotionale Dynamik für die Eltern mit dem Postulat der Natürlichkeit möglicherweise zu ersticken. Es ist also ernsthaft zu diskutieren, ob dadurch nicht vielleicht verhindert oder zumindest verzögert wird, dass eine innere Bearbeitung der Situation in Gang gesetzt wird, weil ja die Erwartung geschürt wird, dass der Spracherwerb zwar etwas zeitlich verzögert, aber auf jeden Fall natürlich verlaufen wird. Die Befunde von Szagun (2001a, 2001b) zur Sprachentwicklung von cochlea-implantierten Kindern sind ein deutlicher Hinweis in die Richtung, dass das Postulat der Natürlichkeit nur bei einem Teil der Familien die versprochenen Früchte trägt. Ich behaupte aber im gleichen Atemzug auch, dass die sehr positive Entwicklung einiger dieser Kinder vermutlich eher wenig mit Natur-

lichkeit zu tun hat (ebenso wenig wie die Situation der nicht so gut entwickelten Kinder etwas mit Unnatürlichkeit zu tun hat), sondern dass hier eine Vielzahl von wichtigen und im konkreten Fall begünstigenden Faktoren beim Kind wie bei seinem Umfeld eine Rolle spielen: Diese Faktoren in Erfahrung zu bringen, wäre das eigentlich Interessante. Sie zu erforschen, sie zu benennen ist Aufgabe von Wissenschaft, um nämlich genauer beschreiben zu können, unter welchen individuellen Voraussetzungen (hör-geschädigte) Kinder ihren Weg in die Sprache finden. Ich behaupte, dass Natürlichkeit etwas suggeriert, was es unter der Bedingung „Behinderung“ so nicht geben kann, zumindest nicht im Sinne einer völlig normalen bzw. normal verlaufenden Entwicklung – selbst wenn am Ende dieser Entwicklung ein völlig (im Sinne sprachentwicklungsdiagnostischer Befunde) sprachlich unauffälliges Kind stehen sollte. So gesehen wird hier Natürlichkeit in gewisser Weise als Lockmittel benutzt, das vor allem für die betroffenen Eltern eine hohe Attraktivität besitzt, aber immer nur für einen Teil der Eltern und ihrer Kinder die gesetzten Erwartungen erfüllt.

**M**ir ist an dieser Stelle wichtig festzuhalten, nicht missverstanden zu

werden: Nur weil ich den Begriff der Natürlichkeit im Zusammenhang mit einer Behinderung für zumindest sehr problematisch halte, entsteht daraus kein Plädoyer für eine Rückkehr zum systematischen Sprachaufbau alter Prägung. Es soll hier auch keine „Besonderheitsdebatte“ im klassischen Sinn vom Zaun gebrochen werden, wie sie in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik lange – zu lange – geführt wurde. Ich will also nicht zurück zu einer Psychologie der Hörgeschädigten mit ihren z.T. unsäglichen Ergebnissen und ihrem großen Schaden für die Betroffenen (vgl. Hintermair, 1994). Ich will auch nicht zurück zu einer ausschließlichen Sonderbeschulung hörgeschädigter Kinder und ich will somit erst recht nichts gegen Integration sagen.

**W**as aber dann? Ich plädiere für einen konzeptionellen Rahmen hörgeschädigtenpädagogischen Handelns, der sich als Leitlinie setzt, neue Lebensperspektiven unter veränderten Bedingungen für die Betroffenen zu eröffnen (sowohl für die Eltern als auch für die Kinder). Dieses Konzept hat sich an den Menschen mit ihren Eigenheiten und Besonderheiten, ihren Schwächen und Kompetenzen zu orientieren und es

muss mit ihnen gemeinsam einen Lebensentwurf entwickeln bzw. fortschreiben und diesen fortlaufend reflektieren. Es ist Aufgabe eines solchen Konzepts, in Bezug auf das hörgeschädigte Kind bestmöglich zu sichern, dass über gelingende Kommunikation „interaktive Welterschließung“ (Prillwitz, 1995, S. 167) stattfinden kann und damit über kommunikatives Handeln die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung gesichert wird. Das kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen, wie z.B. Studien zum Syntaxerwerb bei hörenden Kindern nahe legen: Grimm (1995, S. 751) spricht von sog. referentiellen Kindern, die über ein relativ systematisches Baukastenprinzip vom Einwortsatz zum Zweiwortsatz etc. gelangen sowie von sog. expressiven Kindern, die sich von Beginn eher bereits satzsemantisch an längeren Formulierungen orientieren und sich erst später die zu Grunde liegenden Strukturen erarbeiten. Im übrigen sind die Gründe für diese Unterschiedlichkeit nicht abschließend geklärt. Grimm meint aber, dass u.a. auch unterschiedliche kognitive Stile der Kinder verantwortlich sein könnten. Der Weg in die Sprache ist also kein einfacher, der bei Geburt mit einem für alle verbindlichen und einheitlichen „one-way-ticket“ gelöst wird, sondern er verlangt ein hohes Maß an Fle-

xibilität und Kreativität von allen Beteiligten. Deshalb sind nach meiner Erfahrung gehisste Fahnen (gleich auf welcher Burg sie gehisst werden), auf denen geschrieben steht, wo es in Sachen Spracherwerb lang gehen muss, eher von Nachteil als dass sie für den zu gehenden Weg förderlich wären. Um das am Beispiel der Fahne, auf der Natürlichkeit geschrieben steht, zu verdeutlichen: Das Postulat der Natürlichkeit erzeugt nicht nur Hoffnung, Optimismus und Euphorie, sondern auch – obwohl man ja genau das Gegenteil erreichen will – Erwartungshaltung und Druck gleichermaßen: Einmal für den Pädagogen, der seine Messlatte damit möglicherweise bei einer Reihe von Familien bzw. Kindern zu hoch hängt, aber auch für die Eltern, die möglicherweise ebenfalls sehr schnell merken, dass die Latte zu hoch ist und wenn sie es nicht merken, sehr bald von ihrem Kind die Grenzen der (verschriebenen) Natürlichkeit aufgezeigt bekommen. Ziele oder Hürden, die mit solchen Begrifflichkeiten generalstabsmäßig und für alle in gleicher Weise gesetzt werden, führen sehr häufig zu Enttäuschungen. Postulate, die für alle Menschen als gültig erklärt werden, führen notgedrungenmaßen auch dazu – und das bestätigt bedauerlicherweise immer wieder die Praxis –, dass es Gewinner und

Verlierer gibt, und dass auch Schuldzuweisungen vorgenommen werden. Man bringt sich durch Postulate unnötig in eine Zwickmühle, indem man beim Nichtüberspringen einer Hürde meist fragt, was war schuld daran, dass die Hürde nicht geschafft wurde. Mein Eindruck dabei ist, dass wir dann zumeist sofort nach Schwächen, nach Defiziten, nach Problemlagen bei den Betroffenen suchen, nicht aber nach Schwächen des Ansatzes. Wir suchen aber auch nicht nach Ressourcen der Betroffenen, die einen anderen – möglicherweise qualitativ gleichwertigen Weg – ins Leben ermöglicht hätten.

**W**as bleibt abschließend festzuhalten? Ich denke, dass Natürlichkeit unter der Bedingung „Hörschädigung“ etwas ist, was nicht am Anfang der Entwicklung, sondern erst am Ende eines langen Weges stehen kann. Damit das Leben mit einem hörgeschädigten Kind für alle Betroffenen natürlich werden kann, bedarf es nach meiner Auffassung ganz am Anfang in der Frühförderung einer sehr breiten Beratungsbasis, von der aus die vielfältigen Aspekte eines Lebens mit Hörschädigung differenziert diskutiert werden müssen – und das ist nun mal etwas Besonderes, was auch nicht weiter schlimm ist! Letztendlich kann das, was

Natürlichkeit ausmacht, eigentlich auch nur von den Betroffenen formuliert werden und unsere Aufgabe ist es, Hilfestellungen auf diesem Weg zu geben. Wenn also Eltern jugendlicher oder erwachsener Hörgeschädigter ihre Situation so beschreiben – und wir haben dazu eine Vielzahl von Aussagen in unseren Forschungsprojekten gefunden –, dass sie sich mittlerweile mit der Hörschädigung ihres Kindes arrangiert hätten, dass sie gemeinsam wieder ein Stück zurück in die Normalität gefunden hätten etc, dann ist ihre Situation möglicherweise wieder etwas natürlicher im Sinne von selbstverständlicher geworden. Natürlichkeit entsteht also nicht durch das Postulat „Sei natürlich“ oder „Tu so in deinem Verhalten dem Kind gegenüber, als sei alles völlig normal“, sondern es entwickelt sich über zahlreiche innere wie äußere Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Besonderen an der Situation; solche Prozesse profitieren weniger von Postulaten als dass sie von intensiven Gesprächen und Begegnungen und von einer guten Diagnostik leben. Die Interaktionssituation lässt sich also dann positiv beeinflussen, wenn sich die Eltern der spezifischen Wahrnehmungs- und Aneignungsbedingungen ihres Kindes bewusst werden und die Sichtweisen des Kindes und seine Möglichkeiten, sich in die

Interaktion einzubringen, beachten (Galic, in Vorbereitung). Differenzierung kommt also allemal vor Natürlichkeit. Andernfalls passiert das, was Marc Marschark beschrieben hat, „that by ignoring such differences we may be denying deaf children optimal educational opportunities and, at worst, we may be doing them educational harm“ (2000, p. 285).

**D**as Leben wird somit dann für Eltern eines hörgeschädigten Kindes (und vor allem für das Kind selbst) normal oder natürlich, wenn sich über Kommunikation – in welcher Form auch immer – die Welt erschließen lässt. Dazu ist Spracherwerb natürlich notwendig, nicht aber natürlicher Spracherwerb!

#### Literatur

- Diller, G. & Horsch, U. (1997). Neue Wege des Spracherwerbs Hörgeschädigter. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 51, 145-214.
- Diller, G., Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000). *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: Schindele.
- Drolsbaugh, M. (1999). *Endlich gehörlos!* Hamburg: Signum.
- Grimm, H. (1995). Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 705-757). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Staab, V. Thiel-Holtz, S. Tollgreef, H. Wudtke (1999). *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Theorie & Praxis 3*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Wiechel, V. Thiel-Holtz, A. Staab, I. Schäfke (2001). *Unterricht mit gehörlosen Schülern (II). Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Institut für Behindertenpädagogik, FB Erziehungswissenschaft. Universität Hamburg.
- Hintermair, M. (1994). Von einer „Psychologie der Gehörlosen“ zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für gehörlose Kinder und Jugendliche. Teil I. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 48, 361-370.
- Hintermair, M. & Voit, H. (2000). Integration. In: J. Borchert (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 513-519). Göttingen: Hogrefe.
- Horsch, U. (2001). Hören und Sprechenlernen. In: Landesverband Baden-Württemberg des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.), *Qualitäten des Hörens. Referatesammlung der Internationalen Bodenseeländertagung Ravensburg 2001* (S. 248-279). Heidelberg: Median.
- Laborit, E. (1995). *Der Schrei der Möwe*. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe.
- Marschark, M. (2000). Education and development of deaf children – or is it development and education? In: Spencer, P.E., Ertling, C.J. & Marschark, M. (Eds.), *The deaf child in the family and at school. Essays in honour of Kathrin P. Meadow-Orlans* (pp. 275-291). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Prillwitz, S. (1995). Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser – Versuch einer Standortbestimmung. *Das Zeichen*, 32, 166-169.
- Szgun, G. (2001a). *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Szgun, G. (2001b). Sprach-

erwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern. *Sprache, Stimme, Gehör*, 25, 124-131.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

**Verfasser:**

Prof. Dr. Manfred Hintermair,  
Dipl.-Psych.  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Zeppelinstraße 3  
69121 Heidelberg  
E-mail: [hintermar@ph-heidelberg.de](mailto:hintermar@ph-heidelberg.de)

**Unsere  
Adresse:**

**DFGS**  
c/o B. Hochmut  
Gertrudstraße 36  
90429 Nürnberg

**oder per E-mail:  
[dfgs@taubenschlag.de](mailto:dfgs@taubenschlag.de)**

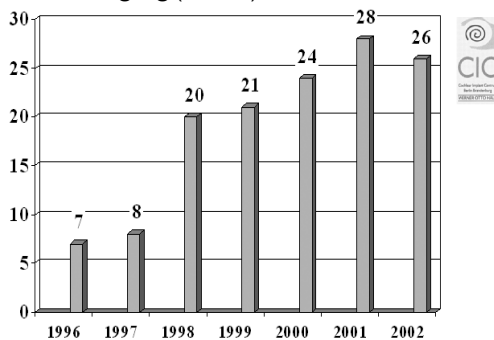
# Jedes Kind braucht etwas anderes

Klaus Berger

## Erfahrungshintergrund

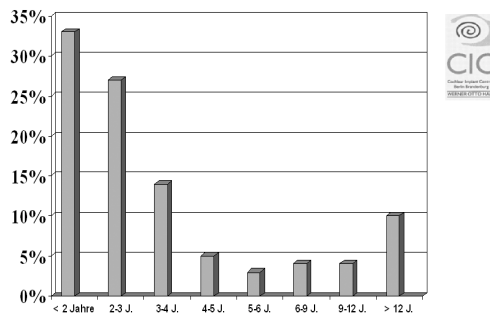
Was ich Ihnen vortragen möchte, ist aus der Erfahrung von zwanzig Jahren Zusammenarbeit mit Eltern hörgeschädigter Kinder und den Kindern selbst erwachsen. Seit sechs Jahren befassen wir uns an der Beratungsstelle für Hörbehinderte und dem angeschlossenen Cochlear Implant Centrum Berlin-Brandenburg mit der Beratung, Vorbereitung und der ganzheitlichen Habilitation bei der CI-Versorgung. Von Jahr zu Jahr stieg die Zahl der betreuten Kinder, gegenwärtig sind es insgesamt 134.

CI-Versorgung (n=134)



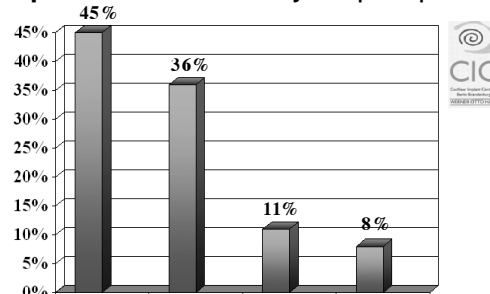
Dabei handelt es sich zum größten Teil um Kleinkinder. Schon 60 % der Kinder sind jünger als drei Jahre, wenn sie ihr CI bekommen. Und insgesamt gut drei Viertel jünger als fünf Jahre. In Zukunft wird die Mehrzahl der hörgeschädigten Kinder mit einem Hörverlust von 80 dB und mehr sicher im zweiten Lebensjahr mit einem CI versorgt werden.

CI-Versorgungsalter (n=134)



Bei den Kindern, die ihr CI zweieinhalb Jahre haben, konnten wir die in der Graphik 3 dargestellten Fähigkeiten beim Verstehen von Sprache sehen:

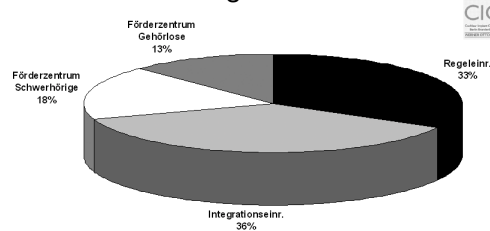
Sprachverständnis 2,5 Jahre postop.



1 offenes auditives Sprachverständnis  
2 situatives Sprachverständnis  
3 selektives Sprachverständnis  
4 kein Sprachverständnis

Solche Fähigkeiten eröffnen vielen Kindern den Weg in die Integration.

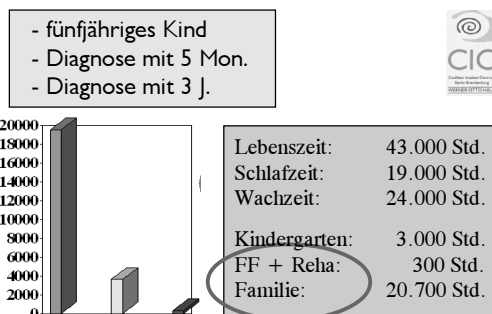
Besuchte Einrichtungen



**B**evor ich Ihnen im weiteren vier Kinder etwas eingehender vorstelle, möchte ich zunächst anhand einer kleinen Grafik die Frage klären: Wer oder was wirkt eigentlich in der Frühförderung hörgeschädigter Kinder insgesamt und auch in der Rehabilitation der Kinder mit CI?

Wenn Sie sich in Ruhe die folgende Übersicht anschauen, kann ich mir – glaube ich – jeden Kommentar sparen.

### Wer und was wirkt?



Sie sehen, die Schnittstelle zwischen Familie und Professionellen ist zeitlich verschwindend schmal und sie sollte nicht mit unsinnigen Maßnahmen „am Kind“ vergeudet werden, wie sie auch heute noch allenthalben zu finden sind. – Dieses Thema wäre aber einen Vortrag für sich wert.

**N**un aber zu den Kindern mit ihrem jeweils ganz eigenen Weg zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten.

## Lukas und Julius

### Unter Brüdern: Sprachentwicklung

**Videoeinspielung:** Lukas und Julius im Gespräch.

Lukas und Julius sind Brüder. Lukas ist jetzt fünfeinhalb, Julius vier Jahre alt. Als Lukas sie-

ben Monate alt war, mussten Katja und Christian, seine Eltern, bei uns in der Beratungsstelle hören, dass er praktisch taub ist. Er bekam sofort Hörgeräte und wir begannen die Zusammenarbeit mit Katja und Christian zur frühen Förderung ihres kleinen Jungen. Durch die rechtzeitige Entdeckung konnte Lukas eine zwar in der Modulation verarmte, aber angenehme Stimme erhalten und nach einem Jahr äußerte er sich mit gelegentlichem Plappern, einigen klangähnlichen Einzelwörtern und kurzen Zweiwortphrasen: [ma auf, da ein, kek habe, ge nich] u.ä. Da er ein kluger Junge ist und nicht bedrängt wurde, erhielt er seine natürliche Antlitzgerichtetheit aufrecht, wenn er angesprochen wurde, um besser zu verstehen.

**A**ls Lukas eineinhalb Jahre alt war, wurde sein Bruder Julius geboren. Wenig später begannen die Gespräche mit Katja und Christian über eine mögliche CI-Versorgung für Lukas, über ihre Erwartungen, ihre Skepsis, ihre Hoffnungen und ihre Angst. Mitten in diesen Überlegungen mussten Katja und Christian erfahren, dass Julius auch praktisch taub ist. Julius bekam mit vier Monaten seine Hörgeräte und Lukas kurz darauf, vor seinem zweiten Geburtstag, sein Cochlea Implant. Wenn ich heute an diese Zeit mit Katja und Christian denke, wie traurig, manchmal verzweifelt, aber auch tapfer, entschlossen und letztendlich doch gelassen sie das Schicksal ihrer Kinder annahmen, empfinde ich tiefe Achtung und großen Respekt.

**O**bwohl sie bald staunend und dankbar erlebten, wie Lukas mit dem CI eine normale, gut modulierte Stimme entwickelte und sie Tag für Tag zusehen und zuhören konnten, wie er sich stetig zunehmend in sehr gut verständlichen Ein- und Zweiwortäußerungen bemerkbar machte, später dann mit regelrechten Phrasen kommunizierte und schon ein nahezu altersgemäßes Sprachverständnis zeigte, warteten



sie bei Julius auch bis zum zweiten Geburtstag, um ihn mit einem CI versorgen zu lassen.

**J**ulius hatte sich bis dahin immer mit häufigem und lebhaftem Plappern und absichtsvollen, aber völlig unverständlichen vehementen stimmlichen Äußerungen eingemischt. Das sollte auch noch gut ein Jahr nach der CI-Versorgung so sein. Mit drei Jahren plapperte Julius immer noch mächtig. Aber außer sporadisch auftretenden, mehr zu errahenden als zu verstehenden, klangähnlichen Einzelwörtern kam darüber hinaus nichts. Und unerfahrenen Beobachtern musste es so vorkommen, als ob er mit der semantischen und syntaktischen Seite der Sprache nichts anfangen konnte oder wollte. Man hätte durchaus unruhig werden können!

**G**lücklicher Weise ist niemand unruhig geworden. Denn dann wäre vielleicht jemand auf die Idee gekommen, Julius müsse therapiert werden. Dann hätten wir im Verlauf seines vierten Lebensjahres schwerlich erleben können, wie er mit Begeisterung von der Sprache Besitz ergreift und sie gleich in ziemlich großen und inzwischen sehr gut verständlichen Bögen wieder von sich gibt und bald eine altersgemäße Sprachkompetenz erreichen wird.

#### **Worauf ich hinaus will:**

**W**ir sehen hier zwei Kinder, Geschwister, beide praktisch taub, beide früh mit Hörgeräten versorgt, beide haben mit zwei Jahren ihr CI bekommen, beide gehen mit drei Jahren in einen Integrationskindergarten, beide sind sicherlich intelligent und neugierig. Beide haben im Übrigen eine Hörkurve mit CI, wie sie sein soll: 30 dB von 200 bis 8000 Hz.

Dennoch: Ihr Zugang zur Sprachentwicklung war völlig unterschiedlich.

Lukas zeigte bald nach der CI-Versorgung situatives Sprachverständnis, hatte nur kurz lautiert und

geplappert, ging rasch und früh zu erkennbaren Wörtern über, zeigte in der Reihung seiner Zwei- und Dreiwortäußerungen die Anfänge regelrechter Satzformen. Er schien die Sprache sehr analytisch zu verarbeiten und sehr bewusst zu gebrauchen. Damit demonstrierte er eine Abfolge in seinem Spracherwerb, wie sie mehrheitlich in Fachbüchern über die Sprachentwicklung immer wieder aufgeführt wird.

**D**agegen Julius: Fast drei Jahre lang – auch nachdem er schon ein Jahr sein CI hatte – plapperte er häufig, laut und unverdrossen sowohl vor sich hin als auch mit anderen. Wie gesagt, war darunter kaum irgend etwas zu verstehen. Dann, etwa 15 Monate postoperativ, explodierte seine Sprache förmlich, und in kürzester Zeit gebrauchte er regelrechte Phrasen und einfache Sätze, für jedermann gut verständlich. Julius scheint die Sprache also nicht analytisch, sondern ganzheitlich erobert zu haben. Dass dies so kommen musste, konnte man lange vorher hören: Die Melodie seiner Äußerungen war die Melodie seiner Muttersprache. Und die Melodie ist die Mutter der Sprache.

#### **Die Moral von der Geschichte?**

**W**ann immer sie kleine Kinder erleben, die bei guter Hörfähigkeit mit dem CI auch noch ein oder eineinhalb Jahre nach der Versorgung sich scheinbar nur in fröhlichem Geplapper ergehen, dieses Geplapper aber der Melodie ihrer Sprache folgt, kommen sie bitte nicht auf die Idee, diesen Kindern Wörter „beibringen“ zu wollen.

**U**nd schließlich: Das Erlebnis mit Lukas und Julius führt mich dazu, dem amerikanischen Linguisten Steven Pinker zuzustimmen. Der meint: „Die komplexe Sprache ist universal, weil Kinder sie, von Generation zu Generation, tatsächlich neu erfinden – nicht, weil man ihnen die Sprache beibringt, nicht, weil sie

alle so kluge Kerlchen sind, nicht, weil es nützlich für sie ist, sondern weil sie sich einfach nicht dagegen wehren können.“ Hinzuzufügen ist: Sie erfinden die Sprache durchaus auf unterschiedlichem Wege, aber mit ähnlichen Ergebnissen.

### **Max** **„Muttersprache ist die Beste“**

**M**ax ist fünf Jahre alt. Seine Mutter Julietta ist Philippinin, sein Vater Uwe Deutscher. Mit 2;3 Jahren erkrankte Max an einer Meningitis. Als die Krankheit abgeklungen war und er nach vier Wochen aus der Klinik entlassen wurde, war er praktisch taub und sein Gleichgewicht war gänzlich zerstört. Anfangs bemühte er sich noch zu sprechen. Aber trotz sofortiger Hörgeräteversorgung verfiel seine Sprache rapide und umfänglich. Der Empfehlung zur sofortigen CI-Versorgung stand die Angst der Eltern gegenüber, mit Max schon wieder ins Krankenhaus zu müssen, ihm kurz nach der Genesung eine Operation zumuten zu müssen. Sie waren schockiert und verzweifelt über ihr verstümmtes und motorisch zurück geworfenes Kind. Fünf Monate später konnten sie sich dann doch entschließen. Glücklicher Weise waren beide Innenohre noch offen, so dass Max komplikationslos mit einem CI versorgt werden konnte.

**J**ulietta war erst kurz vor Max Geburt nach Deutschland gekommen, konnte deutsch ein bisschen verstehen, aber kaum sprechen. Sie ließ sich am Anfang unserer Zusammenarbeit überhaupt nicht davon überzeugen, mit Max ihre Muttersprache zu sprechen, meinte, alle um ihn herum sprächen deutsch und er werde doch auch bald in einen Kindergarten gehen, später in die Schule, und dort müsse er schließlich mit der deutschen Sprache zurecht kommen. Auf dieser logisch klingenden Meinung beharrte sie lange Zeit. Auch Uwe war skeptisch und konnte zunächst nicht einsehen, dass die beste Möglichkeit

für Max, deutsch zu lernen darin bestehen sollte, dass seine Mutter konsequent „Wisaja“ (ihre Muttersprache) spricht und alle anderen deutsch. Diese Zweifel hatten Folgen.

Wie üblich, konnten wir bei Max nach einigen Prozessoreinstellungen audiometrisch eine Hörkurve bei 30 dB von 200 Hz bis 8 kHz sehen. Nach sechs Monaten war auch sicher, dass er ganz wenige, immer wiederkehrende alltägliche Aufforderungen und Fragen wieder zu verstehen begann. Er äußerte nur wenige sehr verstammelte Wörter, seine Stimme klang angenehm, aber nicht reich moduliert. Spielgeräusche dagegen ahmte er gerne und eindeutig nach.

**S**o ging das ohne wesentliche Veränderungen weitere sieben Monate lang. Außer einem langsam wachsenden Sprachverständnis waren keine Veränderungen zu sehen und ich muss zugeben, dass ich mich damals besorgt fragte, ob Max sich überhaupt jemals verständlich äußern könnte. Gleichzeitig war ich überzeugt, dass eine Veränderung möglich war, wenn Julietta „Wisaja“ sprach. Da sie und Uwe ebenso besorgt waren, willigte Julietta schließlich in das „Experiment“ ein, zwei Wochen lang mit Max ausschließlich in ihrer Muttersprache zu sprechen, anstatt angestrengt nach deutschen Wörtern zu suchen, die mit ihrem körperlichen Ausdruck, ihrer Stimmung und Stimme, ihren Emotionen und überhaupt allem, was sie als Person ausmacht, absolut nicht überein stimmten und damit ihren kleinen Sohn ziemlich konfus machten.

#### **Der Rest ist schnell erzählt:**

**N**ach zwei Wochen sagte Julietta, wie leicht und entspannt sie jetzt mit Max spreche. Sie fühle sich richtig wohl und erlebe, dass sie sich bei Konflikten viel besser durchsetzen könne und bemerke, wie sie Max zum ersten Mal mit ihrer Sprache richtig erreiche. Innerhalb sechs weiterer Wochen äußerte sich Max insge-

samt häufiger, hörte kaum auf zu plappern, seine Stimme klang reich moduliert und er verstand seine Mutter in Alltagssituationen in Wisaja. Bald darauf besuchte er einen Integrationskindergarten. Julietta sprach nun durchgehend ihre Muttersprache, die Max inzwischen gut verstand, so wie er immer mehr deutsch verstand. Der Dialog zwischen Mutter und Sohn geht seitdem so: Julietta spricht Wisaja und Max antwortet in deutsch.

**W**as aus Max weiter wurde, möchte ich Ihnen jetzt in einem **Videoausschnitt** zeigen, auf dem er mit sechs Jahren zu sehen ist.

**Fazit:** Wenn die warme Luft, bestenfalls wohl modulierte warme Luft, die wir Sprechen nennen, für Kinder mit CI im Spracherwerb einen Sinn bekommen soll, muss sie mit dem nicht sprachlichen Ausdruck der Person, die sie produziert, übereinstimmen.

Oder im Fachjargon: Die digitale Kommunikation (Sprechen) bekommt nur dann Bedeutung, wenn sie mit der analogen Kommunikation und dem Handlungskontext kongruent ist. Ansonsten gibt es Konfusion, Desorientierung und Resignation. Die Sprache der Umgebung hat nur dann eine Chance zu möglichst guter Entfaltung, wenn die Eltern ihre Muttersprache sprechen, auch wenn diese Sprache in der Umgebung eine Fremdsprache ist.

**Deshalb ist Mutters Sprache immer die Beste.**

## Begümhan

Für jedes Problem gibt es eine einfache Lösung ... und die ist falsch:

Begümhan:

- 7 Jahre alt
- HG mit 13 Monaten
- CI mit 2,8 Jahren
- Integrationskindergarten mit LBG
- seit einem Jahr Vorklasse Sonderschule mit LBG



**B**egümhans Weg zum „Erfolg“ den sie zusammen mit ihrer Familie gegangen ist, hat mich immer besonders berührt. Sie ist sieben Jahre alt und ich möchte ihre Geschichte mit der Aufzählung dessen anfangen, was sie jetzt macht. – Sie hat eine wunderschöne Stimme. Sie kann sich gut verständlich in Ein- und Zweiwortäußerungen ausdrücken. Ihr Wortschatz ist recht umfangreich, etwa wie der eines vierjährigen Kindes. Sie hat auditives situatives Sprachverständnis in deutsch und in türkisch und kann etwa im Umfang ihres Wortschatzes auch Gebärden verstehen und anwenden. Sie kann seit dem 5. Lebensjahr alleine laufen.

**D**ies als „Erfolg“ zu würdigen setzt voraus, ihre Geschichte zu kennen:

Als ich Begümhan mit 12 Monaten kennen lernte, sagte mir ihre Mutter Yildiz: „Seit Begümhan geboren ist, habe ich nur schlechte Nachrichten gehört. Und weil ich ständig Angst um ihr Überleben hatte und darum kämpfte, blieb für mich selbst nichts übrig.“ Begümhan war so groß wie ein vier Monate altes zartes Baby, über eine elektrische Pumpe erhielt sie eine Dauerinfusion.

Ihre Diagnoseliste war bedrückend:

- Frühgeburt
- schwere Entwicklungsverzögerung
- muskuläre Hypotonie
- Spastik
- Sehnenverkürzung der Beine
- ausgeprägte pericentrale Encephalomalazie
- an Taubheit grenzende sensorineurale Schwerhörigkeit beidseits
- mehrwöchige Krankenhausaufenthalte wegen persistierender Harnwegsinfekte

**V**on den Ärzten hörte Yildiz, Begümhan würde niemals laufen, niemals etwas verstehen, niemals sprechen und sei immer auf Pflege angewiesen.

Die Umstände, die mich daran glauben ließen, dass Begümhan dennoch Entwicklungschancen hatte, waren einmal ihre Augen: groß und wach und erkennbar gut beobachtend, dann ihre gut ausgeprägten sozialen Fähigkeiten, die in ihrer mimischen, körperlichen und stimmlichen Kontaktaufnahme deutlich wurden, und schließlich die Zuwendung, Kraft und Liebe ihrer Mutter.

**B**egümhan bekam Hörgeräte. Yildiz nahm sich oft Raum und Zeit während der wöchentlichen Termine bei uns, über ihre Verletzungen, ihre Trauer und ihre Wut zu sprechen.

**O**bwohl Begümhan mit den Hörgeräten hin und wieder eine diffuse Lauschhaltung zeigte, sahen wir keine eindeutigen Hinweise auf bewusste Wahrnehmung von Geräuschen oder Zusprache. Ihre Stimme war angenehm, blieb es auch, aber ihr Lautieren stagnierte auf dem immer gleichen Niveau.

**A**ls sie 2;3 Jahre alt war sprachen mich Yildiz und Ferudun (der Vater) auf eine Fernsehsendung an, in der eine CI-Operation gezeigt wurde. Yildiz meinte, das lasse ihr keine Ruhe, sie könne nicht ein Leben lang mit dem Gedanken leben, dass dies möglich sei und sie hätte es für Begümhan nicht versucht. Damals war es noch nicht üblich, über eine CI-Versorgung bei mehrfachbehinderten Kindern nachzudenken.

**W**ir hatten viele Gespräche über ihre Erwartungen und Hoffnungen. Obwohl sie sagten, ihr sehnlichster Wunsch sei, Begümhan könne ihre Stimmen hören und vielleicht einfache Dinge verstehen, seien sie aber auch damit zufrieden, wenn sie besser höre, vielleicht ansprechbar sei und über Zusprache Kontakt aufnehmen könne.

**M**it zweieinhalb Jahren bekam Begümhan ihr CI und ich muß zugeben, dass ich noch vor keiner Ersteinstellung so gespannt und aufgeregt war. Sie zeigte dabei ganz subtile Hinweise bei unserem Herantasten an den T-Level, deutlichere beim Aufsuchen des vermeintlichen C-Levels (Atem verändern – Schutz der Mutter suchen - Weinen). Wir freuten uns über den kleinen Schritt und Yildiz meinte trocken: „Ich kenne meine Tochter und habe nichts anderes erwartet. Vielleicht wird es mehr, aber das wird dauern.“ Vor der zweiten Sitzung berichtete sie, Begümhan beginne sofort zu lautieren, wenn sie ihr die Spule anlegt, und sie schlafe viel unruhiger. Ein schöner Anfang!

**M**it dreieinhalb Jahren konnte Begümhan krabbeln, sich selbstständig hochziehen und an Gegenständen entlangtasten und außerdem reagierte sie neugierig auf Geräusche und auf Zusprache, ihre Lautieren wurde vielfältiger und umfangreicher. Einige ihrer Reaktionen deuteten darauf hin, daß sie Sprache zu verstehen begann.

Natürlich sprach Yildiz – obwohl sie gut deutsch spricht – türkisch mit ihr. In dieser Phase wurde Begümhan in eine Integrationsgruppe aufgenommen mit 10 hörenden Kindern und einem weiteren hörgeschädigten Kind. Das besondere an dieser Gruppe war, dass sie von einer hörenden und einer gehörlosen Erzieherin geführt wurde, die mit allen Kindern in lautsprachbegleitender Gebärde kommunizierten. Yildiz und Ferudun lernten ebenfalls LBG.

**B**ei einer der Sprachprozessoreinstellungen, Begümhan war gerade vier Jahre alt, sagte Yildiz: „Als Begümhan ein Jahr alt war, hätte ich nie geglaubt, daß sie mal so fröhlich spielen und Türme auf Hörreize hin bauen kann wie andere Kinder. Und jetzt beginnt sie sogar zu sprechen“.

Ich kann hier abkürzen und Ihnen auf einem **Videoausschnitt** zeigen, was Begümhan aus alledem gemacht hat.

**Begümhan steht als Beispiel** für viele mehrfach behinderte Kinder, die inzwischen mit einem Cochlea-Implant versorgt wurden.

### Was meinen Sie?

**W**enn ein mehrfachbehindertes hörbehindertes Kind von 2 Jahren, das apathisch vor sich hin starrt, ein CI bekommt und ein halbes Jahr danach in seiner ganzen Haltung „aus sich heraus kommt“, neugierig auf die Umgebung wird, wenn die Eltern dieses Kind nicht immer antippen und anfassen müssen, um überhaupt Kontakt aufnehmen zu können, sondern es ansprechen können und das Kind aufschaut, wenn schließlich dieses Kind seine Stimme, statt stereotyp zu brummen oder zu schreien, in angenehmer Weise moduliert und auf sich aufmerksam macht, und wenn dieses Kind schließlich, vielleicht nach drei Jahren, seine Familienmitglieder mit Namen rufen kann und kleine situationsgebundene Aufforderungen hörend versteht, ist das ein Erfolg? Kann das Menschen glücklich machen? Rechtfertigt das eine Operation und technische Versorgung von DM 60.000 und eine Habilitation von rund DM 23.000? .....

Ich überlasse Ihnen die Antwort.

#### • **Verschiedene Kinder – verschiedene Wege – gleiche Haltungen**

Ich habe Ihnen fünf verschiedene Kinder vorgestellt mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, ganz unterschiedlichen Lebensumständen und ganz verschiedenen Wegen zu dem, was wir vielleicht Erfolg nennen dürfen.

#### • **Gibt es denn dabei keine Gemeinsamkeiten?**

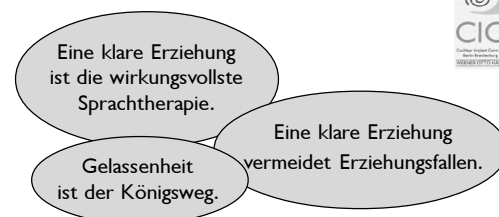
Doch, die gibt es! Die Gemeinsamkeiten sind aber nicht bei den Kindern, nicht in den Methoden,

Kinder mit CI zu behandeln, noch nicht einmal darin, wie die Eltern mit ihren Kindern praktisch umgehen, zu finden. Gemeinsam sind vielmehr die Haltungen und Überzeugungen dieser Mütter und Väter, die sie zum Teil schon mitbrachten, zum Teil auch in der Zusammenarbeit mit uns als nützlich und wirkungsvoll angenommen haben:

### Wachstum und Integration



### Wachstum und Integration



- Diese Eltern haben sich Zeit genommen, über den Verlust eines Kindes zu trauern, das sie erwartet haben, so aber nicht in ihre Leben gekommen ist. Und sie haben nachgedacht über die wirklichen Grundlagen des Wachstums und der Integration ihres Kindes zunächst in ihr eigenes Erleben und dann in ihren familiären Alltag. Ein Glück für das hörgeschädigte Kind, das nun da war.

- Diese Eltern haben verstanden, dass Kinder, auch ihre Kinder mit CI, Sprache nicht durch Therapie erwerben, sondern dadurch, dass man mit ihnen spricht.
- Diese Eltern wissen, dass Kinder mit CI nicht durch Hörtraining neugierig lauschend werden, sondern indem man sie teilnehmen lässt an den Aktivitäten, die die Eltern selbst interessieren und an den banalen Notwendigkeiten des Alltags.
- Diese Eltern haben erfolgreich der Versuchung widerstanden, als verlängerter Arm irgend eines Therapeuten zu Cotherapeuten zu werden.
- Stattdessen haben sie verinnerlicht, dass eine gute klare Erziehung, die sich an der sehr alten biblischen Regel „Deine Rede sei Ja, Ja und Nein, Nein!“ orientiert, die beste Sprachtherapie ist.
- Diese Eltern vermeiden erfolgreich Erziehungsfallen, als da sind:
  - > die „wenn – dann“ Falle oder: fürsorgliche Drohung oder Belohnung
  - > die Rechtfertigungsfalle oder: er versteht das ja noch nicht
  - > die Ablenkungsfalle oder: Möchtest du nicht lieber dies oder jenes?
  - > die Erklärungsfalle

> die Überforderungsfalle

- Das wichtigste: Diese Eltern finden immer wieder zur Gelassenheit zurück. Das ist die Fähigkeit, auf Schwierigkeiten nachdenklich und nicht mit Aktivismus zu reagieren, nicht auf jede Neuerung anzuspringen, unterscheiden zu können, was an dem überbordenden Therapie- und Ratschlagangebot für sie selbst und ihr Kind passt, und schließlich die Fähigkeit, sich Zeit für sich selbst zu nehmen und auch einmal Fünf gerade sein zu lassen.

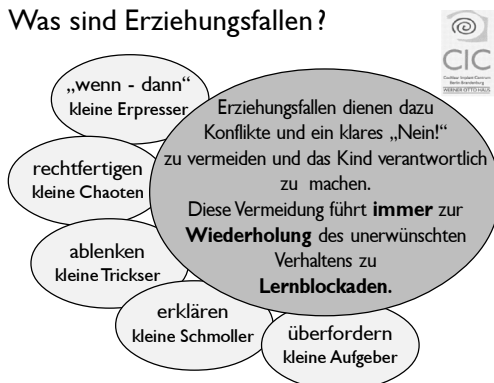
### Grundbedürfnisse

Meine Damen und Herren, was braucht das hörgeschädigte Kind, wenn es mit einem CI versorgt wird, was brauchen seine Eltern, was brauchen wir als Berater und Therapeuten?

**Zeit, Geduld, Gelassenheit, und Hingabe.**  
Und wir als Experten brauchen dazu noch **Professionalität.**

Sie werden zugeben: sich Zeit nehmen, geduldig sein, gelassen sein und sich einer Aufgabe hingeben sind zeitlose und vor allem **unglaublich wirkungsvolle Fähigkeiten.**

### Was sind Erziehungsfallen?



### Klaus Berger

Hörgeschädigtenpädagoge  
Gestalttherapeut  
Therapeutischer Leiter  
Cochlear Implant Centrum Berlin-Brandenburg  
Paster-Behrens-Str. 81  
12359 Berlin

# Der ‚Taubstumme‘ in der Sprachursprungsdebatte des 18. Jahrhunderts

Vortrag zur DFGS-Tagung in Rotenburg/Fulda am

Sylvia Wolff

**W**enn es gute Gründe gibt, das Zeitalter der Aufklärung auch als ein „Jahrhundert der Sprachdiskussion“ (Franzen 1996) zu bezeichnen, so liegt es vor allem daran, dass Philosophen wie Locke, Hobbes, Leibniz und Wolff dem Diskurs zum Verhältnis von Sprache und Denken einen neuen Impuls gegeben haben, indem sie die konstitutive Rolle von Sprache für das Denken und Erkennen herausarbeiteten. Ihre sprachphilosophischen Erkenntnisse bildeten in der Mitte des 18. Jahrhunderts jene Basis, auf der das gelehrte Europa die Problematik der Sprachursprungs regelrecht zu einem Modethema avancierte. Dieser Vortrag widmete sich in dem Zusammenhang vor allem der Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie im Jahre 1771, bei der es erstmalig auch eine Kontroverse zur Sprachentwicklung von ‚Taubstummen‘ gegeben hatte.

## Einleitung:

**D**ie Geschichte schreibt das Jahr 1836, als Wilhelm von Humboldt über die „Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus“ in seinem gleichnamigen Werk folgende Aussage trifft:

„Keiner denkt bei dem Worte gerade und genau das, was der andere, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen.“<sup>1</sup>

**I**ch habe diese Aussage Humboldts als Ausgangspunkt meines Vortrags gewählt, weil sie so treffend die Unvollkommenheit menschlicher Kommunikation beschreibt. Der vorgefundene Zustand der Unvollkommenheit, der sich nicht nur auf die Sprache beschränkt, wird immer im Widerspruch zum abendländischen Vollkommenheitstraum stehen – der Sehnsucht nach der Perfektion. Ohne diesen Gegensatz zwischen Anspruch und Wirklichkeit gäbe es jedoch keine Entwicklung, bezogen auf das Verhältnis von Sprache und Bildung – keine Sprachentwicklung – natürlich!

**H**eutige neurolinguistische Forschungen haben vor allem den eigentlichen Spracherwerb zum Gegenstand, wie die erst kürzlich erschienene Studie von Gisela Szagun „Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören“.<sup>2</sup> Dagegen bestimmte im

18. Jahrhundert die Problematik des Ursprungs der menschlichen Sprache die Sprachdiskussion. Hierbei war die zentrale Frage, ob der Mensch überhaupt in der Lage sei, Sprache zu erfinden und wenn ja, welcher Mittel er sich hierzu bediene. In der gegenwärtigen linguistischen Forschung dominieren solche Arbeiten, die eine Untersuchung der Sprachursprungsdebatte des 18. Jahrhunderts unter anthropologischen und sprachphilosophischen Gesichtspunkten vornehmen. Nur vereinzelt wurden Gehörlose und die Rolle von nonverbalen Kommunikationsmitteln, wie Gebärden, Gesten und Mimen berücksichtigt. Dazu zählt u.a., der 1989 von Wolfert Radden und Joachim Gessinger herausgegebene Sammelband „Theorien vom Ursprung der Sprache“<sup>3</sup> und die nachfolgend im Jahre 1994 von Gessinger veröffentlichte Habilitation „Auge und Ohr“<sup>4</sup>, die sich der Spracherforschung am Menschen zwischen 1750 und 1850 widmet. Darin erfährt erstmalig die Rolle der Gebärdensprache eine ausführliche Berücksichtigung. Außerdem sind einzelne Aufsätze zum Verhältnis von Sprache, Stimme und Phonetik erschienen, so u. a. von Francesca Dovetto<sup>5</sup>. Sie untersuchte die Stellung der Gebärdensprache in der italienischen Sprachphilosophie und ihre Anwendung bei der Erzie-

Sämtliche Fußnoten  
finden Sie auf Seite 34.

hung der Gehörlosen. In dem Aufsatz von Cordula Neis (1999) zur Preisfrage der Berliner Akademie nach dem Ursprung der Sprache findet sich erstmalig auch ein Hinweis auf die Beteiligung eines gehörlosen Barons aus Italien.<sup>6</sup> Als erste bildungshistorisch angelegte Studie erschien 1915 von Alois Höhn die Dissertation über die Taubstummunterrichtsmethode des Abbé de l' Epée im Zusammenhang mit der zeitgenössischen Sprachphilosophie. Aus der gegenwärtigen bildungshistorischen Forschung ist die Arbeit von Ursula Hofer hervorzuheben, die in ihrer Dissertation zur Bildbarkeit behinderter Menschen im 18. und 19. Jahrhundert in Frankreich, auch die Rolle der Sprachphilosophie herausgearbeitet hat.<sup>7</sup> Gerade die Untersuchung des Verhältnisses von Bildung und Sprache ermöglicht solch einen interdisziplinären Zugang. Auch in diesem Vortrag sollen sowohl bildungshistorische, als auch linguistische Forschungsaspekte berücksichtigt werden. Hierbei haben mich folgende Fragen begleitet:

1. Welche Rolle spielte der „Taubstumme“ in der Sprachforschung?
2. In welchem Zusammenhang standen Sprachursprungstheorien und Sprachentwicklungstheorien?
3. Wie wirkten sich die sprachphilosophischen

Annahmen auf die Anerkennung der Bildungsfähigkeit von „Taubstummen“ aus?

4. Warum wurde die Gebärdensprache nicht als vollwertiges Mittel der Erkenntnis anerkannt?

Den Ausgangspunkt meiner Untersuchung bilden die französischen und deutschen Sprachursprungstheorien des 18. Jahrhunderts. Als erstes möchte ich einige Anmerkungen zu dem gewählten Zeitraum machen. Das 18. Jahrhundert wird heute im allgemeinen als das „Zeitalter der Aufklärung“ bezeichnet. Es geht zurück auf das Selbstverständnis einer gesellschaftlichen und geistigen Reformbewegung, die sich selbst als Aufklärung beschrieben hat. Durch eine betont nüchterne und rationale Einstellung zur Welt, durch typische Problemstellungen und -lösungen sowie durch zentrale Begriffe und Metaphern hebt sich die Aufklärung von anderen Epochen, wie dem Barock oder der Romantik ab. Das Erkenntnisobjekt der Aufklärung heißt: Mensch. Ziel der Aufklärung ist die Aufklärung des Verstandes. Selbstdenken ist die Maxime, aus der die Selbstbestimmung des menschlichen Handelns erwachsen soll. Zahlreiche Menschen verstanden sich als Reformer und begriffen sich als Aufklärer, weil

sie praktische Veränderungen primär durch geistigen Wandel erreichen wollten. Die Aufklärung lebte von der Hoffnung auf Vernunft, bessere Moral, Glück und Verstand.

### **I. Zum Verhältnis von Sprache und Denken in der Sprachursprungsproblematik**

Der Schweizer Arzt und Taubstummlehrer Johann Conrad Amman versucht um 1700 in seiner „Dissertatio de loquela“ erstmalig die Verknüpfung von Sprachursprungs-, Sprachentwicklung- und Taubstummproblematik. Diese Schrift gilt als theoretische Grundlegung oralistisch bestimmter Verfahren. Gleichzeitig stellt sie eine klare Absage an die sonst nur von religiösen Zielvorstellungen getragenen Veröffentlichungen dar, wie beispielsweise die des Taubstummen von Chartres. Amman war zu der Auffassung gelangt, dass die natürliche Sprachfähigkeit des Menschen ihn zu spontanen Lauten gelangen lasse, jedoch erst das Sprachlernen zu einer kontrollierten Artikulation des Lautes führe.<sup>8</sup> Das Prinzip seines auf ‚Entstummung‘ angelegten Unterrichtsverfahrens beruhte auf der visuellen und taktilen Eigen- und Fremdwahrnehmung gesprochener Sprache. Er ließ seine Schüler mit Hilfe eines



Spiegels die Artikulationsbewegungen beobachten. Seine deutliche Unterscheidung zwischen angeborener Sprache und Sprechen wurde zur wichtigsten Voraussetzung künftigen Taubstummenunterrichts.<sup>9</sup>

**P**hilosophen wie John Locke, Thomas Hobbes, Leibniz und Christian Wolff haben dem Diskurs zum Verhältnis von Sprache und Denken einen neuen Impuls gegeben, indem sie die konstitutive Rolle von Sprache für das Denken und Erkennen herausarbeiteten. Mit ihren sprachphilosophischen Erkenntnissen trugen sie dazu bei, dass das Zeitalter der Aufklärung auch ein „Jahrhundert der Sprachdiskussion“ wurde.<sup>10</sup> Sie bildeten in der Mitte des 18. Jahrhunderts jene Basis, auf der das gelehrte Europa die Problematik der Sprachursprungsregelrecht zu einem Modethema avancierte. In dem Zusammenhang wandten sich zahlreiche Wissenschaftler auch dem Phänomen der Sinnesbehinderung.

Der Bericht des Taubstummen von Chartres wird zum Auslöser über den Ursprung der Begriffe und die Denkfähigkeit, und zwar nicht nur bei Taubstummen, nachzudenken. Der Taubstumme von Chartres wird von Fontenelle in seiner Abhandlung *Mémoires de l'Académie des Sciences* (Paris 1703, 18f.) ausführlich beschrieben.<sup>11</sup> Das

Fazit des Berichts lautete: Ohne Sprechen kein abstraktes Denken – das bedeutete eine eindeutige Gegenposition zu der These von Locke, der in seinem „essay“ betont hatte, dass jedes Ereignis zugleich auch eine Vorstellung des Wahrgenommenen nicht nur in Form einer bloßen Spiegelung, sondern als Modellierung der Wirklichkeit erzeugen könne. Allerdings zeige sich im Zeichengebrauch der Taubstummen der Unterschied zum Tier. Es fehle ihnen jedoch an der menschlichen Fähigkeit, einzelne Ideen durch Abstraktion zu erweitern.<sup>12</sup> Diese Position vertrat in etwas modifizierter Form später der deutsche Philosoph Immanuel Kant, für den es der Gehörlose nicht mehr als zu einem „Analogon der Vernunft“ bringen würde. Darauf komme ich im folgenden Abschnitt noch zu sprechen.

**D**er Taubstumme von Chartres, der durch lautes Kirchengeläut wieder zum Hören gekommen sei und sogar Worte nachgesprochen haben soll, hatte aber der religiösen Zeremonie keinerlei Bedeutung beigemessen und war über das Nachsprechen nicht hinausgekommen. Das ließ vor allem die Theologen an der ‚natürlichen Religion‘ der Taubstummen zweifeln und veranlasste sie außerdem

zu dem Schluss, dass sich ein Taubstummer von den wenigen mit den Augen wahrgenommenen oder auf ihn einwirkenden Dingen keinen Begriff machen könne.

## **2. Die Rolle der Sprachursprungstheorien für die Anerkennung der Bildbarkeit Gehörloser**

**D**ie Sprachphilosophen des 18. Jahrhunderts bewegten in Bezug auf Gehörlose vor allem folgende Fragen:

1. Ist Denken ohne Sprache möglich?
2. Ist der Taubstumme zum abstrakten Denken fähig?
3. Welche Rolle nehmen hierbei die Gebärden ein?

Bevor die Wirkungsgeschichte der Idee von der Bildbarkeit ihre eigene Spezifik in der Abgrenzung vom Lernbegriff gewinnt, lässt sie sich also schon früher identifizieren, zum einen in den Annahmen über die Natur des Menschen und zum anderen im Kontext des Bildungsgedankens in Bezug auf die menschliche Entwicklung und menschliches Lernen seit der Antike.<sup>13</sup>

**F**ür die Entdeckung der Bildbarkeit von Gehörlosen gilt der sensualistisch begründete Zugang des französischen Philosophen Etienne

Bonnot de Condillac (1714-1780) als ausschlaggebend. Sein Modell der Statue (*Traité des sensations*), die langsam zum Leben erweckt wird, indem ihr nacheinander die fünf Sinne verliehen werden, stellt eine ideale Metapher für die Bildbarkeit Sinnesbehinderter dar. Condillacs Verdienst besteht vor allem darin, dass er die theoretischen Modelle seiner Vorgänger zum Verhältnis von Sprache und Denken aufgegriffen hat, sie mit den seit der Antike gewonnenen Erkenntnissen zum Ursprung der Sprache verknüpfte und damit ein neues sprachphilosophisches Gesamtwerk schuf. Condillac ging von der Annahme aus, dass sich Denken und Sprache aus einer Stufe von Empfindungen und spontanen natürlichen Lautäußerungen entwickelt haben könnten, wie sie Mensch und Tier gemeinsam hätten. Hierbei hatte er sich vor allem an John Locke orientiert.

**D**ie sprachphilosophische Diskussion von Sprache und Denken war im 18. Jahrhundert stark geprägt durch den von Locke begründeten Empirismus und dem cartesianschen Rationalismus. In dem Zusammenhang entstanden auch die ersten Überlegungen zur Bildbarkeit Behinderter. Die Sprachthematik, die durch Condillac einen Aufschwung erfuhr, wur-

de in Frankreich schließlich auch von einer Gruppe von Philosophen und Gelehrten, von den sogenannten *Ideologen*, rezipiert, die am Ende des 18. Jahrhunderts die Untersuchung des menschlichen Geistes und seiner *Ideen* zu einem ambitionierten Programm erhoben.<sup>14</sup> Zu dieser Bewegung gehörten beispielsweise Destutt de Tracy, Cabanis und J.-M. de Gerando, die zeitweilig einen beträchtlichen Einfluss auf die französische Bildungsbewegung, einschließlich der „Taubstummeneubildung“, hatten. Ihre Überlegungen zur Anthropologie und Bildungstheorie mündeten in sämtlichen Arbeiten zur Sprache, die letztlich auch zeichentheoretische Erkenntnisse zur Gebärdensprache, Sprachentwicklung und Bildungsfähigkeit der Gehörlosen enthielten.<sup>15</sup>

**E**in brisanter wirkungsgeschichtlicher Aspekt lässt sich hier vielleicht durch die Frage bezeichnen, mit welchen Folgen für die Sprachphilosophie und schließlich auch für die Gehörloseneubildung die sensualistisch geprägten Ideen Condillacs und die Bildungsidee de l' *Epées* im deutschsprachigen Raum rezipiert wurden. Zunächst soll jedoch auf die Rolle des Gehörlosen in der Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie eingegangen werden.

### 3. Der ‚Taubstumme‘ in der Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie 1771

Nachdem aus ethischen Erwägungen von den Isolationsexperimenten der ‚wilden Kinder‘ Abstand genommen wurde, gewannen die sensualistisch geprägten Ideen Condillacs und Diderots zunehmend an Bedeutung. Dieser Einfluss spiegelte sich auch in Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie der Wissenschaften 1771 wider. Die Preisfrage lautete: „Haben die Menschen, ihrer Naturfähigkeit überlassen, sich Sprache erfinden können? Und auf welchem Wege wären sie am füglichsten dazu gelangt?“ Das Ereignis kann als entscheidende Zäsur in der Sprachursprungsforschung des 18. Jahrhunderts gelten und geht auf die Initiative von der Franzosen Louis Moreau de Maupertius und Condillac zurück.

Maupertius (1698-1759), philosophisch ambitionierter französischer Mathematiker und Naturwissenschaftler, war seit 1846 Präsident der Berliner Akademie der Wissenschaften. Durch ihn und Condillac, den er 1749 als korrespondierendes Mitglied an die Akademie geholt hatte, erfuhr die Sprachthematik eine bedeutende Aufwertung und avancierte zum festen Bestandteil der Sitzungs-

debatten zwischen 1750 und 1770. Als Mitglieder der Berliner Akademie gelingt es ihnen mit dem Diskurs zum Sprachursprung auch die Taubstummen verstärkt ins Blickfeld der Sprachphilosophie und damit auch in die Öffentlichkeit zu rücken. Aus dieser Perspektive habe ich mir die anonymen Einsendungen noch einmal angeschaut. Sie befinden sich im heutigen Archiv der Akademie der Wissenschaften in Berlin.

Den Ausgangspunkt der Sprachursprungsdebatte bildet zunächst die Frage, ob die Sprache menschlichen oder göttlichen Ursprungs sei. So geht der Verfasser des Manuskripts M 686 von der Hypothese aus, dass alle Menschen, so sie mit natürlichen Kräften ausgestattet seien, Sprache erfinden könnten. Es käme dabei nur auf die Mittel an. Voraussetzung dafür sei jedoch das Leben in einer menschlichen Gesellschaft, also in der *socialité*. Auch durch den Umgang mit anderen Menschen würden die Kräfte der Seele angeregt werden, um Sprache zu erfinden.<sup>16</sup> In Anlehnung an Rousseaus Theorie, dass Sprache ihren Ursprung in der Seele habe, verweist der Verfasser auf die natürliche Sprachentwicklung bei Kindern, die durch ihre Gedanken und Affekte sowie die Neigung ihrer

Seele Sprache erfinden würden. Wichtig sei eben nur die Regulation ihrer Sprechfähigkeit.<sup>17</sup>

Schließlich führt der Verfasser bei der Frage, mit welchen Mitteln Sprache erfunden werden könne, das Beispiel eines taubstummen Bauernknechts an. Dieser habe als Kind, noch bevor er sprechen konnte, die Pocken bekommen. Nicht nur sein Gehör habe er dadurch verloren, sondern auch seine Sprachorgane seien „gantz sturr“ davon geworden.

Sobald er aber etwas verstehen konnte, habe er sich bemüht, seine Gedanken durch Töne und Zeigen zu erklären. Durch den ständigen Umgang mit Menschen sei sein Verstand so entwickelt, dass er „nicht nur eine Arbeit, und was dazu gehöret beßer verstehet, wie manche seines gleichen; sondern auch sehr wohl unter Leuten zu leben weiß“.<sup>18</sup> Der Verfasser habe beobachtet, dass sich der Bauernknecht gern mit anderen Menschen austauschen wolle und sobald er seine Gedanken entdecken will, auch Töne von sich gebe. Weil diese aber unverständlich seien wegen seines verwundeten Sprachorgans, müsse er mit Zeichen zu recht kommen. Wie aber eine von sprachlosen Leuten erfundene Sprache aussehen würde, könne der Verfasser nicht sagen. Er schreibt dazu:

*„Ich bin gar nicht der Meinung, daß eine gewisse Sprache natürlich, oder den Menschen angebohren sey. Ich halte vielmehr davor, daß wenn Z: ex: eine Gesellschaft sprachloser Menschen auf einer wüsten Insel in Europa eine neue Sprache erfinden würde, und eine andere Gesellschaft dergleichen Menschen, zu derselbiger Zeit auf einem andern Ort der Welt in eben dem Zustand befände; daß sie sich eine neue Sprache bilden müßte; diese beyde Sprache würden gantz unterschieden seyn: weil die Ursachen, Umstände und verschiedene Zufälle, welche zur Erfindung der Wörter Anlaß geben, nich allemahl können dieselbigen seyn.“<sup>19</sup>*

Damit widerspricht der Verfasser eindeutig der Idee von einer vollkommenen Sprache. Vielmehr wird hier die Sprachentwicklung in soziale Bezüge gesetzt. Dies versucht auch der von Geburt an taube Baron aus Bratislava, der sich zur Problematik der eingeschränkten Weltsicht als Gehörloser äußert. So lange der Mensch isoliert von aller Gesellschaft aufwachsen würde, könne er auch keine Vorstellung von der menschlichen Sprache bekommen. Obwohl naheliegend, bleibt die Rolle von Gebärden im Spracherwerbsprozess allerdings in seiner Einsendung unberücksichtigt. Etwas vom Thema der

Preisfrage abrückend, nutzt der Baron die Chance zur Rehabilitation der Gehörlosen, denen die Bildungsfähigkeit zu der Zeit häufig noch abgesprochen wird. Er führt sich selbst als bestes Beispiel dafür an, dass auch Gehörlose Sprache erlernen können. Hierin widerspricht er eindeutig der Auffassung Herders, der Gehörlosen die Fähigkeit zum Erlernen der Sprache abspricht, da er das Ohr zum „ersten Lehrmeister der Sprache“<sup>20</sup> erhebt.

**A**uch ganz im Sinne Herders argumentiert der Verfasser der Einsendung M 683. Er schreibt, dass selbst das Kind mit einer stummen Mutter beginnen würde zu artikulieren. Jedoch seien seine Sprachwerkzeuge verstümmelt. Es habe die Fähigkeit, seine Gefühle durch Töne auszudrücken.<sup>21</sup> Auch im Übergang von Tönen zu artikulierten Lauten habe das Kind keine Schwierigkeit, weil es über die natürliche Fähigkeit verfüge, unzählige artikuliert Laute hervorzubringen.<sup>22</sup> Hierbei erweise sich der Grundsatz der Nachahmung als hilfreich, der zu den mächtigsten Triebfedern der menschlichen Seele gehöre.<sup>23</sup> Eine neue Sprache könnten nur Menschen erfinden, die mit allen menschlichen natürlichen Fähigkeiten, d. h. „mit Augen, Ohren und Sprachwerkzeugen, mit dem Triebe der Nachahmung, u. mit

den Gesetzen der Assoziation der Ideen“ ausgestattet seien.<sup>24</sup> Da dem Gehörlosen die Fähigkeit des Hörens fehlt, würde er demnach nicht als Spracherfinder in Betracht kommen. In einer anderen Einsendung wird die herausragende Bedeutung der Linearität der gesprochenen Sprache und ihre Privilegierung gegenüber der Sukzessivität visueller Eindrücke betont.<sup>25</sup> Bereits Condillac und Diderot (*Lettre sur les sourds et muets*) hatten der Lautsprache aufgrund ihrer Linearität eine Überlegenheit als Mittel der Kommunikation gegenüber der synthetischen Darstellung von Bildern und Gesten eingeräumt. Diderot hatte darauf verwiesen, dass die Bildhaftigkeit zwar dem Menschen eher entspreche, jedoch die Prozesshaftigkeit der Sprache ihm den Gebrauch wesentlich erleichtere. Dies galt als eine Schlüsselerkenntnis der Sprachtheorien des 18. Jahrhunderts, die letztlich auch das Primat der Lautsprache in der Gehörlosenpädagogik beförderte.<sup>26</sup>

#### **4. Die Bildungspraxis von Gehörlosen als Prüfstein der Sprachursprungstheorien?**

**D**ie Wiederentdeckung des „Taubstummen“ durch die Philosophie, insbesondere durch die Sprach-

philosophie, erregte das öffentliche Interesse, bevor es überhaupt zur Gründung von Taubstummeninstituten kam. Verantwortlich dafür war ein Erziehungsoptimismus, der seine Kraft aus einer philanthropischen, also menschenfreundlichen, Grundeinstellung schöpfte. Mit ihr konnten sich neue pädagogische Bewegungen und Ideen durchsetzen. Sie manifestierten sich nicht nur in den Schriften der Theoretiker, sondern auch in der Sprache der Praktiker. Neben den immer noch dominierenden medizinischen und philosophischen Erklärungsmustern gewannen nun auch anthropologische, psychologische und sprachphilosophische Fragestellungen innerhalb erster Unterrichtsversuche mehr und mehr Raum. Sie wuchsen über die praktische Dimension des Lernens hinaus zur erziehungstheoretischen Erkenntnis. Die Bildungspraxis wurde zum Prüfstein der Frage nach dem Sprachursprung. Im Zusammenhang von Sprache und Denken bezog sich vor allem auf die Mittel der Erkenntnis. Hierbei bildete in der Aufklärung die ‚Kunst‘, das Sprechen zu lehren und zu lernen ein wesentliches Paradigma. Das Primat der Lautsprache bestimmte die Technologie (die Methode), die schon aufgrund von phonologischen Interessen und Forschungen einen leichteren Zugang zum Problem der

Taubheit ermöglichte. Die pädagogische Intervention der Taubstummenlehrer sollte analog zur medizinischen Therapie zum Überwinden der Taubheit führen. Das Ziel des Entstummens war die Lautsprachperfektion. Schließlich war mit ihr auch der vorführbare Bildungserfolg gesichert.

**W**ährend sich inzwischen Condillac von der Bildbarkeit Gehörloser durch die Unterrichtsversuche de l' Epées überzeugen ließ<sup>27</sup>, dominierte in Deutschland noch weitestgehend die Auffassung von Christian Wolff, dass im Verhältnis von Sprache und Denken die Lautsprache das alleinige Mittel der Erkenntnis sei. Damit wurde eine universelle Anerkennung der Bildungsfähigkeit von Taubstummen noch immer weitestgehend verhindert.

**I**n Wolffscher Tradition sprachen auch die einflussreichen Philosophen wie Herder und Kant den Gehörlosen weiterhin ihre Bildbarkeit, aufgrund ihrer Hörschädigung ab. Herder vermutete einen natürlichen Ursprung der Sprache. Der Mensch habe bereits eine angeborene Fähigkeit zur Sprache durch seine Besonnenheit als erste Stufe geistiger Fähigkeit. Allerdings sei die Besonnenheit von der körperlichen Konstitution des Menschen abhängig und

beruhe auf Sinnestätigkeit. Dies sei der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Sprache und Denken. Gehörlosen sprach Herder diese Fähigkeit ab und zwar in dem Augenblick, als er in seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ (1772) das Ohr zum „ersten Lehrmeister der Sprache“<sup>28</sup> erhob. Nur der Mensch als ein „horchendes, merkendes Geschöpf“ sei zur Sprache „natürlich gebildet“.<sup>29</sup> Darin würde er sich vom Tier unterscheiden. In dem Zusammenhang widersprach Herder auch der Erklärung Süßmilchs, der nach Herders Interpretation einen göttlichen Ursprung der Sprache vermutet haben soll. Es handelt sich hierbei um Süßmilchs Abhandlung „Versuch eines Beweises, dass die erste Sprache ihren Ursprung nicht vom Menschen, sondern allein vom Schöpfer erhalten habe“ (Berlin 1766).<sup>30</sup>

**D**ie zahlreichen Angriffe Herders gegen Süßmilch und sein Vorwurf, dass dieser mit seiner Schrift mangelnden philologischen Geist bewiesen habe, trieb diesen förmlich in die geistige Isolation. Dabei enthielt ausgerechnet Süßmilchs Schrift entscheidende Argumente für die uneingeschränkte Sprach- und Bildungsfähigkeit von Gehörlosen. Darin betont er ausdrücklich:

„Man kann sich auch der Finger und Hände bedienen und sie willkürlich zu Zeichen bestimmen. Es sind Beispiele genug vorhanden, dass Taub- und Stummgebohrne sich völlig dadurch ausdrücken und ihre Gedanken mittheilen können. Allein diese Exempel setzen allezeit Vernunft voraus und haben einen geduldigen und vernünftigen Unterricht erfordert.“<sup>31</sup>

**E**ntgegen der Vorherrschaft der Lautsprache setzt Süßmilchs Modell für die Mitteilung von Gedanken keine Töne voraus. Es reiche die Verknüpfung von künstlichen Zeichen, also den Körper, Hand- oder Fingeralphabeten, mit entsprechenden Vorstellungen für den Austausch. Dem widerspricht Herder in seiner Theorie. Demnach könne ein Taubgeborener keine Sprache erfinden wegen seines mangelnden Gehörs, ein Blinder oder Stummer schon.<sup>32</sup> Im Unterschied zu Herder favorisiert Kant nicht das Gehör zum Mittel der Erkenntnis, sondern in Anlehnung an die in Deutschland vorherrschende Wolffsche Philosophie von Sprache und Denken, die Lautsprache. Hierin unterscheidet er sich auch von Süßmilch. Im ersten Abschnitt der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt“ unter dem Abschnitt „Vom Gehör“ bemerkt er dazu ausführlich,

dass das Gehör bloß ein Mittel der Wahrnehmung sei. Erst durch den Gebrauch des Stimmorgans könne der Menschen am leichtesten und vollständigsten durch artikulierte Laute mit andern in Gemeinschaft kommunizieren. Diese hörbaren Laute würden in ihrer gesetzlichen Verbindung durch den Verstand eine Sprache ausmachen. Da der Taubgeborenen zwangsläufig auch stumm bliebe, könne er es nie zu etwas mehrerem als zu einem Analogon der Vernunft gelangen<sup>33</sup>.

**K**ant unterscheidet hierbei noch zwischen Tauben und Taubgeborenen. Letztere seien seiner Meinung nach nicht zu abstraktem Denken fähig. Dem Tauben könne man, „wenn er nur sonst hat hören können, durch die Gebärde, also durch die Augen desselben, die gewohnte Sprache ablocken [...]. Dagegen müsse bei dem Taubgeborenen der Sinn des Sehens aus der Bewegung der Sprachorgane der Laute, die man ihm bei seiner Sprachbewegung abgelockt hat, in ein Fühlen der eigenen Bewegung der Sprachmuskeln umgewandelt werden“.<sup>34</sup>

**A**us diesem Grund schlussfolgert Kant, dass der Taubgeborene nicht zu wirklichen Begriffen gelangen könne, weil es ihm

unmöglich sei, aus der Artikulationsempfindung Zeichen abzuleiten. Beim Sprechen würde der Taubstumme nicht mehr tun als „ein Spiel mit körperlichen Gefühlen zu treiben, ohne eigentliche Begriffe zu haben und zu denken“<sup>35</sup>. Dabei ließ Kant die Frage offen, ob Denken zwangsläufig an Lautsprache gebunden sei.

**E**s war ausgerechnet ein Schüler Kants, der darauf eine Entgegnung verfasst hatte. Dabei handelte es sich um den Frohburger Prediger, Gottlieb Bauer, der selbst seinen gehörlosen Sohn in dem von Eschke geleiteten Berliner Institut ausbilden ließ. Bezugnehmend auf die bereits hier von Kant zitierten Äußerungen aus dessen *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, gab Bauer an, dass er durch Beobachtung am Institut „gerade unter mehreren seiner nicht von der Natur verwarlosten Kinder die bedeutendsten Fähigkeiten und die schönsten Anlagen zur Humanität entdeckt“ habe. Deshalb sei er zu der Erkenntnis gelangt, dass die Vernunft dem „Taubstummen (auch ohne Kultur) wegen Entbehrung jenes Organsinnes“ nicht abgesprochen werden könne. Dies sei noch nicht einmal dann möglich, wenn man unter Vernunft das Produkt des im Menschen befindlichen Erkenntnisvermögens verstehen würde,

selbst auch als ein „Vermögen zum Bewusstsein gewisser praktischen (moralischen) Gesetze“. Bauer betonte, es sei falsch zu denken, dass erst die Sprachfähigkeit auch die Fähigkeit zur Erkenntnis erzeugen würde. Vielmehr sei es umgekehrt und der Taubstumme habe Fähigkeiten zur Abstraktion und Erkenntnis ehe er sprechen lerne.<sup>36</sup>

**S**amuel Heinicke, der bekannte Direktor des 1778 eingerichteten Leipziger Taubstummeninstituts wollte dem Kantschen Vorurteil durch entsprechende Unterrichtsbeweise entgegen wirken. Auf diese Weise erweist sich nun auch in Deutschland die pädagogische Praxis zum Prüfstein von sprachphilosophischen Theorien. Im wesentlichen war es Heinicke darum gegangen, zu beweisen, dass auch Taubstumme abstrakte Begriffe entwickeln können. Er versuchte das von Kant favorisierte Primat der Lautsprache in seine Methode einzubeziehen. Von Anfang an wollte er jedoch vermeiden, wie andere Taubstummenlehrer vor ihm, an der Perfektion der Artikulation oder Hörfähigkeit gemessen werden zu können. Deshalb ließ Heinicke seine Schüler vorgegebene Wortbilder analogisch als Ganzes mit stimmlosen Mundbewegungen artikulieren. Die paradox anmutende lautlose Artikulation war

in Anlehnung an den Sensualismus nur zur Versinnlichung der Begriffe gedacht.<sup>37</sup> An dieser Stelle knüpfte Heinicke an Condillacs „liason des idées“ (Ideenverknüpfung) an. Für Condillac galt bereits der Gebrauch von künstlichen Zeichen als sicheres Mittel, den Gedankengang in Form einer habituellen Verknüpfung von Ideen zu erzeugen. Das Denken an eine Sache würde so nacheinander eine Reihe von anderen Gedanken wachrufen. Condillac betrachtete den Erkenntniszuwachs bei Menschen im wesentlichen als Synthese durch Analyse und verließ sich auf einfache Operationen wie Unterscheiden, Vergleichen, Segmentieren, Zusammensetzen und Umformen. Heinicke dagegen favorisierte für Sprachlernprozesse das umgekehrte Verfahren und vertraute auf die sensomotorische Aktivität. Im Gegensatz zu heutigen Lerntheorien von Piaget und Mounoud beschränkt sich bei Heinicke diese Aktivität ausschließlich auf die Artikulation. Der naheliegende Verweis auf entsprechende Hand- oder Körperbewegungen unterblieb scheinbar, weil Heinicke gebärdensprachliche Instruktionen ablehnte.<sup>38</sup>

**A**ber Kant beurteilte Heinickes Versuche skeptisch und zweifelte vor allem an der Reichweite

eines so erworbenen Sprechgefühls. Kant glaubte nicht, dass der Taubstumme auf diese Weise zu abstrakten Begriffen gelangen könne, weil er aus der Artikulationsempfindung keine Zeichen abstrahieren könne. Heinicke, der ein Verehrer Kants war, sah sich durch dessen Kritik zur Weiterentwicklung seines Verfahrens aufgefordert. Wieder versuchte er nachzuweisen, dass der Taubstumme über die Tonempfindung eine Ideenverbindung herstellen könne. Als Ergebnis entstand im Jahre 1772 sein streng gehütetes Geheimnis, das „Arca-num“. Statt der sonst üblichen Therapie des Hörsinns, diente Heinicke der Geschmacksinn, um Töne erinnerbar zu machen. Der Gehörlose sollte sich die Töne sozusagen ‚einverleiben‘. Jeder Geschmacksrichtung wurde ein Vokal zugeordnet, der auf die Art und Weise erinnert werden sollte.

**H**einickes Idee, angelehnt an den Kantschen Schematismus, war aber nichts weiter als die freie Übertragung des Begriffes der Artikulation auf die systematische Verbindung von Gedanken. Hier lag seinerseits ein völliges Missverständnis vor, denn Kant hatte den Begriff der „articulatio“ in einem ganz anderen Zusammenhang verwendet, nämlich zur Gliederung

eines Erkenntnisystems in der Wissenschaft. Kants Kritik an Heinickes Verfahren hatte sich aber nicht nur auf die Fehlinterpretation von Begriffen gerichtet, sondern auch gegen die Abwesenheit der Schriftsprache in seiner Methode.

**D**as Verhältnis von Laut-, Schrift- und Gebärdensprache bestimmte die methodische Debatte, die sich letztlich in den Positionen von de l' Epée und Heinicke polarisiert. Während sich de l' Epée für ein System von Gebärdensprache entschied, mit denen er im Unterricht operierte, favorisierte Heinicke die „Tonsprache“. Beide argumentieren im Sinne einer Sprachphilosophie, in der die Anwendung von Gebärdensprache nicht nur die menschliche Höherentwicklung infrage stellt. Gleichzeitig wird sie als Gefahr für gesellschaftliche Integration betrachtet. Das wird vor allem am Haupteinwand gegen die Gebärdensprache von Heinicke deutlich. Zwar seien dies die ersten Mittel, „leichte und einfache Zeichen“, die sich dem Taubstummen „in natürlicher Weise“ darbieten.<sup>39</sup> Diese pantomimische Ausdrucksweise sei jedoch ein erbärmlicher Zustand, den man schon im 16. Jahrhundert durch Unterrichtsversuche ändern wollte. Außerdem sah Heinicke keine Möglichkeit, mit Gebärdensprache abstrakte Begriffe ausdrücken zu können, weil dies eine

kultivierte Sprache voraussetzte. Selbst wenn auch diese vorhanden wäre, sei ein abstrakte Pantomime nur für de l' Epée und seine Schüler verständlich.<sup>40</sup>

In einer nächsten Generation von bereits profilierten Taubstummenlehrern gewinnt die als Pantomime bezeichnete Gebärde noch größere Beachtung, ja wird sogar als „Ursprache“ der Nationen angesehen. In einem Brief des Abbé Sicard, der Nachfolger von de l' Epées geworden war, schreibt er dazu folgendes an Eschke, der ein Schwiegersohn Heinickes war und das Berliner Taubstummeninstitut seit 1788 leitete:

*„Es ist bewiesen, lieber Eschke, dass der Mensch vom Anfange an zwei Mittel hatte, seine Gedanken mützuheilen; dass anstatt für die tönenden Zeichen zu entscheiden, welche klingende Gegenstände nachahmten, er hätte die Pantomime wählen können, und von Rechts oder vielmehr: der Vernunft wegen hätte wählen sollen, welche die äußere Form der Gegenstände nachbildet.“<sup>41</sup>*

**Z**uvor hatte Sicard die Auffassung vertreten, dass die tönende Sprache nicht mit den Gemütsbewegungen übereinstimme und dies der Sieg der Zeichensprache sei. Jedes Volk würde außerhalb seiner Grenzen stumm sein, nicht so derjenige welcher durch

Gebärden die Form der Gegenstände darstellen könne. Deshalb sei die Gebärdensprache die „Ursprache“ der Nationen.<sup>42</sup>

### Zusammenfassung:

**D**as Problem des Sprachursprungs wird zum Ausgangspunkt des Nachdenkens über die kognitive Funktion der Sprache. Der Gehörlose war in der Sprachforschung des 18. Jahrhunderts nicht nur ein Objekt der Beobachtung. Auch seine für die übrige Gesellschaft ungewöhnliche Kommunikation in Gebärden ebnete nicht nur den Weg zur Kommunikation, sondern bot auch Anlass zu vielfachen Spekulationen. In jenem Augenblick, als die Ausführungen von de l' Epée und Heinicke spekulative Tendenzen anzunehmen beginnen, blenden sie auch die Dialektik von eigener Erfahrung und künftiger Bestimmung der Gehörlosen vollständig aus. Noch am Ende der Aufklärung hoffte der Philosoph Ludwig Bendavid auf einen bücherschreibenden „taubstummen Aristoteles“, der die Sprachentwicklung von Gehörlosen am eigenen Beispiel erklären könne.<sup>43</sup> Noch Sicard hatte in seinen gehörlosen Schülern gleichzeitig seine Lehrer gesehen.<sup>44</sup> Später waren die eigenen Erfahrungen von Gehörlosen in bezug auf ihre Sprachentwicklung nicht mehr gefragt.

er abendländische Traum von der Vollkommenheit und Universalität der Sprache verhinderte dann endgültig die Entfaltung der Gebärdensprache. Sie scheitert vor allem an dem Nachweis, dass sie übertragbar auf die Lautsprache sei und sich auch zur Erzeugung abstrakter Begriffe eignen würde. Von nun an bestimmt allein die Methode die pädagogische Praxis. Sie wird zur operativen Dimension von Pädagogik für eine besondere Modifikationsarbeit, in der letzten Endes im Kantschen Sinne, das Besondere durch das Allgemeine subsumiert wird. Das Besondere, die natürliche Sprachentwicklung in der Gebärdensprache wird ausgeblendet, um Gehörlose so für allgemeine Bildungsziele zu modifizieren.

**B**eginnen wir am Ende, indem wir den menschlichen Vollkommenheitsanspruch einfach etwas relativieren, weil dies Anspruch und Wirklichkeit näher zueinander bringt und trotzdem Entwicklung zulässt, nämlich natürliche Entwicklung. Ich halte es mit dem Zitat von Humboldt in abgewandelter Form; tausche also Worte gegen Gebärden.

**K**einer denkt bei der Gebärde gerade und genau das, was der andere, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im



Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen.

### Bibliographie:

- Amman, Johann Konrad: *Surdus Loquens seu Methodus, qua, qui surdus natus est, loqui discere possit.* Amsterdam 1692.
- Bauer, M. Karl Gottfried/, Ernst Adolph Eschke: *Über den Unterricht der Taubstummen. Anmerkungen zu Kants Anthropologie.* Berlin 1801.
- Bendavid, Ludwig: *Über die Erzeugung der Begriffe, in bezug auf Taubstumme.* In: *Neue Berlinische Monatschrift* 6. Bd., September (1801), S. 169.
- Dovetto, Francesca M.: *Sprache, Stimme und Phonetik. Positionen einiger italienischer Theoretiker aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.* In: Haßler, Gerda/ Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert.* Münster 1999.
- Franzen, Winfried: *Etienne Bonnet de Condillac (1714-1780).* In: *Klassiker der Sprachphilosophie. Von Platon bis Noam Chomsky,* hrsg. von Tilman Borsche. München 1996.
- Georg und Paul Schumann (Hrsg.): *Samuel Heinickes gesammelte Schriften.* Leipzig 1912.
- Gessinger, Joachim / Wolfert von Rahden (Hrsg.): *Theorien vom Ursprung der Sprache.* Berlin, New York 1989.
- Gessinger, Joachim: *Auge und Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700-1850.* Berlin, New York 1994.
- Hoehn, Alois: *Die Taubstummenunterrichtsmethode des Abbé de l' Epeé im Zusammenhang mit der zeitgenössischen Sprachphilosophie. Ein Beitrag zur Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens.* Freiburg i. Br. 1925.
- Hofer-Sieber, Ursula: *Bildbar und verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 20. Jahrhundert in Frankreich.* Würzburg 2000.
- Humboldt, Wilhelm von: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1836).* In: *Gesammelte Schriften, Bd. VII,* hrsg. V. A. Leitzmann, Berlin 1907.
- Kant, Immanuel: *Logik (1800).* In: *Kant, I.: Werke in sechs Bänden, Bd. III.* Darmstadt 1964, S. 417-582.
- Neis, Cordula: *Zur Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie (1771). Topoi und charakteristische Argumentationsstrukturen in ausgewählten Manuskripten.* In: Haßler, Gerda/ Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert.* Münster 1999, insbesondere S. 134ff..
- Sicard, Roch-Ambroise: *Wie denkt der Taubblindgeborene von der Seele? Und wie kann man einen Taubblindgeborenen unterrichten?* In: *Kronos. Ein Archiv der Zeit,* herausgegeben von Friedrich Rambach, Berlin, Febr. 1801, S. 111-121.
- Steinmetz, Jutta: *Im Schatten Herders. Johann Peter Süßmilchs Sprachursprungstheorie.* In: Haßler, Gerda/ Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert.* Münster 1999.

Szagun, Gisela: *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören.* Weinheim und Basel 2001.

Tenorth, Heinz-Elmar: *Bildsamkeit und Behinderung. Ergebnisse zum aktuellen Arbeitsstand, unveröffentlichter Bericht aus dem Forschungsvorhaben: Bildsamkeit und Behinderung. Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter.* Berlin 2000.

#### Quellen:

Archiv der Akademie der Berlin-Brandenburgischen Wissenschaften (ABBAW) Bestand Preußische Akademie der Wissenschaften (1700-1812) I-M 43.

#### Referentin:

*Sylvia Wolff*

wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Gebärdensprachenpädagogik, am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

- <sup>1</sup> Wilhelm von Humboldt: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1836).* In: *Gesammelte Schriften, Bd. VII, Hrsg. V. A. Leitzmann, Berlin 1907, S. 64.*
- <sup>2</sup> Gisela Szagun: *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören.* Weinheim und Basel 2001.
- <sup>3</sup> Joachim Gessinger/ Wolfert von Rahden (Hrsg.): *Theorien vom Ursprung der Sprache.* Berlin, New York 1989.
- <sup>4</sup> Joachim Gessinger: *Auge und Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700-1850.* Berlin, New York 1994.
- <sup>5</sup> Francesca M. Dovetto: *Sprache, Stimme und Phonetik. Positionen einiger italienischer Theoretiker aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.* In: Haßler, Gerda/ Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert.* Münster 1999.
- <sup>6</sup> Cordula Neis: *Zur Sprachursprungsdebatte der Berliner Akademie (1771). Topoi und charakteristische Argumentationsstrukturen in ausgewählten Manuskripten.* In: Haßler, Gerda/ Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert.* Münster 1999, insbesondere S. 134ff.
- <sup>7</sup> Ursula Hofer-Sieber: *Bildbar und verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 20. Jahrhundert in Frankreich.* Würzburg 2000.
- <sup>8</sup> Amman 1828, S. 16.
- <sup>9</sup> Amman 1828, S. 43ff.
- <sup>10</sup> Franzen 1996, S. 193.
- <sup>11</sup> Hofer 2000, S. 54.
- <sup>12</sup> Gessinger 1994, S. 9f.
- <sup>13</sup> Tenorth 2000, S. 10f.
- <sup>14</sup> *Unter Ideologie ist eine Richtung der französischen Philosophie während und nach der Revolution von 1789 zu verstehen, die ihren Ursprung teils im kartesischen Rationalismus, teils im Sensualismus hat, wie ihn Condillac und Charles Bonnet vertreten.*
- <sup>15</sup> vgl. hierzu: Hofer-Sieber 2000, S. 49-94, insbesondere S. 59-62.
- <sup>16</sup> M 686, pag. 1ff.
- <sup>17</sup> Ebenda, pag. 5.
- <sup>18</sup> Ebenda, pag. 15ff.
- <sup>19</sup> Ebenda.
- <sup>20</sup> Herder 1997, S. 44
- <sup>21</sup> M 683, pag. 22.
- <sup>22</sup> M 683, pag. 23.
- <sup>23</sup> M 683, pag. 24.
- <sup>24</sup> M 683, pag. 28ff.
- <sup>25</sup> M 678, unpag., vgl. auch Neis 1999, S. 136.
- <sup>26</sup> Neiss 1999, ebenda.
- <sup>27</sup> worauf de l' Epée in dem ersten Brief an Heinicke hinweist.
- <sup>28</sup> Herder 1997, S. 44
- <sup>29</sup> Ebenda, S. 45.
- <sup>30</sup> Ebenda, S. 36f. Vgl. dazu von Jutta Steinmetz: *Im Schatten Herders. Johann Peter Süßmilchs Sprachursprungstheorie.* In: Hassler/Schmitter 1999, S. 117-125.
- <sup>31</sup> Süßmilch 1766, S. 56
- <sup>32</sup> Herder 1997, S. 45.
- <sup>33</sup> Königsberg 1798, S. 48f.
- <sup>34</sup> Kant, Werke, 10, 454.
- <sup>35</sup> Kant, Werke, 10, S. 500.
- <sup>36</sup> Bauer/Eschke 1801, 7ff.
- <sup>37</sup> Vgl. Heinicke 1778/1912, S. 71  
Heinicke habe die Töne seiner Zöglinge als „rauh, tiefgurgelnd und grässlich“ empfunden. (zit. nach Gessinger 1994, S. 314)
- <sup>38</sup> Vgl. Gessinger 1994, S. 328.
- <sup>39</sup> Vgl. Heinicke 1780/1912, S. 55; 93 und Gessinger 1994, S. 329.
- <sup>40</sup> Heinicke 1780/1912, S. 73, Gessinger 1994 ebenda.
- <sup>41</sup> Roch-Ambroise Sicard: *Wie denkt der Taubblindgeborene von der Seele? Und wie kann man einen Taubblindgeborenen unterrichten? In: Kronos. Ein Archiv der Zeit, herausgegeben von Friedrich Rambach, Berlin, Febr. 1801, S. 111-121, hier S. 118.*
- <sup>42</sup> Ebenda, S. 115.
- <sup>43</sup> Ludwig Bendavid: *Über die Erzeugung der Begriffe, in bezug auf Taubstumme.* In: *Neue Berlinische Monatsschrift* 6. Bd., September (1801), S. 169.
- <sup>44</sup> Sicard 1801, S. 120.

# 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 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 Einrichtungen	Untersuchungsergebnisse
STEVENSON (1964)	134 gehörlose Schüler gehörloser Eltern 134 gehörlose Schüler hörender Eltern CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF, 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 30 gehörlose Schüler hörender Eltern AMERICAN SCHOOL FOR THE DEAF; PENNSYLVANIA SCHOOL FOR THE DEAF; WEST PA. SCHOOL FOR THE DEAF; INDIANA SCHOOL FOR THE DEAF	Kinder mit gehörlosen Eltern waren besser im Lesen, Mundabheben und in geschriebener Sprache. Keine Unterschiede ergaben sich in der Lautsprache und in der psychosozialen Entwicklung.
MEADOW (1966)	59 gehörlose Schüler gehörloser Eltern 59 gehörlose Schüler hörender Eltern CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF, 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 120 gehörlosen Schülern KANSAS SCHOOL FOR THE DEAF; MICHIGAN SCHOOL FOR THE DEAF; PENNSYLVANIA SCHOOL FOR THE DEAF; CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF, RIVERSIDE	Die Kinder mit gehörlosen Eltern zeigten sich im Wortschatz und im Fingerbuchstabieren überlegen. Keine Unterschiede ergaben sich im Mundabheben und Leistungsvermögen. Kinder mit hörenden Eltern beherrschen die Lautsprache besser.
VERNON & KCH (1970)	32 gehörlose Schüler gehörloser Eltern 32 gehörlose Schüler hörender Eltern CALIFORNIA SCHOOL FOR THE DEAF, 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. 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.

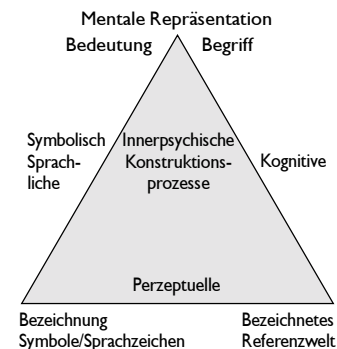


Abb. 4: Das semiotische Dreieck

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 unscheinbar 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.

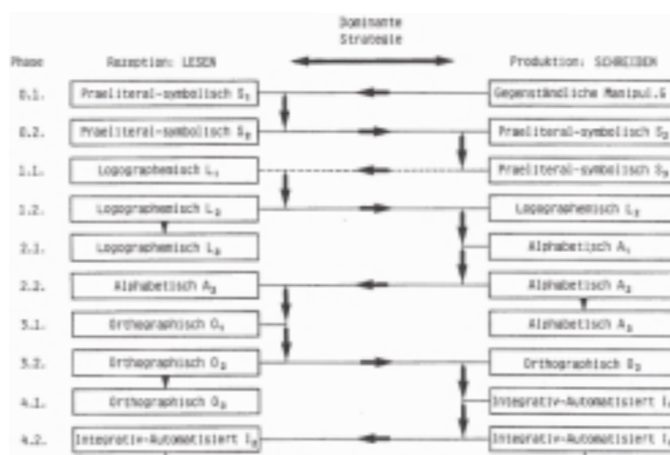


Abb. 5.: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs<sup>6</sup>

### 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: Logographemische 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.

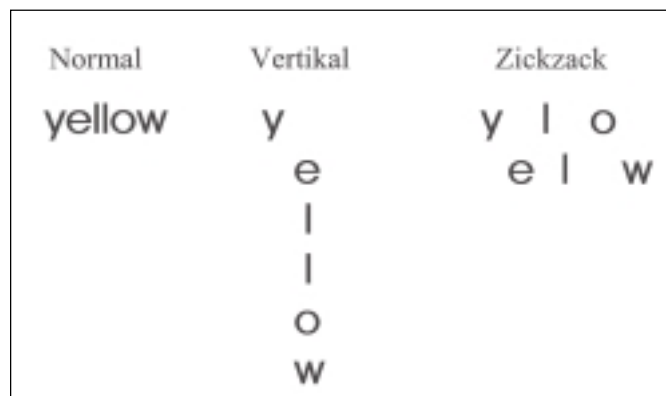


Abb. 6. Beispiel für Wortbildverformungsexperiment nach Seymour & Elder (1985).

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 Leseforschung 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

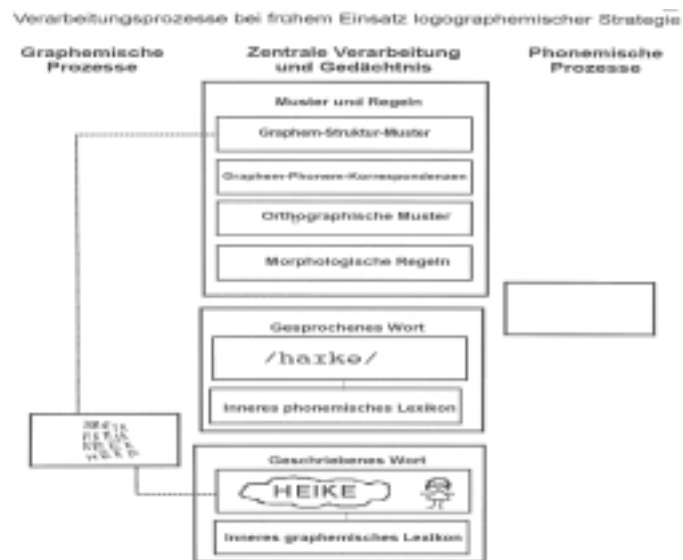


Abb. 7.2: Typische Schreibfehler bei früher Anwendung der logographemischen Strategie

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 *ABCarii* das Alphabet mit den Buchstabennamen 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).

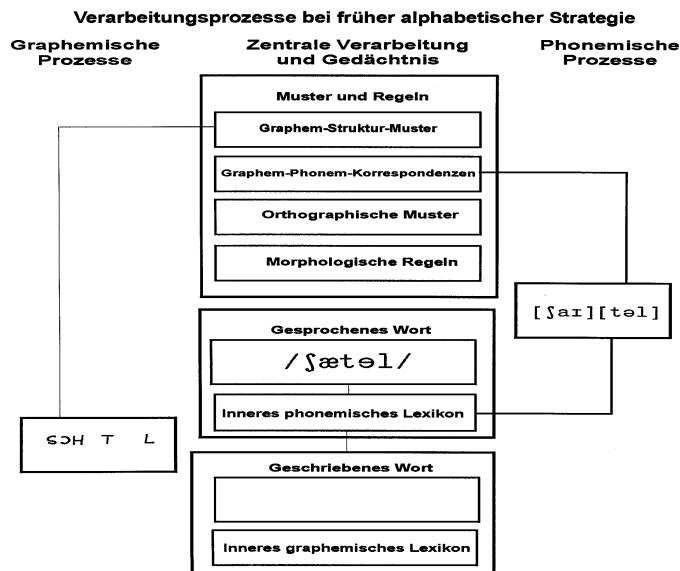


Abb. 8: Skelettschreibung bei frühem Einsatz der alphabetischen Strategie (Jana 6;5 – private Unterlagen)

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 Konsonantensbuchstaben 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 Schriftlernern 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 VERRAT [ferat]. 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> <K/könig >	[kø:niç] alleinstehend [kø:nik] (wie in <königlich >) [kø:nig] (wie in <Könige >)
<b>Auslautverhärtung</b> <Hund/e > <Gas/e > <Motiv/e >	beispielsweise: [hunt] vs. [hundə] [gɑ:s] vs. gɑ:zə] [motif] vs. [moti:və]
<b>Geminaten vereinfachung</b> <annehmen > <Verrat >	[ane:men] [fɛrɑ:t]
<b>Umlautung</b> <Wort > <Wörter > <Wand <Wände > <Maus > <Mäuse >	beispielsweise: [wɔrt] vs. [wœrtə] [want] vs. [wɛndə] [maʊs] vs. [mɔʏzə]

Abb. 10: Die wichtigsten Typen von Morphemkonstanz im Deutschen

Nimmt 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.

Wie 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.

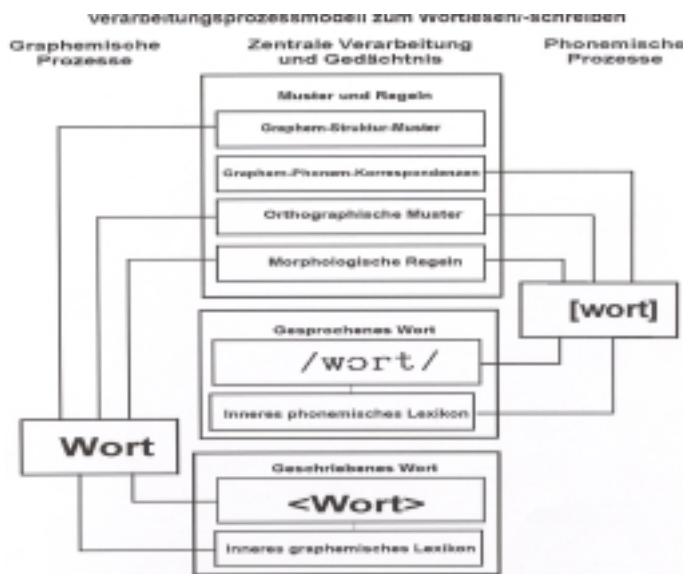


Abb. 11: Heuristisches Modell der Strukturen Prozesse und Tätigkeiten beim Wortlese/-schreiberwerb

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/-schreiberentwicklung 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* (Eichhörchen) – 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)	dellen (bellen)	
klobt (kloft)	hort (hört)	
l/st (liest)		
dein (sein)		
secht (sitzt → setzen?)		
Simon (7;8, gehörlos, Klasse 2, bilinguale Förderung)		
bett (bitte)		
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

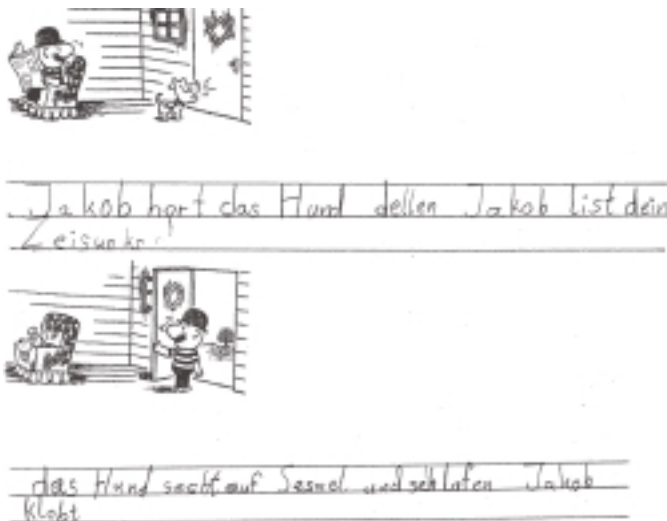


Abb. 13: Luises Text (resthörig, Klasse 2, bilinguale Förderung)

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-semantischen, 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) 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 das 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. 15.1/1: Ronjas (hochgradig schwerhörig, Klasse 6, aurale Förderung) Text

<p>und dass Schaf mit der Re- ten Glock heines thut, er ging auf sie zu in und holbt über sie und schmitzt sich an sie. Sie Sc schaut stols auf das kleine was ein braun orangenes fell hat. Der Storch versucht es wieder mit zu mehren aber die Mutter wigerte sich und schulbt ihn in hohen begen in die luft geschleudert. Etwas später spielen die Lambe und der klein loue mecht mit spielen doch sie machen sich über ihn lustin. Traurüg ging der Loue wieder zu seiner Mutter sie lecht ihn ab. Er wersucht es noch einmal mit den anderen zu spielen auch dieses Mal waren sie s Mal haben sie sie lustig gemacht. Viel Jahre später aus den Lambüchen wurden krefse Schafe mit Hönnern. Der klene</p>	<p>Loue war nun ein tegreßer Loue. Die Schafe ergerten ihn imer noch. Eines nacht wacht der Loue auf und sehe einen Wolf vor lauter Angt vergrocht er sich hinter seine mutter. und Der Wolf schlich sich an die herde und lakt die Mutter des Louens an den Schwanz und ferschlepte sie auf einen hugel mit einen sehr tiefen abhang. Auf ein mal lacht den Louen die wut und er brüllt so laut das der Boden wagelakt der Wolf bekam einen Schreck das ihn die Angst lacht. Der Loue rante auf den Louen Wolf zu und Schmis ihn den Ab- hang herunden der Loue ist nun ein held und die Mutter ist Stols auf ihren Louen. Der Wolf hengt nun an 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 didaktischen 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> eimee, Feilbündel, stzie (setzte), Lowe (sehr oft), eimai, kiene, untr (unter) m statt n (logographemisch?): moch, mehmen
<b>Einfache und komplexe phonematische Fehler</b> orgenes, mgcht „ (mgchtg), übeg (über), lustig (lustig), traunig – Lambschien, lambschen, Lambischen (Lämmchen, b-Schreibung durch Filmvorlage beeinflusst), Lambe, Hornem (Hörner)
<b>Orthographische Fehler (I – Auslautverhärtung, Plosivschreibung)</b> Lichung (vorher aber Waldlichung), bemergt. (2x), stolz (2x), vergroch, hinger, ferschleigt, herunden, bakt, backt (2x), waggelge grosse
<b>Orthographische Fehler (II – Vokallängen-/kürzungsmarkierungen)</b> sied (sieht – später richtig), schmigt –
Volmond (später richtig), gnete, ragte, Schmis, bakt – kammen, bekam, dag/dagg (mehrf.)
<b>Morphematische Fehler</b> wersucht, ergaten, hengt
<b>Groß-/Kleinschreibung</b> schein, gack (3x), meter, herde (2x), bogen, luft, löwe, nacht, hugel, abhang, wul, held, ast 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 ehrfürchtvoll 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 sprachdidaktischer 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 Markt- platz 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

# Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich zu normal hörenden Kindern

Gisela Szagun

Institut für Kognitionsforschung  
Fb 5 Psychologie  
Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg

## Einleitung

**S**prache ist ein Kommunikationssystem, das der Mitteilung von Bedeutungen dient. Viele Spezies haben Kommunikationssysteme. Und so muß man fragen, was die Sprache der Menschen von den Kommunikationssystemen anderer Spezies unterscheidet. Zwei entscheidende Charakteristika der Menschensprache sind a) der Umgang mit willkürlichen Symbolen und b) die Grammatik. a) Wörter sind keine Lautmalereien, sondern Lautkombinationen mit einer willkürlichen Beziehung zum bedeuteten Gegenstand, den sie symbolisieren. Ob der Gegenstand 'Tisch' oder 'table' heißt, ist willkürlich. Wenn allerdings die Beziehung zwischen der Lautfolge und dem bedeuteten Gegenstand in einer Sprache gelernt wurde, ist diese Beziehung gefestigt und die Lautfolge symbolisiert den Gegenstand in dieser Sprache. Wörter haben auch Beziehungen untereinander innerhalb des sprachlichen Systems. b) Grammatik ist ein kombinatorisches System. Sie beinhaltet die Regelmäßigkeiten, wie sich Bestandteile von Wörtern kombinieren, und wie sich Wörter zu Sätzen kombinieren. Diese Regelmäßigkeiten helfen, um die Bedeutung der sprachlichen Mitteilung zu verstehen. Nur Menschen haben eine Sprache mit willkürlichen Symbolen und einer Grammatik.

**D**ie biologische Grundlage der Eigenschaften der Menschensprache liegt im Zusammenwirken vieler Systeme im Gehirn, an

dem neben sprachspezifischen mindestens Gedächtnis-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und motorische Systeme beteiligt sind. Um über die Fähigkeit zum Erwerb von Sprache bei Kindern mit Cochlea-Implantat eine Aussage machen zu können, müssen wir herausfinden, wie diese Kinder Wörter und Grammatik erwerben. Untersuchungen zur Sprachwahrnehmung und imitativen Sprachproduktion reichen nicht aus, da sie nicht die Fähigkeit zum Aufbau eines kombinatorischen regelhaften Grammatiksystems erfassen, die die zentrale Eigenschaft der menschlichen Sprache ist.

**B**ei Kindern mit typischer Sprachentwicklung gibt es ein optimales Zeitfenster zum Beginn des Spracherwerbs. In der Regel wird zwischen 16 und 24 Monaten ein starkes Anwachsen des Wortschatzes, gefolgt vom Beginn der Kombination von Wörtern, d.h. der Grammatik, beobachtet. Die biologischen Grundlagen dazu sind wachsende Konnektivität zwischen verschiedenen Hirnregionen, die bessere Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen ermöglichen. Diese wiederum ermöglichen es dem Kind, die Sprache der Umwelt zur Konstruktion von Grammatik und Speicherung von Vokabular zu nutzen.

**M**an mag nun fragen, wie Spracherwerb noch möglich ist, wenn Kinder erst später auditiven Input erhalten und den optimalen Zeitpunkt von 16 – 24 Monaten für den Einstieg in die Sprache verpaßt haben? Haben sie dann auch die „sensible Phase“ für das Erlernen der Sprache verpaßt?

**E**s gibt verschiedene Auffassungen über die besondere Sensibilität für das Erlernen von Sprache in der Kindheit. Gemäß der Auffassung der „sensiblen Phase“ gibt es eine erhöhte Sensibilität des Gehirns für Sprache im jungen Organismus, die bis zur Pubertät allmählich abnimmt (Oyama, 1979; Johnson & Newport,

1993). Die Auffassung von der „kritischen Phase“ dagegen nimmt an, daß es eine eng eingegrenzte kritische Zeitspanne zwischen 24 bis 36 Monaten gibt, in der genügend Vokabular vorhanden sein muss, und der Grammatikerwerb in Gang kommen muss, um eine normale Sprachentwicklung zu gewährleisten (Locke, 1997). Nach der Auffassung der „kritischen Phase“ würde ein Spracherwerb wie bei normal hörenden Kindern bei Kindern mit Cochlea-Implantat nicht möglich sein. Selbst bei einer frühen Implantation um zwei Jahre würde die Zeit nicht ausreichen, um das Vokabular für den Grammatikerwerb rechtzeitig zu erlernen. Die Auffassung von einer „sensiblen Phase“ würde lediglich einen langsameren Spracherwerb vorhersagen. Nach beiden Auffassungen ist die Sensibilität für das Lernen von Sprache überwiegend vom Alter abhängig. Vernachlässigt wird die Rolle von Erfahrung. So mag der Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat langsamer sein, weil ihre prä-operative auditive Erfahrung defizitär war und/oder aufgrund der mangelnden post-operativen Einschränkung des Hörens.

In der vorliegenden Studie bin ich von der Annahme ausgegangen, daß das Implantationsalter und die Qualität des prä-operativen Hörens die Schnelligkeit des Spracherwerbs beeinflussen. Kinder mit jüngerem Implantationsalter und mit besserem prä-operativem Hören sollten einen schnelleren Spracherwerb haben. Ebenso nehme ich an, daß das post-operative Hören den Spracherwerb der Kinder beeinflusst. Dies könnte ein selektiver Einfluss sein, der dazu führt, dass sprachliche Formen, die schlecht wahrnehmbar sind, mit besonderen Schwierigkeiten gelernt werden. Das dürfte insbesondere die Artikel betreffen, die im Deutschen vor den Nomen und in unbetonter Satzposition stehen. Diese Annahmen wurden empirisch überprüft anhand der spontanen Sprache, die Kinder produzieren.

## Methode

Teilnehmer der Studie waren 22 Kinder mit Cochlea-Implantat. Sie hatten ein durchschnittliches Implantationsalter von 2;5 (2 Jahre; 5 Monate), die Spanne war 1;2 bis 3;10. Ebenso gab es eine Gruppe von 22 normal hörenden Kindern, die zu Beginn der Studie 1;4 Jahre alt waren. Zu Beginn der Untersuchung hatten die Kinder in beiden Gruppen einen annähernd gleichen Sprachstand. Die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) war  $\approx 1.25$  Morpheme in beiden Gruppen. In der Gruppe der CI (Cochlea-Implantat) Kinder war die durchschnittliche Anzahl der Wörter 21 mit einer Spanne von 0 bis 72, und in der Gruppe der NH (normal hörenden) Kinder 17 mit einer Spanne von 0 bis 88. Die Kinder hatten keine anderen diagnostizierten Behinderungen. Ihr I.Q. bzw. der Stand ihrer sensomotorischen Entwicklung lag im Normalbereich. Die Kinder in beiden Gruppen wuchsen monolingual mit gesprochenem Deutsch auf. Die Kinder mit Cochlea-Implantat waren prä-lingual ertaubt. Bei den meisten ist die Ursache der Ertaubung unbekannt. Drei Kinder ertaubten aufgrund von Meningitis. Zwanzig Kinder wurden an der Medizinischen Hochschule Hannover implantiert, zwei Kinder am Universitätsklinikum Freiburg. Alle Kinder erhielten ihre Rehabilitation am Cochlear Implant Center Hannover. Eine interaktive Methode der Hör-, Sprech- und Spracherziehung wurde angewendet (Bertram, 1991). Detaillierte Einzelheiten über die Kinder mit Cochlea-Implantat finden sich in Szagun (2001a).

Es wurde eine Längsschnittstudie durchgeführt, die sich über eine Zeitspanne von bis zu drei Jahren erstreckte. Stichproben spontanen Sprechens in einer zweistündigen freien Spielsituation wurden in regelmäßigen Abständen aufgenommen. Diese Abstände waren viereinhalb-monatig für alle Kinder, und für eine Unter-



gruppe von Kindern alle 5 bzw. alle 10 Wochen. Es wurden digitale Audioaufnahmen (DAT) gemacht. Die Datenerhebungen fanden in einem Spielzimmer der jeweiligen Institutionen, der Universität Oldenburg und dem Cochlear Implant Center Hannover, statt. Den Kindern standen ähnliche Spielsachen zur Verfügung. Die spontanen Sprechdaten wurden zur Analyse der Grammatik benutzt. Das Vokabular wurde per Elternfragebogen erhoben. Die spontanen Sprechdaten wurden mithilfe des computergestützten Transkriptionssystems CHILDES (MacWhinney, 1995) transkribiert und analysiert. Eine Adaptation für die Transkription und grammatische Analyse des Deutschen wurde vorgenommen (Szagun, 1999).

## Ergebnisse

Im folgenden werden die Ergebnisse zu folgenden Themen vorgestellt:

1. Erwerb des Vokabulars
2. Erwerb der Grammatik und individuelle Unterschiede
3. Zusammenhänge zwischen Vokabular und Grammatik
4. Zusammenhänge zwischen Implantationsalter, prä-operativem Hören und sprachlichem Fortschritt
5. Erwerb spezifischer grammatischer Morpheme: Endungen an Verben, Plural am Nomen, Artikel
6. Einfluß der Erwachsenensprache

### 1. Erwerb des Vokabulars

Die Anzahl der Wörter, die Kinder in ihrem Vokabular haben, steigt bei den CI (cochlea-implantierten) deutlich langsamer an als bei den NH (normal hörenden) Kindern (s. Abbildung 1).

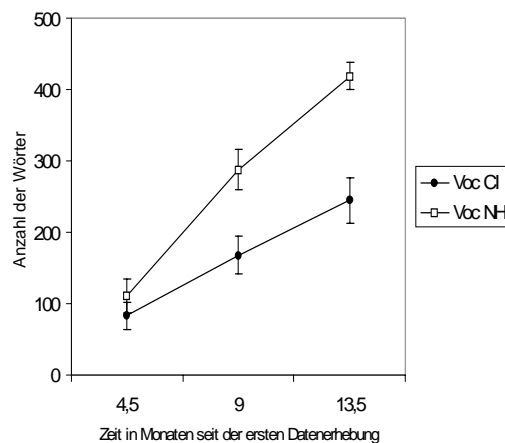


Abbildung 1. – Durchschnittliche Anzahl der Wörter bei CI (cochlea-implantierten) und NH (normal hörenden) Kindern

### 2. Erwerb der Grammatik

Der Verlauf des Grammatikerwerbs wurde zunächst mit einem globalen Maß des grammatischen Fortschritts gemessen. Dieses Maß ist das MLU (mean length of utterance). Das ist die durchschnittliche Äußerungslänge der Äußerungen in einer Sprachstichprobe, gemessen in Morphemen. Das MLU hat sich in vielen internationalen Forschungsarbeiten als ein äußerst nützliches Maß des allgemeinen grammatischen Fortschritts erwiesen. Ein Morphem ist die kleinste sprachliche Einheit auf der Wortebene. So ist *Kinder* ein Wort, aber es sind zwei Morpheme, gegliedert in *Kind-er*. *Kind* ist eine lexikalische Einheit und gibt die lexikalische Bedeutung. Das Morphem *-er* markiert Plural, d.h. es markiert eine grammatische Funktion. Grammatische Morpheme können Flexionsmorpheme sein, wie im Fall von *-er* in *Kinder*. Wenn das MLU in Worten gezählt würde, wäre *Kinder* nur eine Einheit. Die Messung in Morphemen zählt zwei Einheiten und erfasst so das grammatische Wissen der Kinder. Ein Beispiel der Berechnung des MLU wird in Kasten 1 gegeben.

**Kasten 1:**

**Beispiel für die Berechnung des MLU von 7 Äußerungen eines Kindes:**

Kindliche Äußerungen <sup>a</sup>	Anzahl der Morpheme:
*FAL: ab.	1
*FAL: fall-'n.	2
*FAL: katze raus.	2
*FAL: nichts ab#ge#mach-t.	5
*FAL: will d-en.	3
*FAL: moecht-e kein-e mau&aeus-e fang-'n.	9
*FAL: da is oben ein boes-er huhu.	7
	Summe: 29 Morpheme

$MLU = 29/7 = 4.14$

<sup>a</sup> Die Notationen für die Morphemgliederung folgen CHILDES Konventionen.

Abbildung 2 zeigt den Verlauf des MLU über die ersten zwei Jahre und drei Monate des Spracherwerbs für die gesamte Gruppe der CI und NH Kinder. Die Abbildung zeigt, daß das MLU in der Gruppe der CI Kinder wesentlich langsamer ansteigt. Jedoch gab es auch erhebliche individuelle Unterschiede innerhalb einer Gruppe, besonders in der Gruppe der CI Kinder. Gruppirt man Kinder mit ähnlichem MLU Verlauf zusammen, so ergibt sich das in Abbildung 3 dargestellte Bild. Drei CI Kinder haben einen Grammatikerwerb, der dem von 13 NH Kindern mit schnellem Grammatikerwerb vergleichbar ist. Sieben CI Kinder haben einen Grammatikerwerb, der dem von neun langsameren NH Kindern gleicht. Mit deutlichem Unterschied bleiben zwölf CI Kinder weit hinter diesen zehn zurück. Selbst nach drei Jahren Spracherwerb bleiben sechs von ihnen auf dem Niveau der Zweiwortäußerungen, sechs andere erreichen ein durchschnittliches MLU von drei Morphemen. So gibt es große individuelle Unterschiede bei den CI Kindern, was ihren grammatischen Fortschritt angeht (s. Abbildung 3).

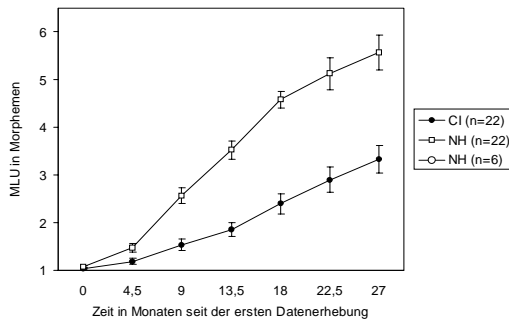


Abb. 2: Durchschnittliches MLU für CI und NH der Kinder

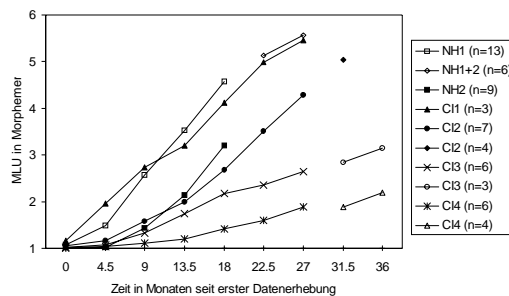


Abb. 3: MLU Kurven für Subgruppen von CI und NH Kindern

### 3. Zusammenhänge zwischen Vokabular und Grammatik

**E**s bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen dem Erwerb von Wörtern und von Grammatik in beiden Gruppen von Kindern. Kinder, die schnell Wörter erwerben, machen auch schnell Fortschritte in der Grammatik, und umgekehrt. Diese Zusammenhänge zeigen sich

durch signifikante positive Korrelationen zwischen Wortschatz und MLU, die in Tabelle 1 dargestellt sind. Für die CI Kinder wurde ein Höralter errechnet. Dieses beginnt mit der Erst-anpassung des Geräts, d.h. der ersten Einstellung des CIs auf die individuelle Hörempfindlichkeit des Kindes, die sechs Wochen nach der Operation stattfindet. Zu diesem Zeitpunkt ist das Höralter des Kindes null.

**Tabelle 1: Korrelationen zwischen Vokabular und MLU für CI und NH Kinder**

Vokabular im Alter/ Höralter in Monaten von		MLU im Alter/Höralter in Monaten					
CI	NH	9.5		14		18.5	29.5
		CI	NH	CI	NH	CI	NH
9.5	20.5	0.64**	0.81**	0.79**	0.82**	0.80**	0.80**
14	25			0.80**	0.79**	0.83**	0.72*
18.5	29.5					0.77**	0.60**

\*\* p < .001, \* p < .005

### 4. Zusammenhänge zwischen Implantationsalter, prä-operativem Hören und sprachlichem Fortschritt

**W**ie in Tabelle 2 deutlich wird, gibt es bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Implantationsalter und dem prä-operativen Hören und späterem sprachlichen Fortschritt. (Die Korrelationen haben hier ein negatives Vorzeichen, weil es sich um umgekehrte Zusammenhänge handelt, d.h. je höher die Wachstumsrate des MLU oder der Wortanzahl, desto niedriger die dB oder das Alter). Für Vokabular und Grammatik sind diese Zusammenhänge deutlich stärker zwischen dem prä-operativen Hören und dem späteren sprachlichen Fortschritt als zwischen dem Alter und

dem späteren sprachlichen Fortschritt. Im Fall des Vokabulars ist der Zusammenhang zwischen Alter und Wachstumsrate gar nicht bedeutsam. Das prä-operative Hören steht also in einem stärkeren Zusammenhang zum späteren sprachlichen Fortschritt als das Implantationsalter. Kinder, die ein besseres prä-operatives Hören hatten, machen nach der Implantation besseren sprachlichen Fortschritt. Jünger implantierte Kinder machen besseren Fortschritt in der Grammatik als später implantierte. Jedoch ist dieser Einfluß nicht so stark wie der des prä-operativen Hörens.

**Tabelle 2: Partielle Korrelationen zwischen Implantationsalter, prä-operativem Hören mit Hörgeräten und Wachstumsraten von MLU und Vokabular bei CI Kindern**

Wachstumsraten	Implantationsalter	prä-operatives Audiogramm (Reaktionen in dB SPL bei 1000 Hz)
Vokabular, linearer fit ( $b_1$ )	- 0.25	- 0.65***
MLU, linearer fit ( $b_1$ )	- 0.50*	- 0.73***

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*  $p < 0.05$

### 5. Erwerb spezifischer grammatischer Morpheme

Für sechs NH und neun CI Kinder wurde der Erwerb spezifischer grammatischer Morpheme untersucht. Das geschah an Sprachstichproben, bei denen die Kinder in beiden Gruppen auf gleichen MLU Niveaus waren. Das ist notwendig, damit Fortschritte beim Erwerb spezifischer Morpheme nicht mit dem allgemeinen grammatischen Fortschritt konfundiert werden. Die Kinder wurden auf 4 MLU Niveaus verglichen, bei denen die durchschnittlichen MLUs 1.88, 2.85, 3.65 und 4.82 waren. Die spezifischen Flexionen und grammatischen Morpheme, die untersucht wurden, waren:

- Personenendungen an Verben im Präsens
- Plural am Nomen
- definiter Artikel

Korrekter und fehlerhafter Gebrauch dieser Morpheme wird im folgenden dargestellt.

#### Verben im Präsens

Zunächst werden die fehlerhaften Verbmarkierungen kurz beschrieben.

**Fehlerhafte Verbkategorien:** **Beispiele:**  
**unbestimmte Funktion:**  
 das Verb wird als Verbstamm *kuh setze*  
 oder in einer Form auf *abmach*  
 -e endend gebraucht *da auto fahren*

**falsche Endung oder Vokal:**  
 Verbstamm oder ähnlich  
 Infinitiv  
 falsche Endung der Person  
 falscher Vokal

**Beispiele:**  
*geh da auto hoch*  
*ich machen eben*  
*ich hat aua*  
*der fahrt zum baby*

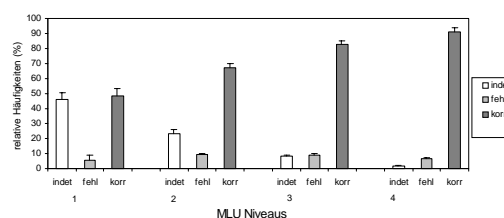


Abbildung 4: Durchschnittliche relative Häufigkeiten von Formen mit unbestimmter Funktion (indet), fehlerhaften (fehl) und korrekten (korr) Formen für CI und NH Kinder zusammen

#### Plural am Nomen

Die häufigsten Pluralfehler waren in folgenden Kategorien:

**fehlerhafte Affixierung**  
 von -n

**Beispiele:**  
*laufen die alle weg,*  
*die tieren*  
*da sin' die kindern*

**fehlerhafte Affixierung**  
 von -s

**Beispiele:**  
*da sin' die mülleimers*  
*da komm'n die tigers und*  
*die löwen hin*

partielle Markierung: **Beispiele:**  
*zwei fuchse*  
*alle türm sammel ich*  
*wieder da*

keine Markierung: **Beispiele:**  
*ah, da komm'n die klein'n*  
*nashorn*  
*wo sin' die fisch?*

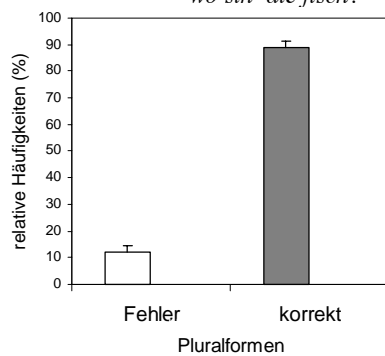


Abbildung 5a: Fehlerhafte und korrekte Pluralformen für CI und NH Kinder zusammen

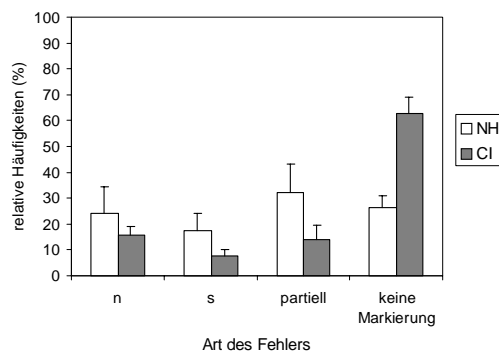


Abbildung 5b: Häufigkeiten von Fehlerkategorien des Plural bei CI und NH Kindern

**W**enn alle Fehler zusammen betrachtet werden, unterscheiden sich CI und NH Kinder nicht in der relativen Häufigkeit korrekter und fehlerhafter Formen (s. Abbil-

dung 5a). Betrachtet man jedoch die relativen Häufigkeiten der verschiedenen Fehlerkategorien, so zeigt sich, daß die CI Kinder am häufigsten keine Markierung des Plurals vornehmen (s. Abbildung 5b). Andere Fehler machen sie weniger häufig. Keine Markierung des Plurals kommt bei den CI Kindern auch sehr viel häufiger vor als bei den NH Kindern.

**Definiter Artikel**

Beim Gebrauch des definiten Artikels finden sich korrekte Formen, Protoformen, Auslassungen des Artikels und fehlerhafte Formen. Dies kommt im Nominativ, Akkusativ und Dativ vor. Im folgenden werden die unvollständigen und fehlerhaften Artikelkategorien dargestellt.

unvollständige Artikelkategorien:

Protoform im Nominativ, Akkusativ und Dativ:  
*de* anstatt *der, die, das, den, dem*

Beispiele:

*de auto*  
*de stall wieder zumachen, Mama*  
*ich deh [= geh] zu de auto un pack das da rein*

Auslassung im Nominativ, Akkusativ und Dativ:

Beispiele:

*da is badehanne [= badewanne]*  
*ich nehme telefon hier*  
*das baby is in wagen*

Fehler im Nominativ Genusfehler: das grammatische Geschlecht des Nomens wird fehlerhaft markiert

Beispiele:

*da fährt' der auto*  
*die pferd*  
*ich bin der katze*  
*da is die badezimmer*

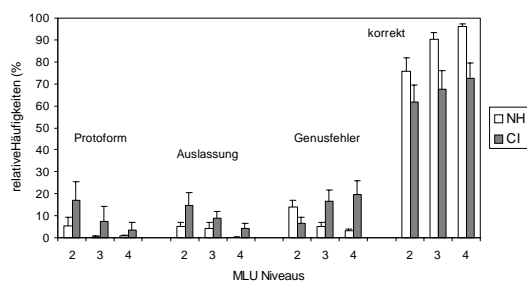


Abbildung 6: Durchschnittliche relative Häufigkeiten korrekter, unvollständiger und fehlerhafter Formen des Nominativs bei CI und NH Kindern

Abbildung 6 zeigt die relativen Häufigkeiten der unvollständigen, fehlerhaften und korrekten Artikelformen im Nominativ auf den verschiedenen MLU Niveaus. CI Kinder haben deutlich weniger korrekte Formen des Artikels als NH Kinder. Sie gebrauchen mehr Protoformen und Auslassungen und machen insbesondere mehr Genusfehler, die sogar mit steigendem MLU zunehmen. Der Gebrauch des definiten Artikels im Nominativ bei CI Kindern ist also deutlich weniger korrekt als bei NH Kindern.

#### Fehler im Akkusativ

**Nominativfehler:** im maskulinen Paradigma wird der Nominativ *der* statt der Akkusativ *den* gebraucht

#### Beispiele:

*nee, nur der papa-eisbär gibt's*  
*ich mal der mond weg*  
*der tiger möchte der opa beissen*

**Genusfehler:** der Kasus ist korrekt markiert, aber das Genus ist falsch

#### Beispiele:

*du den auto tanken*  
*jetz ham wa den puzzle*  
*ich mach den schleife nass*  
*ich mach die fernseh'n an*

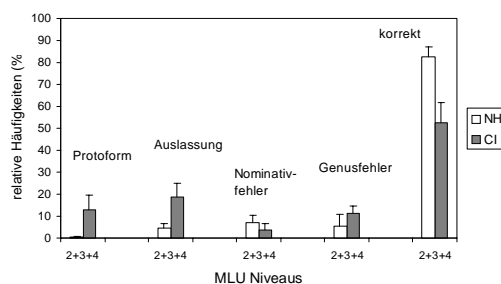


Abbildung 7: Durchschnittliche relative Häufigkeiten korrekter, unvollständiger und fehlerhafter Formen des Akkusativs bei CI und NH Kindern

Abbildung 7 zeigt die relativen Häufigkeiten der unvollständigen, fehlerhaften und korrekten Artikelformen im Akkusativ auf allen MLU Niveaus zusammengefasst, da es auf den unterschiedlichen MLU Niveaus keine Unterschiede gab. CI Kinder gebrauchten sehr viel weniger korrekte Akkusativformen als NH Kinder und sehr viel mehr unvollständige Formen, insbesondere Auslassungen. Der Gebrauch des definiten Artikels im Akkusativ ist bei CI Kindern deutlich schlechter als bei NH Kindern und überwiegend durch Auslassungen des Artikels gekennzeichnet.

#### Fehler im Dativ

**Kasusfehler:** die Akkusativform *den* oder die Formen *die* und *das*, die Akkusativ oder Nominativ sein können, werden benutzt

#### Beispiele:

*ein hund hat mal mit'n sranz [= schwanz] mal gewedelt*  
*der feuerwehrmann muß den feuerwehrmann helfen*  
*ich muß zu die werkstatt*

#### Kasus- und Genusfehler:

Kasus und Genus sind falsch markiert.

#### Beispiele:

*jetz is der mann wieder auf'n dach*  
*der steht auf den abstellgleis*

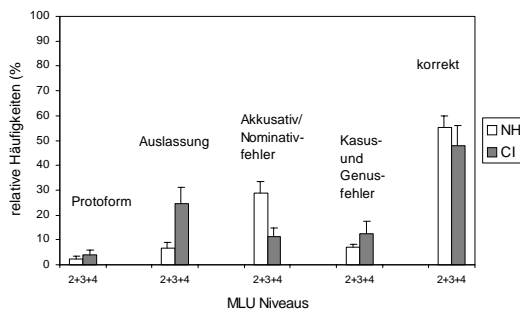


Abbildung 8: Durchschnittliche relative Häufigkeiten korrekter, unvollständiger und fehlerhafter Formen des Dativs bei CI und NH Kindern

Abbildung 8 zeigt die relativen Häufigkeiten korrekter, fehlerhafter und unvollständiger Artikelformen im Dativ. CI Kinder und NH unterscheiden sich nicht bedeutsam im Gebrauch korrekter Dativformen. Der Gebrauch korrekter Dativformen ist nur ca. 50% in beiden Gruppen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch in der Art der Fehler, die sie machen. Während die NH Kinder überwiegend Kasusfehler machen, überwiegen bei den CI Kindern die Auslassungen. Das heißt, normal hörende Kinder gebrauchen den falschen Kasus, cochlea-implantierte Kinder lassen die Artikel überwiegend aus.

## 6. Einfluss der Sprache Erwachsener

Gibt es eine Beziehung zwischen der Art der Dialogführung Erwachsener und dem Spracherwerb bei CI Kindern? Die Sprache der Eltern, – in den meisten Fällen der Mütter –, wurde hinsichtlich der Dialogführung und der Äußerungslänge charakterisiert. Die wichtigsten Dialogkategorien werden im folgenden dargestellt. Genaueres findet sich in Szagun, 2001b).

### Dialogkategorien

1. **Erweiterung:** Der Erwachsene wiederholt eine unvollständige oder fehlerhafte kindliche Äuße-

rung und fügt korrekte Grammatik dazu. Dieses ist Teil des natürlichen Dialogs und in keiner Weise didaktisch.

#### Beispiele:

<b>Kind</b>	<b>Erwachsener</b>
<i>der pferd</i>	<i>das pferd, ja</i>
<i>katze</i>	<i>eine katze</i>
<i>die schön</i>	<i>die sind schön</i>

2. **Sicherstellung der Aufmerksamkeit:** Es werden sprachliche Mittel eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des Kindes sicherzustellen, z.B. wird der Name des Kindes gesagt oder andere Ausdrücke.

#### Beispiele:

*guck mal*  
*pass mal auf*

3. **Informationsfragen:** Fragen, die auf maximale Information zielen. Sie beginnen oft mit Fragewörtern.

#### Beispiel:

*Was hast 'e denn da?*

4. **Aussagen und Kommentare:** Es werden Aussagen und Kommentare über Objekte und Sachverhalte gemacht, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet ist.

#### Beispiel:

*da geht der kleine löwe mit seiner mama*  
(beim Ansehen eines Bilderbuches)

5. **Wörtliche Wiederholung:** Eine kindliche Äußerung wird wörtlich wiederholt.

6. **Soziale Routinen:** feste, stereotype Ausdrücke.

#### Beispiele:

*tschüß*  
*guten morgen*  
*danke*

7. **Sprechersequenzlänge:** die Anzahl der Äußerungen des Erwachsenen hintereinander, bevor ein Sprecherwechsel eintritt.

8. *Grammatische Charakterisierung*: Es wurde die durchschnittliche Äußerungslänge in Wörtern gemessen.

Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Erwachsenensprache und Fortschritten in der Sprache des Kindes werden in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen Merkmalen der Erwachsenensprache und sprachlichem Fortschritt bei CI Kindern

Merkmal der Erwachsenensprache	kindliches MLU
Erweiterung	0.71**
Sicherstellung der Aufmerksamkeit	0.52*
Informationsfragen	0.55**
Aussagen und Kommentare	0.68**
wörtliche Wiederholung	- 0.46*
soziale Routinen	- 0.49*
Sprechersequenzlänge	- 0.55*
MLU	0.77**

\*\*  $p < .0.01$ , \*  $p < 0.05$

Die beobachteten Zusammenhänge sind zeitlich verschoben. Das heißt, das Erwachsenenverhalten wurde zu Messzeitpunkten erhoben, die dem sprachlichen Verhalten der Kinder zeitlich vorausgingen. Daher können diese Zusammenhänge einen Einfluß der Erwachsenensprache auf den sprachlichen Fortschritt der Kinder bedeuten. In diesem Fall würde das bedeuten, daß längere und inhaltlich interessante Äußerungen der Erwachsenen (längeres MLU und Kommentare), die Sicherstellung der Aufmerksamkeit des Kindes, das Erweitern von kindlichen Äußerungen um die korrekte grammatische Form, sowie kürzere Sprechersequenzen sich positiv auf den sprachlichen Fort-

schrift von Kindern auswirken. Dagegen beeinflussen viele wörtliche Wiederholungen und viele soziale Routinen den sprachlichen Fortschritt eher negativ.

### *Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen*

Als Gruppe betrachtet erwerben Kinder mit Cochlea-Implantat Sprache langsamer als normal hörende Kinder. Das betrifft sowohl das Vokabular als auch die Grammatik. Jedoch gibt es auch erhebliche individuelle Unterschiede. Zehn der CI Kinder (45 %) erwerben Sprache im gleichen Tempo wie normal hörende Kinder. Zwölf der CI (55 %) bleiben allerdings deutlich hinter diesen zurück, und kommen selbst nach drei Jahren Sprachentwicklung nicht über Zwei- und Dreiwortäußerungen hinaus.

Es gibt Zusammenhänge zwischen dem Erwerb des Vokabulars und der Grammatik. Wer schnell seinen Wortschatz erweitert, lernt auch schnell Grammatik. Das trifft auf beide Gruppen von Kindern zu. Für die Kinder mit Cochlea-Implantat finden sich Zusammenhänge zwischen dem prä-operativen Hören, dem Alter bei Implantation und späterem sprachlichen Fortschritt. Kinder mit besserem prä-operativen Hören erwerben Vokabular und Grammatik schneller als solche mit schlechterem prä-operativen Hören. Jünger implantierte Kinder erwerben Grammatik schneller. Jedoch ist der Einfluss des prä-operativen Hörens stärker.

Betrachtet man den Erwerb von speziellen grammatischen Morphemen auf vergleichbaren MLU Niveaus in den beiden Gruppen, so ergeben sich keine oder kaum Unterschiede beim Erwerb von Verbendungen und dem Plural am Nomen. Kinder mit Cochlea-Implantat erwerben diese in ähnlich gut wie normal hörende Kinder. Jedoch haben die CI Kinder einen schlechteren Gebrauch von Artikeln. Sie machen



viele Fehler beim grammatischen Geschlecht von Nomen, und die Markierung von Kasus wird häufig ignoriert. Das Genus- und Kasussystem der CI Kinder ist deutlich weniger weit fortgeschritten als das normal hörender Kindern.

**E**s gibt möglicherweise einen Einfluss der Erwachsenensprache auf die Sprachentwicklung von CI Kindern. Eine reichhaltige Sprache, die der Aufmerksamkeit des Kindes angepasst ist, steht in positivem Zusammenhang zur späteren Sprachentwicklung des Kindes, eine Sprache mit vielen wörtlichen Wiederholungen und stereotypen Ausdrücken dagegen nicht.

**D**ie vorliegenden Ergebnisse sprechen gegen eine zu enge altersmäßige Eingrenzung einer sensiblen Phase für den Spracherwerb und damit gegen Locke's (1997) 'kritische Phase' des Spracherwerb. Sensibilität für das Lernen von Sprache ist von altersabhängiger Reifung und von Erfahrung abhängig.

**D**ie Schwierigkeiten, die die CI Kinder mit den sprachlichen Formen der Artikel, also mit schlecht wahrnehmbaren sprachlichen Formen, haben, können bedeuten, dass ein fort-dauerndes schlechteres Hören einen Effekt auf den Erwerb von grammatischen Formen hat. Sie können aber auch bedeuten, dass die Kinder ein eingeschränktes Kurzzeitgedächtnis haben (Pisoni & Cleary, in press). Diese Schwäche des Kurzzeitgedächtnisses könnte als Resultat der frühen auditiven Deprivation entstanden sein, und führt dazu, dass die Kinder die bedeutungstragenden Wörter (Nomen und Verben) erhalten, aber kleine schlecht hörbare Wörter auslassen.

**D**as Cochlea-Implantat ist kein „Wunder“, das allen tauben Kinder gleichermaßen zur gesprochenen Sprache verhilft. Es hilft manchen Kindern zu einer Sprache wie die normal hörender Kinder, anderen nicht. Hierin gibt

es eine große Übereinstimmung internationaler Forschungsergebnisse (s. auch Pisoni & Cleary, in press). Vorhersagen vor der Implantation für die spätere Sprachentwicklung eines individuellen Kindes sind zur Zeit nicht möglich (Tait et al., 2000).

**B**ei Kindern, die bis zum Alter von 4 Jahren ein Cochlea-Implantat erhalten, scheint es zwei bis zweieinhalb Jahre nach der Implantation deutlich zu werden, ob der Spracherwerb normal verläuft oder nicht. Wenn der Spracherwerb zu langsam verläuft, könnte Zweisprachigkeit mit Gebärdensprache förderlich sein, so dass ein normaler Symbolgebrauch eintritt und damit möglichen Defiziten in der kognitiven Entwicklung vorgebeugt wird.

#### Literatur

- Bertram, B. (1991). Rehabilitation von Kindern mit einem Cochlea-Implantat (CI) im Cochlear Implant Center (CIC) Hannover. In Lehnhardt, E. & Bertram, B. (Eds.), *Rehabilitation von Cochlear-Implant Kindern*, pp. 63-103. Berlin: Springer.
- Johnson, J.E. & Newport, E. (1993). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In Johnson, M.J. (Ed.), *Brain development and cognition*, pp. 248-282. Oxford: Blackwell.
- Locke, J.L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58, 265-326.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1995.
- Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 83-103.

Pisoni, D. & Cleary, M. (in press). Some new findings on learning, memory and cognitive processes in deaf children following cochlear implantation. In F. Zeng, A. Popper & R. Fay (Eds.), *Handbook of auditory research: Auditory prostheses, SHAR Volume X*. New York: Springer.

Szagun, G. (1999). *Rules for transcribing and analyzing German child language*. Institut für Kognitionsforschung, Universität Oldenburg, Germany, 1999.

Szagun, G. (2001). Language acquisition in young German-speaking children with cochlear implants: Individual differences and implications for conceptions of a 'sensitive phase'. *Audiology & Neuro-Otology*, 6, 288-297.

Szagun, G. (2001d). *Wie Sprache entsteht: Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Weinheim: Beltz.

Tait, M. Lutman, M.E. & Robinson, K. (2000). Preimplant measures of preverbal communicative behavior as predictors of cochlear implant outcomes in children. *Ear & Hearing*, 21, 18-24.

# Sprachentwicklung – natürlich!

eine Sicht von Frühförderung aus Oberbayern

Sybille Reger

## Vorstellung

Unsere Beratungs- und Frühförderstelle ist organisatorisch an die Bayerische Landes- schule für Gehörlose angeschlossen.

8 Frühförderinnen sind im Raum Oberbayern zuständig für Kinder mit Hörschädigungen aller Grade – von geringgradig schwerhörig bis taub. Überwiegend mobil, aber auch ambulant, betreu- en wir Familien maximal eineinhalb Stunden pro Woche.

Kinder werden meist von Kliniken zu uns ge- schickt. Ein erster Kontakt an unserer Stelle er- folgt durch eine(n) der 4 FachkollegInnen in der pädagogischen Audiologie.

Zur Stelle gehört auch eine Psychologin.

Die Frühförderinnen haben ganz unter- schiedliche berufliche Hintergründe und Ausbildungen, was Teamgespräche und damit unsere Arbeit sehr bereichert.

Ich selbst betreue noch mit der Hälfte meiner Stunden schwerhörige Schüler in Regelschulen.

## Als Aufgabe und Ziel von FF für hörgeschädigte Kinder

sehe ich die Begleitung einer Familie – meist Mutter und Kind – gerne mit dabei: Väter, Ge- schwister, Großfamilie – ja, wohin? – letztlich zu einem glücklichen Leben – unter anderen, zu- nächst neuen, fremden Bedingungen – ohne sich selbst fremd zu werden!

Dabei spielt natürlich meine Perspektive aus dem hörgeschädigten Winkel eine Rolle. Was das alles umfasst, möchte ich an dieser Stelle nicht beschreiben, weil Sie alle diese Perspektive haben und ich Ihnen darüber kaum Neues erzählen könnte.

Was auch ich nicht vorhabe, ist eine theoretische Abhandlung.

Ich möchte vielmehr aus meiner Erfahrung be- richten, von meiner Sicht der Dinge, in die die Ansichten vieler Lehrer – hoffentlich! – mitein- fließen.

Und ich hatte und habe sehr viele Lehrer, ohne dass ich sie jetzt hier zitiere. Nur einige Namen möchte ich nennen: Speck, Voit, Schlack, die Verfasser vieler Artikel in Fach- und anderen Zeitschriften und viele (auch erwachsene) Hörgeschädigte selbst.

## Wie sieht FF aus?

FF sieht in jeder Familie anders aus – die Arbeit ist nicht zu lösen von der Geschichte und den Bedingungen der einzelnen Mitglieder noch von der meinigen.

Was habe ich Eltern voraus?

Ich habe eine Ausbildung und einige Erfahrung mit hörgeschädigten Menschen.

Daraus kann ich auf technische Erleichterungen für den Hörgeschädigten schließen (wie techni- sche Hörhilfen und Hilfsmittel, Lichtverhältnisse, Halligkeit von Räumen, Störgeräusch- vermeidung), ich kann die Vorteile von Kontakten mit gleichermaßen Betroffenen benennen, Litera- tur und Vereine vorstellen ...

All das ist erles- und erlernbar. Außerdem wissen Sie darum und ich möchte diese Seite unseres Angebotes deshalb hier nicht weiter ausbreiten.

Ganz wichtig sind für mich die Eltern, wobei die Kinder in der Regel auch nicht zu kurz kommen. Hinterlasse ich bei den Eltern etwas, profitiert das Kind 24 Stunden am Tag davon. Optimal läuft Frühförderung, wenn ihre Ziele mit denen der Familie übereinstimmen.

Frühförderung hat als Einzelbetreuung die riesige Chance, die Voraussetzungen dieses besonderen Systems zu berücksichtigen. Neben der Chance sehe ich auch die große Verantwortung.

#### Methode?

**M**an möchte so gerne Rezepte, die dem hörgeschädigten Kind Lautsprache eingeben, so dass es im Leben zurechtkommt und in der weitgehend gut hörenden Welt nicht auffällt.

Auffallen, Anderssein – wie auch – wird in hiesigen Breiten eher als anrühlich denn als interessant und bereichernd erfahren. (In der SZ vom 8.11.02 stellte ein Sozialwissenschaftler die Ergebnisse einer Studie vor: „In der Einstellung der Deutschen gegenüber Ausländern, Juden, Homosexuellen, Behinderten, Obdachlosen und Straftätern sei ein „Klima der Vergiftung“ festzustellen.“)

Dabei ist normal doch verschieden.

Man hätte auch gern Rezepte, die Eltern und Kind die Akzeptanz ihres Andersseins ermöglichen.

Aber je mehr ich erlebe, desto mehr erfahre ich, wie komplex jedes Familiensystem, jeder Mensch ist. Habe ich an einer Stelle im vielleicht richtigen Moment ein hilfreiches Wort oder Zugriffsangebot gefunden, so sollte ich das beim nächsten Klienten nicht gleich einbringen, weil Bedingungen, Strukturen dort ganz anders beschaffen sind und wirken.

Wir Frühförderer und Pädagogen werden zuweilen nach der Methode gefragt, nach der wir arbeiten.

Vielleicht können Sie aus vorher Gesagtem schon schließen, dass die einzige „Methode“, unterstützend zu arbeiten, sich m.E. möglichst ganz nach dem richten muss, was wir vorfinden.

Unsere Arbeit ist **Angebot**. Und das müsste groß sein, damit für jeden – Kind wie Bezugsperson – etwas dabei ist, das ihn stark macht.

Alles andere – Antworten, wo keine Fragen sind – erreicht den anderen nicht und kann keine Hilfe und Unterstützung bieten.

#### Etwas Besonderes bei Hörgeschädigten

**I**ch möchte Ihnen zwei Episoden erzählen, die mich bewogen, meine Arbeit gerne bei Hörgeschädigten fortzusetzen:

- Ich wurde als Regelschullehrer an die Gehörlosenschule versetzt. Ich hatte bis dahin keine hörgeschädigten Menschen bewusst als solche wahrgenommen.

In der Schule merkte ich schnell, dass ich – wenn etwas anderes gemacht wurde als ich aufgetragen hatte – nicht sagen konnte, wie ich es offenbar bei gut Hörenden getan hatte: Ich hab dir doch gesagt, du sollst ... Ich musste innehalten und mich fragen, was wohl von dem, was ich gesagt hatte, verstanden worden war und wie ich es anders überbringen müsste.

Dieses Vorgehen habe ich – in der Schule wie in der Frühförderung – weitgehend beibehalten.

Besonders bei den Kleinen gibt es kein „falsch“. Ich bin davon überzeugt, dass alle erfahrenen Aktivitäten einen Grund, eine Berechtigung haben, das Kind ist einen Weg gegangen, den ich möglicherweise (noch?) nicht nachvollziehen kann. Oft werde ich da mit Geduld fündig und kann im weiteren Adäquateres anbieten.

Hierzu zählt auch meine Suche nach Stärken, die immer erfolgreich ist. Nicht, dass ich die Augen verschlüsse vor Problemen, die es aufzufangen, anzusprechen, zu kompensieren gilt. Aber Ansatzpunkte für spielerische Angebote für Entwicklung, auch von Sprache und Selbstbewusstsein gibt mir das, was das Kind kann und mag. Ich erfahre, wo es steht.

- Eine andere Episode trug ebenfalls dazu bei, dass ich bei Hörgeschädigten weiterarbeiten wollte. Ein 9.-Klässler fragte mich eines Morgens, während er mir über die Wange strich, ob ich traurig sei. Splitternackt fühlte ich mich – durchschaut. Ich spürte, dass ich keine echte Chance hatte, ihm etwas vorzumachen. Und eigentlich kam mir das entgegen –

- ich hatte gar keine Lust dazu. Obwohl mein erstes Schuljahr bei Hörgeschädigten hart war, wurde es doch mein schönstes und zu SchülerInnen eben dieser Klasse habe ich heute noch Kontakt.

Wie gut spüren besonders die kleinen Kinder, ob sie ernst genommen und in ihrer Einzigartigkeit respektiert werden, ob Worte und Signale übereinstimmen – oder eben nicht!

### **Jedes Kind, jeder Mensch ist anders**

**I**n der FF gab mir die Mutter eines meiner ersten FF-Kinder zu verstehen, dass ich ihr das Gefühl gebe, ein ganz besonderes Kind zu haben. Das bestätigte ganz mein Empfinden.

Auf dem Weg zum nächsten Termin fragte ich mich, ob ich unaufrichtig sei, weil ich das nächste Kind, zu dem ich unterwegs war, ebenso empfand.

Nein, ich denke, nicht.

Tatsächlich erlebe ich jedes Kind in seinem Bezugsfeld als ein kleines Universum, das ich betreten darf. Und ich darf teilhaben an und vielleicht Impulse setzen zu der grandiosen Entwicklung des Kindes in seinen frühen Lebensjahren.

Die kleinen Menschen und Erwachsenen sind so verschieden wie eben Menschen verschieden sind.

Gerade kürzlich erlebte ich bei einem Ersttermin, dass ich mein Wissen und meine Erfahrung bei einem neuen Kind fast nicht haben dürfte. Ich möchte sie nicht missen, aber ich spürte, dass ich versucht war, Konzepte zu entwickeln, die dort nicht passen wollten. Wieder stand ich vor einem ganz neuen Wesen mit einem ganz neuen Umfeld.

Neulich las ich eine Weisheit aus Afrika, die ich über meine Arbeit stellen können möchte:

### **Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.**

**B**eim Ziehen – was unter Fördern verstanden werden kann – Fördern hat ein Subjekt, ein Objekt und ein Ziel – besteht die Gefahr, dass ich, der Förderer, Tempo und Richtung vorgebe, die nicht die des Kindes sind.

Ich werde vielleicht biegen und brechen und damit die Eigenaktivitäten des Kindes blockieren und seine Autonomie hemmen. Nein, so geht es nicht.

Je mehr Ziel ich im Kopf habe, desto verschwommener nehme ich die Signale des anderen wahr. Freilich bereite ich jede FFstunde vor – meist, indem ich an Impulse aus der vorherigen Stunde anschließe. Aber ich muss bereit und in der Lage sein, all meine Pläne beiseite zu schieben und da anzuknüpfen, wo Kind – und Mutter – **jetzt** sind.

Mein Aktivitäten im FFfeld sind also stark auf Empfang eingestellt: Was braucht eben dieses

Pflänzchen, damit es seine Richtung, seine Farbe, seine Potenz und Wirkung voll entfalten kann?

**D**ie Kinder, wie klein auch immer, sind Persönlichkeiten, die mir unendlich viele Zeichen geben, die mir „sagen“, was sie brauchen, um in ihrem Sein, in ihrem Wert bestätigt zu werden – was ich als unabdingbare Voraussetzung für Werden, auch für Sprechen, ansehe:

Ich bin gut so wie ich bin – und das sind sie!

**I**ch erlebe durchwegs Kinder, die kommunizieren **wollen** – meine Aufgabe sehe ich darin, ein Spektrum anzubieten, das dem hörgeschädigten Kind ein verstehendes Gegenüber bietet, auf das es sich beziehen kann – auf welchem Weg auch immer. **Dass** Kommunikation stattfindet steht weit über dem **Wie** (und das Audiogramm ist mir dabei nur ein Hinweis – es sagt mir nicht, was ein Kind aus seinem Hörrest macht.).

#### Beispiele:

- Ich erlebe ein Kind, das mit hochgradiger Schwerhörigkeit bayerisch und hochdeutsch – letzteres nur von mir, eine Stunde pro Woche – spricht. Die Mutter besuchte einen Gebärdenkurs, um sich bei Familientreffen besser mit Hörgeschädigten verständigen zu können. Das Kind fand – vereinzelt zur Verdeutlichung gezeigte – Gebärden von mir fremd.
- Ich erlebte Kinder, die trotz relativ guten Hörvermögens zunächst nicht zum Sprechen kamen. Unterstützende Gebärden bewirkten oftmals einen Schub zur aktiven Lautsprache. Auch ich konnte das Kind bei unzureichender Sprechdeutlichkeit mit Gebärden besser verstehen. U.U. wurden Gebärden von diesen Kindern weggelassen, wenn sie sie nicht (mehr) brauchten.

- Ich erlebe ein Kind, das – mit einem halben Jahr Hörgeräte-versorgt – deutlich gute Hörreaktionen zeigte, an meinem Mund mit Augen und Ohren geradezu klebte, aber lange keine Laute von sich gab. Und doch spielte dieses Kind schon bald mit mir mit einer unglaublichen Ausdauer. Es fanden im Spiel intensive **Dialoge** zwischen uns statt. Das Kind würde seine Aufmerksamkeit nicht so lange halten, wenn da nicht etwas wäre, was ihm etwas gibt bzw. sagt. Mit der Mutter fanden offene Gespräche statt und sie geht mit ihrem Kind vorbildlichst um – sie gießt, wo Wasser fehlt, sie stellt in die Sonne, wo Licht und Wärme fehlen, in den Schatten, wenn Dunkelheit gebraucht wird. Und sie bleibt Mutter – natürlich – und den Wahrnehmungsbedingungen ihres Kindes ‚aus dem Bauch‘ heraus angepasst. Außerdem hält sie m.E. eine optimale Gewichtung zwischen Führen und Wachsenlassen.

- Ich erlebe Geschwisterkinder – hochgradig schwerhörig beide. Der ältere, etwas schlechter hörend, besucht inzwischen die 3. Klasse eines Regelgymnasiums und sticht dort durch beste Deutsch- und Englischnoten sowie seine Sozialkompetenz und seinen Humor heraus. Seine Schwester, m.E. nicht minder begabt, äußerte nach einem halben Jahr Regelschule den Wunsch, auf die Schwerhörigenschule zu wechseln, wo sie dann ihre Motivation und ihren Frohsinn wiederfand.
- Und ich erlebte Eltern, die mir Gebärden untersagten, z.T. bevor ich Kontakt zum Kind aufgenommen hatte, also noch gar nicht wusste, ob ich Gebärden anbieten wollen würde. Manchem Kind – ich denke an einen kleinen Professor – hätte ich unterstützende Gebärden zur Entspannung gewünscht. Jenes Kind sog einzelne Gebärden auf und sie boten ihm über einen längeren Zeitraum eine Stütze für das auditive Gedächtnis, den lautsprachlichen Begriff.

**N**ein. Die Kinder, die ich betreue, sind nicht meine Kinder. Ich muss Stellung nehmen, Elternwillen aber unbedingt respektieren. Wie kann ich denn letztlich wissen, wohin dieser oder jener Weg führt. Entwicklung ist so unglaublich komplex und Eltern sind in ihrer Nähe zum Kind die Experten. Ich versuche daran mitzuwirken, dass eine eingeschlagene Richtung sich als eine gute erweist.

Bevor ich Ihnen Beispiele auf Video vorspiele, doch noch kleine **Zitate**:

- Remo H. Largo in FFi 2/02:  
„Es ist nicht die Aufgabe der Erwachsenen, die kindlichen Aktivitäten zu steuern, sondern dem Kind die Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten, die für seine Entwicklung wesentlich sind. Das Kind aber soll bestimmen, wie und in welchem Maße es diese nutzen will.“
- Gudula List im ZEICHEN Nr.61, 02  
„Denn das genau lehrt uns die Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit, dass natürlicher Spracherwerb im sozialen Kontext *deshalb* den Dreh- und Angelpunkt der frühen Entwicklung ausmacht, weil er nicht nur den isolierten Zweck der Ausbildung von Sprachfähigkeiten dient, sondern *insgesamt kulturelles Lernen* in Gang bringt ...“
- Prof. Derek Bickerton im SPIEGEL Nr. 43 vom 21.10.02:  
„Wir lernen die Sprache nicht, sondern wir lassen sie in uns wachsen.“

Ein Gedanke – mein workshop stand am Ende der Tagung – kam mir nach all den Referaten,

workshops und Gesprächen, denen ich beige-wohnt hatte:

Natürlich ist, was Spaß macht.

**U**nd ich erlebe oft, ja eigentlich meist, dass die Kinder viel Spaß beim (Sprechen-) Lernen haben und mir macht es (trotz Wissen und Bewusstsein vieler Vorgänge) auch viel Spaß.

### **Unsere Adresse:**

**DFGS**

**c/o B. Hochmut**

**Gertrudstraße 36**

**90429 Nürnberg**

**oder per E-mail:**

**[dfgs@taubenschlag.de](mailto:dfgs@taubenschlag.de)**

## Das 1. Schuljahr ist geschafft!

Ein erster Erfahrungsbericht zum bilingualen Schulversuch in Berlin

### Die Vorgeschichte

Seit September 2001 läuft erstmalig in Berlin ein auf sieben Jahre angelegter Schulversuch zur bilingualen Erziehung gehörloser Schülerinnen und Schüler an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose. Der **Arbeitskreis Bilinguale Erziehung in Berlin**, der diesen Schulversuch geplant hat und auch weiter begleiten wird, wurde im Herbst 1998 auf Initiative von Eltern gehörloser Vorschulkinder und unter Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern der beiden Berliner Gehörlosenschulen sowie Studentinnen der Gehörlospädagogik der Humboldt-Universität gegründet.

Nach einer langen Phase der Unsicherheit, ob, wann und in welcher Form der Schulversuch zu Stande kommen würde, begann die bilinguale Klasse 1 zum Schuljahr 2001/2002 mit neun Schülern, davon fünf Jungen und vier Mädchen, sowie drei Lehrern: Olaf Tischmann (gl), Aya Kremp (gl) und Susanne Schmidt (h). Wegen der sehr heterogenen Schülergruppe sowie der zusätzlichen Lerninhalte in DGS, kontrastiver Grammatik, Gehörlosenkultur usw. wurde die Klasse als Dehnklasse eingerichtet, d.h. dass der Stoff der ersten beiden Schuljahre in drei Jahren durchgenommen wird.

Die Voraussetzungen der Schüler in bezug auf ihr Alter, ihren Hörstatus, ihren kommunikativsprachlichen, motorischen und psychosozialen Entwicklungsstand, ihre häusliche Kommunikationssituation sowie ihre Vorerfahrungen waren bzw. sind höchst unterschiedlich.

Zum Schuleintritt betrug das Alter der Kinder zwischen 6 und 8 Jahren. Vier Kinder waren als nicht schulreif eingestuft. Bei zwei Kindern besteht eine Sehbehinderung, bei vier Kindern ein erheblicher Entwicklungsrückstand im Bereich der Motorik und des Gleichgewichts, bei zwei Kindern eine Lernproblematik.

Vier Kinder haben mit Hörgeräten gut bis sehr gut verwertbare Höreindrücke, drei Kinder auch mit Hörgeräten nahezu keine Höreindrücke. Bei einem Kind waren Höreindrücke zu Beginn kaum feststellbar bzw. sie wurden von ihm nicht verwertet. Ein Kind hat ein CI und konnte bereits vieles akustisch wahrnehmen, jedoch das Gehörte nur in sehr geringem Maße einordnen und verstehen.

Ein Kind kam mit guter aktiver und passiver DGS-Kompetenz sowie guten Fähigkeiten in LBG in die Schule. Ein weiteres Kind vermochte sich von Anfang an umfangreich in lautsprachbegleitenden Gebärden auszudrücken sowie Fragen und Mitteilungen in LBG zu verstehen. Die meisten Kinder konnten zu Schulbeginn Wünsche, Bedürfnisse und andere Beiträge in einfacher DGS äußern und klare Ansprache in DGS und LBG verstehen. Ihre Fähigkeit, von Erlebtem bzw. Geschichten zu erzählen, war aber noch eingeschränkt. Ein Kind hatte kaum sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten.

Alle Schüler haben hörende Eltern. Die Elternhäuser sind durchweg sehr engagiert und interessiert an der schulischen Entwicklung ihres Kindes. Die Eltern von sechs Kindern hatten sich stark für die bilinguale Beschulung ihres Kindes eingesetzt bzw. diese ausdrücklich gewählt. Ein Elternpaar sah die bilinguale Klasse als verbleibende Alternative nach Scheitern ihres Integrationswunsches in eine hörende Grundschule mit Gebärdensprach-



dolmetscher. Die Eltern von zwei Kindern stimmten der Teilnahme ihres Kindes am Schulversuch unter Vorbehalt und aus sozialen Gründen bzw. Mangel an Alternativen zu. Alle Eltern haben Gebärdensprachkurse besucht bzw. nehmen am schulversuchsinternen Elternkurs von Herrn Tischmann teil.

**A**lle Kinder besuchten vor dem Schuleintritt eine Vorschuleinrichtung. Der Großteil der Kinder war mehrere Jahre lang in einer Vorschulgruppe der Eschke-Schule, deren Gruppenleiterin sehr gute Kenntnisse in DGS und LBG hat und auch beide Sprachen im Vorschulalltag anwandte. Ein Kind besuchte eine Integrationskita als einziges hörgeschädigtes Kind und danach ein Jahr lang eine Vorschulgruppe der Eschke-Schule mit eingeschränktem Gebärdensangebot. Zwei Kinder besuchten eine Integrationskita, in der eine gehörlose Erzieherin mit LBG arbeitet.

### Der bilinguale Unterricht

**I**m Rahmen des Schulversuchs wurden 15 Wochenstunden in Doppelbesetzung genehmigt. Hiervon übernahm Frau Kremp sechs Stunden gemeinsam mit Frau Schmidt, Herr Tischmann neun Stunden. Im Umfang dieser Doppelbesetzung war auch die Einzelartikulation unterzubringen.

**F**ür das 1. Schuljahr ergab sich folgende Organisation: Zehn Wochenstunden des Lernbereichs Sprach-Sachunterricht wurden vom Lehrerteam gemeinsam unterrichtet. Zwei dieser Stunden wurden als Freiarbeit durchgeführt, so dass die Lehrer einzelne Schüler individuell in Anlehnung an die gewählte Freiarbeitsübung im Bereich Hören-Absehen-Sprechen oder in DGS, fördern konnten. Fünf Wochenstunden wurde von der hörenden Lehrerin

Einzelartikulation außerhalb des Klassenraums erteilt. In diesen Stunden unterrichtete der gehörlose Lehrer die Gesamtgruppe im Bereich DGS bzw. Erstlesen/Erstschreiben und Wortschatzaufbau.

**I**m bilingualen Unterricht ist die Aufgabe der gehörlosen Lehrer nicht nur, die DGS-Kompetenz der Schüler zu erweitern, sondern auch, Gehörlosenkultur zu vermitteln und gehörlose Identifikations- und Vertrauensfiguren für die Schüler darzustellen. Hinzu kommen noch u.a. die Vermittlung der Kontrastierung der Kulturen beider Welten (Kultur der Gehörlosen und Hörenden), die Auseinandersetzung mit den Schülern über ihre Gehörlosigkeit bis hin zum Aufbau der Akzeptanz der Gehörlosigkeit. Die hörende Lehrerin symbolisiert für die Schüler die hörende Welt. Sie ist zuständig für den lautsprachlichen Kommunikationsaufbau und damit für die Förderung der Schüler in allen Bereichen der Lautsprache: spontane Sprechfreude, Sprechschulung einschließlich Rhythmus und Melodie, Hören und/oder Absehen, Verständnis und Anwendung der Grammatik und Syntax der Lautsprache usw. Sie bietet, neben dem Elternhaus, den Schülern die Möglichkeit einer ersten von gegenseitigem Respekt getragenen Auseinandersetzung mit der hörenden Welt, mit weitgehend abgesicherter Kommunikation durch LBG.

**U**m das Sprachangebot im Unterricht im Rahmen der kontrastiven Gegenüberstellung von Laut- und Gebärdensprache für die Schüler überschaubar zu gestalten, wurde grundsätzlich eine Sprache einem Lehrer zugeordnet, so dass der gehörlose Lehrer durchgehend in DGS kommunizierte, der hörende Lehrer mit Stimme und lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG). Zusätzlich erfolgte eine räumliche Zuordnung, so dass der rechte Stuhl und die rechte Tafelhälfte immer dem gehörlosen Lehrer

und der DGS in Form von Gebärdenfotos vorbehalten blieben, der linke Stuhl und die linke Tafelhälfte immer dem hörenden Lehrer und der Laut- bzw. Schriftsprache. Die Tafelhälften wurden durch Symbole gekennzeichnet. Im bilingualen Unterricht waren durchgehend beide Lehrer präsent und aktiv, allerdings stand in den einzelnen Phasen meist ein Lehrer mit einer Sprache im Vordergrund, während der andere

Lehrer sich etwas zurückhielt. Der Wechsel erfolgte je nach Unterrichtsgegenstand in schneller Abfolge (z.B. bei der Erarbeitung einzelner Sätze in DGS und Lautsprache, oder bei Hör-Abseh- und Gebärdenübungen) oder nach längeren Phasen (z.B. bei einer Bildgeschichte: Bildbesprechung in DGS mit dem gehörlosen Lehrer, Textformulierung in LBG mit dem hörenden Lehrer).

### Bausteine des bilingualen Unterrichts

Erzählen vom Wochenende in DGS.  Gestalten von Erzählseiten (Kurztexte werden zunächst vom Lehrer formuliert und vom Schüler gelesen und nachgeschrieben).	Einführung der Buchstaben jeweils verknüpft mit einer kurzen Geschichte.  Wörtersammlung zum neuen Buchstaben, Auf- und Abbauen der Wörter, Abseh-, Hör- und Sprechübungen zu den neuen Wörtern.	Im kontrastiven Unterricht erfolgt eine erste bewusste Gegenüberstellung vom Satzbau in Laut- und Gebärdensprache. Der Lautsprachsatzbau wird in Verbindung mit Schrift, der Gebärdensprachaufbau in Verbindung mit Gebärdenfotosequenzen geübt.	Im Artikulations-Unterricht werden Stimmeinsatz, Stimmhöhe, Sprachmelodie, Mundbeweglichkeit, Laute, Ganzwörter und Sätze geübt, mit eigenem Material bzw. z.T. an Hand der im Unterricht behandelten Wörter und Sätze.
Bilderbücher werden vom gehörlosen Lehrer in DGS erzählt und von den Schülern nacherzählt.  Malen und Gestalten zu den Bilderbüchern. Signalwörter bzw. zentrale Textstellen aus dem Buch werden vorgestellt und in LBG gelesen.	Buchstabenstraßen: Neue Buchstaben werden an verschiedenen Stationen geübt (kneten, biegen, tupfen, stecken, stempeln, schreiben, lesen, sprechen des neuen Buchstabens).	Bildgeschichten werden Bild für Bild in DGS besprochen. Anschließend wird mit Hilfe von LBG eine passende Geschichte als Tafeltext entwickelt. Es folgen Lese-, Grammatik und Zuordnungsübungen (Bild-Satz) zur Bildgeschichte	Freiarbeit in Anlehnung an Montessori: Lernspiele zu Buchstaben, zum Gebärden- und Wortschatzaufbau und zum Üben von Satzbauformen werden nach eigener Wahl in Einzel- oder Partnerarbeit durchgeführt.
Erzählen zu mitgebrachten Gegenständen (Bücher, Muscheln...) in DGS.  Informationen zum Thema werden aus Sachbüchern oder Bildlexika herausgesucht und zu Infoblättern zusammengestellt.	Aufbau einer Wörterkartei für jeden Schüler mit Schrift, Bild und Gebärdenfoto.  Stationslernen mit der Wörterkartei (Wörter allein und mit Partner lesen, sprechen, buchstabieren, schreiben und gebärden üben).	Zu Fotos von Ausflügen, Festen usw. werden Sätze in LBG, DGS oder Lautsprache vorgelesen und den Bildern zugeordnet.	Klassengemeinschafts-Stunden: Regeln des Zusammenlebens, Gefühle und Konflikte werden im Gespräch in DGS und im Rollenspiel behandelt.
Verständnis- und Ausdrucksübungen in DGS erfolgen in Einzelförderung.	Wörter aus dem sachkundlichen Bereich werden durch Zuordnen zu entspr. Gegenständen, Einzel- und Situationsbildern geübt (Lesen und Schreiben von Ganzwörtern).	Kinderlieder in Bild- und Schriftform werden zunächst in LBG und DGS erklärt, Vorgesungen und dann gemeinsam gesungen und lautsprachbegleitend gebärdet.	Gehörlos-hörend: In DGS findet ein Austausch zu diesem Themenkreis statt. Im Rollenspiel mit Sprechen und LBG werden Alltagssituationen geübt.

## Eindrücke der Lehrer zum bilingualen Unterricht

*Susanne Schmidt*

Nach dem ersten Schuljahr sind meine Eindrücke zum bilingualen Unterricht ausgesprochen positiv. Besonders ist mir aufgefallen, in welchem Maße sich die Schüler mit Hilfe der DGS mit ihren Ideen, Vorschlägen, Meinungen und Fragen ins Unterrichtsgeschehen einbringen können und wie aktiv und konstruktiv sie dadurch den Schulalltag mit gestalten. Selbst lange und komplizierte Sequenzen in DGS, aber auch in LBG, werden von den Schülern aufmerksam verfolgt und immer besser verstanden. Es herrscht eine höchst fruchtbare Atmosphäre des kommunikativen Miteinanders. Das inhaltliche und sprachliche Niveau im Unterrichtsgeschehen ist hoch.

Die Vorbildfunktion der gehörlosen Lehrer wurde bei allen Schülern deutlich. Die eigene Gehörlosigkeit wird zunehmend als positive Selbstverständlichkeit angesehen, Kommunikationsprobleme mit hörenden Familienmitgliedern oder Spielkameraden werden offen thematisiert. Meines Erachtens spielt auch das Vorleben eines partnerschaftlichen und achtungsvollen Umgangs des hörenden und des gehörlosen Lehrers miteinander eine wichtige Rolle für die Entwicklung eines gesunden und realistischen Selbstbewusstseins der Schüler. Auffallend für mich als hörende Lehrerin ist auch, mit welcher Freude die Schüler am Artikulationsunterricht teilnehmen und auch im Klassenunterricht Lautsprache gerne einsetzen bis hin zu spontanen „Sprechchören“ (Maria! Maria! Miau!). Weil die Basiskommunikation stimmt, kann auch die weitaus schwierigere Lautsprache immer wieder lustvoll ausprobiert und angewendet werden.

Den kontinuierlichen Austausch mit den beiden gehörlosen Kollegen habe ich als ausgesprochen positiv und gewinnbringend empfunden, auch wenn der Zeitaufwand für tägliche Absprachen bei persönlichen Treffen oder per Fax sich als sehr groß erwiesen hat.

*Aya Kremp*

Den Eindruck von Susanne Schmidt kann ich nur bestätigen. Auch mein Eindruck zum bilingualen Unterricht ist sehr positiv eingestellt, und es ist immer wieder sehr schön zu beobachten, welche rasante Entwicklungen die Schüler durchlaufen – sowohl auf der kognitiven, sozialen als auch auf der emotionalen Ebene. Es ist auffallend, dass diese Schüler anders sind, als die Schüler im herkömmlichen oralen Gehörlosenunterricht bzw. im Vergleich zu meinen eigenen Beobachtungen in den anderen Klassen. Die Schüler sind u.a. sehr motiviert, selbstständig und aufgeweckt und besitzen auch eine positive Einstellung zu ihrer eigenen Gehörlosigkeit. Dadurch, dass die Gebärdensprache im Unterricht anzuwenden „erlaubt“ ist, ist es festzustellen, dass die Kinder im allgemeinen gesehen in einem sehr hohen Niveau kommunizieren können, das fast altersangemessen gegenüber hörenden Kindern ist. Dass dies möglich ist, beweist, für mich, welche wichtige Rolle gehörlose Lehrkräfte spielen.

*Olaf Tischmann*

Das erste Schuljahr ist für mich sehr positiv verlaufen. Die Zusammenarbeit im Team läuft überwiegend gut, auch wenn Teamarbeit aufwendig ist. Die lebendige Kommunikation innerhalb der Klasse hat ein hohes Niveau, der kontrastive Wechsel zwischen DGS und LBG stellt aber für die Schülergruppe noch eine große Herausforderung dar. Durch vermehrte Übung wird der

Zeitaufwand für Kommunikationsübungen abnehmen und auch die Vorbildfunktion der Lehrer (hörend, LBG und gehörlos, DGS) zu einem selbstverständlichen Wechsel der Schüler zwischen beide Ansprachen führen. Auffällig ist, dass die Schüler nach einer Erarbeitung in DGS sehr motiviert an der Vertiefung in LBG und Schriftsprache teilnehmen. Die wöchentlichen Liedangebote mit Gebärden werden sehr positiv aufgenommen.

### **Die Entwicklung der Schüler im bilingualen Unterricht**

**D**ie Entwicklung der Gesamtgruppe ist insgesamt als ausgesprochen positiv zu bewerten. Die Schüler haben in allen sprachlichen Bereichen sowie in ihrer Gesamtentwicklung kleine, große oder sogar sehr große Fortschritte erreicht.

Das inhaltliche und sprachliche Niveau im Unterrichtsgeschehen war bereits in diesem ersten Schuljahr hoch. Fast alle Schüler können mittlerweile ihre Ideen, Vorschläge, Meinungen und Fragen spontan und zunehmend differenziert äußern. Sie können Gebärdensprache, aber auch Ansprache in LBG auf hohem Niveau verstehen. Sie beherrschen grundsätzliche Gesprächsregeln und können aufeinander und auf Anregungen und Beiträge der Lehrer differenziert eingehen. Der Gebärdenwortschatz sowie die Fähigkeit, sich in Deutscher Gebärdensprache auszudrücken und zu erzählen, haben sich bei allen Schülern erhöht. Dies zeigte sich nicht nur beim Erzählen vom Wochenende, beim Nacherzählen von Bilderbuchgeschichten, beim Vorstellen von Lieblingsgegenständen oder beim Erörtern von Sachthemen im Unterricht. Eine deutliche Zunahme der Erzählfreude wurde auch von vielen Eltern beobachtet. Auffallend ist, dass die Eltern gleichzeitig von einer Zunahme lautsprachlicher Äußerungen und insgesamt der spontanen Sprechfreude berichten.

Deutlich wurde, dass mit Hilfe der Gebärdensprache auch komplizierte und schwer zu vermittelnde Inhalte den Schülern nahegebracht und erklärt werden konnten und die Schüler oft schon nahezu altersangemessen auf Inhalte eingehen konnten. Dies zeigte sich in vielen Bereichen, zum Beispiel bei der Behandlung komplizierter Sachthemen oder Tagesgeschehen. Oder auch bei der Besprechung von Regeln des Zusammenlebens und beim Austausch über Gefühle und Probleme. Das Sozialverhalten der Schüler ist daher auch in der sehr heterogenen Gruppe mit großen Leistungs- und Entwicklungsunterschieden von Beginn an gut, da auftretende Konflikte intensiv besprochen und geklärt werden konnten. Zum anderen konnten den Schülern bereits eine Vielzahl von Arbeitsformen vermittelt werden, dazu gehören Partnerarbeit, Stationslernen, Freiarbeit nach Montessori, Buchstabenstraßen, Arbeit mit einer Wortkartei und Rollenspiele nach festen Regeln. Schließlich konnten auch laut- und schriftsprachliche Eigenheiten, z.B. Artikulationsbewegungen, Ausspracheregeln, Buchstabenformen, Bewegungsabläufe beim Schreiben, Einhalten der Linierung und des Wortabstandes, Satzstellungen usw. anschaulich in Gebärdensprache demonstriert werden.

### **Elternarbeit**

**I**m ersten Jahr des bilingualen Schulversuchs war auch die Elternarbeit umfangreich und intensiv. Ein Teil der Eltern war schon im Umgang mit gehörlosen Erwachsenen vertraut und sie hatten schon Kenntnisse von der Kultur und dem Leben Gehörloser, die im Laufe des ersten Schuljahres intensiviert wurden. Dies geschah immer wieder durch den Austausch mit den Eltern über das Elternheft oder durch persönliche Gespräche. Bei einigen Eltern musste sehr viel Elternarbeit geleistet werden (Aufklärung über das Leben und die Kultur der Gehörlosen, Unterstützung im Prozess der Akzeptanz der Behinderung des

eigenen Kindes, Abbau von Kommunikationsproblemen zwischen Eltern und Kind). Im Laufe des ersten Schuljahres haben wir alle Eltern einmal zur Hospitation mit anschließendem Gespräch in den Unterricht eingeladen, damit sie eine bessere Vorstellung vom bilingualen Unterricht in der Praxis bekommen konnten. Einige Eltern kamen aufgrund von häuslichen und/oder schulischen Verhaltensproblemen zu intensiven Beratungsgesprächen in die Schule.

**H**err Tischmann hat für alle Eltern in der bilingualen Klasse einmal in der Woche einen speziellen Gebärdensprachkurs durchgeführt, der von besonderer Bedeutung für das bilinguale Konzept ist. Das inhaltliche Angebot dieses Kurses bestand hauptsächlich in der Vermittlung von Gebärden und DGS-Satzstrukturen zu im Unterricht behandelten Inhalten. Dies hatte das Ziel, den Eltern Informationen aus der Arbeit im Unterricht zu vermitteln, so dass sie sich mit ihren Kindern zu Hause besser darüber austauschen und evt. bei Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben besser Unterstützung geben konnten. Ein anderes Ziel war es natürlich auch, dass sich die Eltern untereinander besser kennen lernen und somit zu einem regelmäßigen Austausch in Kontakt bleiben konnten.

### Teamarbeit

**Z**ur Vorbereitung des Unterrichts der kommenden Woche, zum Austausch über die Entwicklung der Schüler, für diverse Absprachen in Bezug auf die wissenschaftliche Begleitung sowie für die lang- und mittelfristige Planung trafen wir uns mindestens einmal in der Woche für ca. drei Stunden zu dritt im Team. Fast täglich kamen lange Gespräche zu zweit hinzu. Auch mussten wir uns täglich oft mehrmals faxen für die kurzfristige Feinplanung. Der Zeitaufwand war hoch.

Eine weitere Belastung waren die vielen Hospitationen, insbesondere im zweiten Halbjahr. Im ersten Halbjahr lehnten wir Hospitationen vorwiegend ab, um den Schülern mehr Zeit zur Anpassung und Ruhe im schulischen Rhythmus zu geben. Im zweiten Schulhalbjahr kamen die Eltern, die Schulleitung, Vertreter des Schulamts, Studentinnen und viele Kollegen zur Hospitation. Nicht nur für uns Lehrer war dies eine Belastung, sondern besonders auch für die Schüler.

### Probleme

**D**ie Einrichtung eines Dehnjahres für die bilinguale Klasse hat sich insgesamt als sehr positiv erwiesen, insbesondere für die nicht schulreifen und/oder zusätzlich behinderten Kinder. Im Rahmen des Dehnjahres konnte Zeit für viele Inhalte gewonnen werden, und dennoch sind die vorgeschriebenen 25 wöchentlichen Unterrichtsstunden aus unserer Sicht erheblich zu wenig, da der Aufbau der Gebärdensprachkompetenz einen inhaltlich umfangreichen zusätzlichen Lernbereich darstellt, bei Beibehaltung der bisherigen Lerninhalte der ersten Klasse. So ergab sich durchgehend ein Gefühl der Zeitknappheit.

**D**as durch das Dehnjahr mögliche geringere Unterrichtstempo für die schwächeren Schüler bei gleichzeitig angebotenen Zusatzinhalten für die stärkeren Schüler hatte zwar einen positiven Einfluss auf das soziale Zusammenleben und die gegenseitige Akzeptanz in der Klasse. Dennoch war es nicht einfach, den Unterricht inhaltlich, methodisch und kommunikativ so aufzubauen und zu gestalten, dass weder die schwächeren Schüler überfordert noch die stärkeren unterfordert wurden und die Lehrer sich allen Schülern in ausreichendem Maße zuwenden konnten. Es bleibt zu fragen, ob dies immer gelingen konnte und wie sich dieses Problem in den nächsten Schuljahren entwickeln wird.

Der bilinguale Unterricht ist ein Unterricht mit „vibrierender Kommunikation“, d.h. der Anteil an lebhaften Gesprächen zwischen Lehrern und Schülern sowie den Schülern untereinander ist sehr hoch. Bei fast allen Schülern hat sich gezeigt, dass dieser hohe sprachliche „Input“, ähnlich wie bei hörenden Kindern, zur Entwicklung und Festigung sprachlicher Strukturen und damit zu einer starken Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten führte. Diese Unterrichtsform setzt aber auch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration sowie viel Eigenständigkeit beim Lernen und eine hohe Lernmotivation voraus.

### Wissenschaftliche Begleitung

**D**a sich an der Berliner Humboldt-Universität niemand fand, hat sich nach einer langen Zeit der Suche Herr Prof. Dr. Günther aus Hamburg bereit erklärt, die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs in Zusammenarbeit mit vier Studentinnen der Gehörlosenpädagogik an der Humboldt-Universität zu übernehmen. Neben der Evaluation der gebärdens- und schriftsprachlichen Entwicklung der Schüler über regelmäßige Filmaufnahmen im Unterricht sowie über Sprachtests wird die Hör-Sprech-Einzelförderung von Filmaufnahmen begleitet. Eine Studentin schreibt ihre Examensarbeit über die Entwicklung der beiden Schüler mit Lernproblemen im bilingualen Unterricht.

### Perspektiven für das nächste Schuljahr

**F**ür die 2. Klasse wird neben dem weiteren Aufbau des Wort- und Gebärdenschatzes der Schriftspracherwerb besonders im Mittelpunkt liegen. Am Ende des 1. Schuljahres haben wir bereits mit dem freien Schreiben zu den Bildergeschichten „Der kleine Herr Jakob“ begonnen. Dies wird im 2. Schuljahr intensiviert.

**N**eben Bildergeschichten werden wir auch Situationsbilder, Bilderbücher, Fotos sowie Rätselgeschichten als Schreibenanlässe einsetzen. Parallel zum spontanen Schreiben soll ein verstärkter Grammatikunterricht erfolgen, der kontrastiv durchgeführt wird.

**B**ilderbücher werden nach und nach nicht nur vorgebärdet und in DGS nacherzählt, sondern die Schüler sollen üben, einfache Kernsätze der jeweiligen Geschichte im Anschluss an die gebärdensprachliche Erarbeitung selbst zu erlesen. Ebenso sollen die erarbeiteten Inhalte und Abbildungen im Buch wiederum als Schreibenanlässe dienen.

**M**it Anschaffung der technischen Ausstattung (Fernseher und Videorecorder, Videokamera etc.) soll erstmals die Möglichkeit gegeben werden, Filmaufnahmen der Schüler beim Gebärden in den Unterricht einzubeziehen. Ziel hierbei ist u.a., dass die Schüler sich selbst überprüfen und so ihre Gebärdenausführung verbessern können. Ziel ist auch, dass das Gebärdete gemeinsam in Schriftsprache umformuliert wird (Wechsel von der Grammatik der DGS in die der Schriftsprache und umgekehrt).

**Z**iel ist auch in diesem Schuljahr das Bewusstsein der Kinder für den Unterschied zwischen der gehörlosen und der hörenden Welt zu erweitern. Es soll Kontakt zu einer 2. Klasse einer naheliegenden hörenden Grundschule aufgenommen werden, um so den Umgang und die Kommunikation mit hörenden Gleichaltrigen zu üben.

## Adams Buch

[Hrsg: Bilis e.V.:] Christersson, Gunilla (Text) / Kajsa Lindh (Illustrationen):

Adams Buch. Übersetzt von Thomas Worseck,

Verlag: hörgeschädigte kinder 2002. ISBN 3-924055-35-1

140 Seiten, 21,00 Euro, zzgl. Versandkosten.

*Ilka Schäfke*

### Zum Inhalt:

„Adams Buch“ ist ein äußerst lohnenswertes Erstlesebuch sowohl für hörgeschädigte, als auch für hörende Kinder, die mehr über die Welt hörgeschädigter Klassenkameraden erfahren wollen. In ihm erzählt der gehörlose Adam von seinem täglichen Leben, zu dem seine gehörlose Familie sowie die hörenden Familien seiner Klassenkameraden Kai, Peter, Nesrin und Emma gehören. Er berichtet von ihren Haustieren, ihren Beziehungen und Problemen miteinander, gibt Einblicke in ihre Schulerfahrungen und Träume. Das Buch ist stark angelehnt an den Alltag hörgeschädigter Kinder, in dem der Unterricht in einer kleinen Klasse, das Tragen von Hörgeräten und CI, Unterrichtsbesuche und der Gang zum Hörgeräteakustiker, der Gehörlosenverein, kulturelle Unterschiede und Mehrsprachigkeit innerhalb der Klasse den selbstverständlichen Rahmen der Handlung bilden.

Der wichtige Bereich der Kommunikation wird nur selten explizit zum Thema gemacht, spielt aber in seinen verschiedenen Varianten implizit immer eine Rolle. Gebärdensprache steht schon durch das Setting im Vordergrund – hierbei ist anzumerken, dass die ursprüngliche Fassung 1991 in Schweden erstellt wurde, einem Land, in dem Gebärdensprache gesellschaftlich ein ganz anderer Status zuerkannt wird als in Deutschland. Die Hauptperson Adam stammt aus einer Familie, in der alle, einschließlich der Großeltern, gehörlos sind und gebärdensprache beherrschen. Bei Unterhaltungen wird daher auch häufig nicht „sagt“, sondern „gebärdet“ verwendet. Anhand der Kusine von Adams Mutter wird auch die Funktion eines Dolmetschers erklärt. Die Lautsprache tritt in diesem Buch vor allem in ihrer schriftlichen und nur selten in ihrer gesprochenen Form auf: In einer Episode spricht

Nesrins Großmutter mit ihr türkisch, was diese leidlich verstehen kann, in einer anderen treffen Peter und Adam auf einen ihnen unbekanntem, hörenden Busfahrer.

Der Schriftsprache kommt dagegen eine große Bedeutung zu. Sie wird in vielfältigen Funktionen sowohl in der Produktion (Verständigung mit den Großeltern mithilfe des Schreibtelefons, Verfassen von Briefen und Geburtstagsentladungen) als auch der Rezeption (Geschichtenvorlesen in der Schule) dargestellt. Dabei wird sie als normaler Bestandteil des Alltags Hörgeschädigter gezeigt und nicht als fremdes Element aus und für die Welt der Hörenden. Im Gegenteil erlebt Adam ihre Beherrschung als erstrebenswert, was u.a. in der Episode im öffentlichen Bus deutlich wird, in der eine Verständigungsmöglichkeit mit dem hörenden Busfahrer notwendig wird. Hier ist es der ebenfalls hörgeschädigte Peter, der das Lesen und Schreiben besser beherrscht als Adam und damit für Adam zum Vorbild für sich selbst wird. Kommunikationsprobleme zwischen Hörenden und Gehörlosen werden zwar nicht explizit herausgestellt, sind zwischen den Zeilen allerdings deutlich genug: So wird in der Episode im Verlag von Adams Mutter, in dem 6 Gehörlose unter 200 Hörenden arbeiten, beschrieben, dass die Gehörlosen in der Pause immer zusammensitzen. Das Vom-Mund-Absehen (hier leider als „ablesen“ beschrieben), die Verständigungsstrategie eines der dort arbeitenden Gehörlosen mit seinen Arbeitskollegen, wird als „ganz gut funktionierend“ beschrieben, aber „müde machend“, so dass deutlich wird, dass nur wenig Austausch stattfindet. Adams Vater schließlich stellt dem optimistischen Weltbild Adams („Wenn ich groß bin, dann haben wohl alle Hörenden die Gebärdensprache gelernt“) seine Zweifel entgegen und auch die Kinder selbst haben bereits ihre Erfahrungen gemacht: „Das ist ja so langweilig im Sommer ohne Freunde, die gebärdensprachen können. Das ist toll,

jemanden zu haben, mit dem man sich unterhalten kann.“

**T**rotzdem entmutigt das Buch an keiner Stelle, sondern fordert gerade immer wieder dazu auf, Fragen zu stellen, Menschen kennen zu lernen und sich nicht vom unterschiedlichen Hörvermögen abschrecken zu lassen. Es bewegt sich in der Welt der Kinder, ohne die Realität, in der sie leben, zu verleugnen und bietet Charaktere an, die – egal ob hörend, gehörlos, erwachsen oder noch Kind – gleichberechtigt nebeneinander stehen und auch dann freundlich miteinander umgehen, wenn die Kommunikationssituation zwischen ihnen nicht die einfachste ist. Als mögliche Problemlösungen hierfür werden die Schriftsprache, unterstützende Technik (hier das Schreibtelefon) und zusätzliche Fähigkeiten (Vom-Mund-Absehen) angeboten, die weiter zu ergänzen sind.

### Erstleser unterstützende Elemente des Buches:

**E**in kritischer Punkt bei der Diskussion von Erstlesewerken bzw. generell für Texte für Hörgeschädigte ist nach wie vor die verwendete Sprache, die vor dem Hintergrund der vielfältigen Sprachstände hörgeschädigter Kinder zum Schulanfang immer wieder zu bedenken ist. „Adams Buch“ möchte heraus- aber nicht überfordern und setzt deshalb auf ein Mischungsverhältnis von zunehmend anspruchsvoller Sprache mit stützenden Elementen nach den Prinzipien des Spracherfahrungsansatzes.

**Z**u Beginn des Buches geht es um die Vorstellung der Familien, des Wohnortes und der Klasse. An dieser Stelle werden zunächst noch eher Einzelsätze/-wörter eingesetzt. Die Sprache ist aber schon hier variationsreich und immer eingebettet in einen interessanten und leicht nachvollziehbaren Inhalt. Von Beginn an

werden alle Wortarten verwendet, in einer Form, die Anlass zum Nachdenken über die deutsche Sprache gibt. Ein Beispiel (Abb. S. 10):

Emma hat auch ein eigenes Tier.  
Es ist eine braune Ratte.  
Sie heißt Otto.



**D**as Bild macht unmittelbar deutlich, welches Haustier Emma besitzt, auch sein Name „Otto“ ist nicht schwer zu identifizieren. Anspruchsvoll ist an dieser Stelle dagegen der Einsatz der Pronomina, die – bei gleichbleibendem Objekt, der Ratte – auf unterschiedliche Genera der verwendeten Bezugswörter hinweisen (Tier, das ? es / Ratte, die ? sie) und damit ein erstes Nachdenken über Besonderheiten in der deutschen Sprache nahe legen. Die Struktur der Sätze wird dabei auf der nächsten Seite in der Vorstellung des Haustieres von Emmas Bruder Lutz noch einmal wiederholt und um eine weitere pronominale Variante ergänzt:





**B**ereits wenige Seiten später treten dann längere Sätze und erste kurze Texte auf. Der steigende Anspruch an die sprachlichen Fähigkeiten der LeserInnen wird dabei durch einen noch recht einfachen Satzbau (kurze Hauptsätze und Ellipsen) sowie darauf abgestimmte Illustrationen ausgeglichen. Die Bilder entsprechen dabei allerdings nicht 1:1 dem Text, sondern enthalten neben diversen Anknüpfungspunkten auch Neues zum Weiterdenken. Auch zur Gebärdensprache bilden sie eine Brücke, indem immer wieder gut verständliche Gesichtsausdrücke und Gebärden gezeichnet sind. Darüber hinaus sind sie sehr lustig und an-

sprechend gemacht. Auch hier zeigt sich stellenweise noch die schwedische Herkunft (z.B. Flaggen), obwohl für die deutsche Fassung aufgrund der Unterschiede zwischen der Schwedischen und der Deutschen Gebärdensprache umfangreiche Neuzeichnungen vorgenommen wurden.

**I**m weiteren Verlauf des Buches wird die Sprache immer anspruchsvoller. Zur Erleichterung werden Wiederholungen auf Wort- und Strukturebene verwendet, wie in den Episoden mit den Tieren aus Emmas Familie: „Otto bekommt Angst und springt direkt auf Kai zu. Da bekommt Kai auch Angst und springt zur Lehrerin auf den Stuhl.“ / „Dann wird Waldi böse und beißt Otto in den Schwanz. Dann wird Otto böse und läuft in den Käfig von Lora. Dann wird Lora böse und schießt in die Butter, aber... dann wird die Mutter böse und schreit: „Nehmt eure grässlichen Tiere und geht raus!“

**S**päter treten auch konjunktionale Nebensätze verschiedenster Art auf, sowie Metaphern und Vergleiche (Schmetterlinge im Bauch/ Hummeln im Hintern haben / Beine wie Spaghetti / lachen bis zum Platzen etc.) und es wird zum Nachdenken über Wortbildungen (z.B. „Windpocken“) eingeladen.

**N**eben dem gerade beschriebenen tatsächlichen Umgang mit Sprache bildet die Frage nach der Rolle von Texten im Leben von Menschen einen weiteren Aspekt des Sprach- erfahrungsansatzes. Hierzu ist zu sagen, dass sich (Kinder-)Literatur in erster Linie dadurch auszeichnet, dass sich in ihr Motive des eigenen Lebens wieder finden, so dass der Leser daran an- und sie mit seinen eigenen Erfahrungen verknüpfen kann. Literatur gibt damit die Gelegenheit, etwas über sich selbst und das Leben anderer zu lernen, etwas, das besonders – aber nicht nur – Kinder stark anspricht. Genau das trifft auch für dieses Buch zu.

**D**ie bereits beschriebene Nähe zum Alltag hörgeschädigter LeserInnen ermöglicht dabei eine Identifikation mit dem Geschehen, die den Leseerfolg beträchtlich verbessern kann, da sie den Aufbau einer realistischen Erwartungshaltung darüber, was in dem Text stehen könnte, stützt. Hinzu kommt, dass das Buch seine Leser dazu anregt, weiterzulesen, indem die im Buch auftretenden Personen als wirkliche Charaktere mit eigener Individualität gezeichnet sind, so dass es Spaß macht, sie zu begleiten. Sie begegnen einander mit Respekt, zeigen einen Umgangsstil, in dem jeder so sein kann, wie er ist und in dem aufeinander geachtet wird. Da die meisten Figuren durch das ganze Buch hinweg auftreten, ist es leicht, sich mit ihnen zu identifizieren und mit ihnen mitzufühlen. Sie zeigen auch Schwächen, die sie liebenswert machen, z.B. wird erzählt, dass Adams Lehrerin ab und zu schlechte Laune hat. Als Adam sie an so einem Tag durch seine fortgesetzten Gespräche mit Kai im Unterricht zur Weißglut bringt, und ihr in ihrem Ärger ein Missgeschick passiert, dass dazu führt, dass sie schließlich über sich lachen und zugeben kann, dass sie schlecht gelaunt ist, entschuldigt sich auch Adam dafür, dass er nicht gearbeitet, sondern geschwätzt hat.

**D**a „Adams Buch“ nicht immer explizit ist, gibt es vielfältige Anregungen für seine LeserInnen, sich selbst Gedanken und machen und diese schriftlich oder mündlich zu diskutieren: An Kais Geburtstag ist Peter der einzige, der keine Einladung zu seiner Party erhalten hat und das trifft ihn so sehr, dass er anfängt zu weinen. Adam berichtet, dass die Lehrerin mit Kai in der Pause darüber spricht, und dass Peter später einen Brief von Kai bekommt. Was darin steht, wird aber nicht berichtet. Da jeder die Situation, ausgegrenzt zu sein oder sich so zu fühlen, aus dem eigenen Leben kennt, wäre dies eine Gelegenheit, selbst etwas dazu zu schreiben oder darüber nachzudenken, was Kai geschrieben

haben könnte. Auch Adams phantasievoller Traum von seiner Reise mit Arf, seinem persönlichen „Geisterfreund“, die verschiedenen Berufe der auftretenden Erwachsenen (Kais Eltern haben einen Bauernhof, Adams Mutter arbeitet in einem Verlag, ihre Kusine ist Dolmetscherin, der Freund von Adams Vater, Bernd, ist Drucker, Andi, der Hausmeister in der Schule, ist in seiner Freizeit Theaterleiter im Gehörlosenverein etc.) sowie die Verflechtung des Buches mit weiteren Texten (den Märchen „Dornröschen“ und „Goldlöckchen und die drei Bären“) lädt zu eigenen Gedanken und Leseausflügen ein.

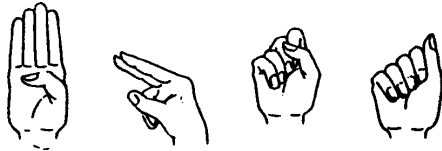
**M**it dieser Vorgehensweise fördern und fördern die Autorinnen von „Adams Buch“ einen individuellen Lernstil, der das Nachdenken über Sprache in den Vordergrund stellt und sich durch die gesamte Schulzeit ziehen sollte. Es geht hierbei nicht um das sofortige 100%-ige Verstehen und Merken aller sprachlichen Besonderheiten, was eine klare Überforderung darstellen würde, sondern um die Herausbildung einer Lerneinstellung, die Verständnislücken tolerieren kann und diese durch Interpretationen zu schließen versucht. Einer Lerneinstellung, in der Fragen an den Text gestellt, sprachliche Elemente zunächst auf ihre Funktion hin untersucht (z.B. die Aufgabe von Pronomina als Verweiswörter) und Hilfsmittel wie gemeinsam erarbeitete Wortlisten, Grammatiken, Nachschlagewerke etc. als Ressourcen für Detailwissen angesehen werden (z.B. die verschiedenen Formen, die Pronomina annehmen können). Damit bildet „Adams Buch“ allerdings nicht nur eine Herausforderung für die Kinder, sondern auch für ihre LehrerInnen, da es zwar vielfältige Anregungen bietet, aber auch einer Reihe flankierender Hilfen bedarf.

**I**nsgesamt eine sehr sinnvolle Lektüre für hörgeschädigte SchülerInnen und ihre LehrerInnen, für die 21,00 • meiner Ansicht nach gut angelegt sind!

# Gehörlose Studierende und Akademiker setzen Schwerpunkte

12. Februar 2003

**Bundesarbeitsgemeinschaft  
Hörbehinderter Studenten  
und Absolventen e.V.**



**B H S A**

**Geschäftsstelle  
Andreas Kammerbauer**  
H. d. Hochstätte 2a  
65239 Hochheim  
Tel. 06146 - 835537  
Fax 06146 - 835538  
E-Mail: [bhsa@uni.de](mailto:bhsa@uni.de)

**Die  
Bundesarbeitsgemeinschaft  
Hörbehinderter Studenten  
und Absolventen führt vom  
2. bis 4. Mai in Altleiningen  
bei Grünstadt ihre  
Jahrestagung 2003  
durch.**

**G**ehörlose Studierende und Absolventen werden auf der diesjährigen Tagung die Schwerpunkte setzen. Christian Rathmann, gehörloser Doktorand, wird über seine Zeit als an einer us-amerikanischen Schule und über ein Netzwerk gehörloser Akademiker referieren. Lela Kotarac, Mitarbeiterin des EU-Projekts „MÁS - Nachschulische Ausbildung Gehörloser“, wird über die Arbeit und Ergebnisse des Projektes berichten. Andreas Kammerbauer, Mitglied des geschäftsführenden Vorstands der BHSa, wird auf Grundlage der aktuellen Behindertenpolitik die Chancen für hörbehinderte Studenten und Absolventen aufzeigen.

Der Erfahrungsaustausch unter den Studierenden und Berufstätigen ist eine feste Größe der BHSa-Tagungen geworden. Auch diesmal werden ausführliche Diskussionen und Antworten zu aktuellen Fragen im Studium, zu technischen Hilfsmitteln, finanziellen Hilfen und im Berufsleben fachspezifisch in den Workshops geführt. Ein kultureller Höhepunkt wird eine Weinprobe mit einem gehörlosen Winzer vor Ort sein.

Alle Programmpunkte der Tagung werden von Gebärdensprachdolmetschern begleitet. Sowohl für die Deutsche Gebärdensprache (DGS) als auch für Lautsprache begleitenden Gebärden (LBG) werden die Vorträge und Diskussionen übersetzt.

Weitere Informationen und Anmeldung sind im WWW unter <http://www.bhsa.de/html/bhsa/veranstaltungen/tagung/> erhältlich.

Altleiningen liegt an der Deutschen Weinstraße mit seiner Burg hoch über dem Ort. Die malerische Umgebung verspricht nicht nur eine interessante, sondern auch eine schöne Tagung.

*Martin Stehle*

Mitglied des geschäftsführenden Vorstand der BHSa, Öffentlichkeitsarbeit.

# Protokoll der Mitgliederversammlung

vom 22. November 2002 im Posthotel an der Fulda in Rotenburg/Fulda

Beginn der MV: 18.50 Uhr  
Anwesenheit: s. Liste

TOP 1:  
Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

Der Vorsitzende, Manfred Wloka, begrüßt die Mitglieder. Das Protokoll der Mitgliederversammlung am 23.11.2001, welches im „forum“ veröffentlicht wurde, wird angenommen. Herr Wloka bittet die MV, die Tagesordnung um den TOP 5 „10 Jahre DFGS“ zu erweitern. Die MV ist einverstanden.

TOP 2:  
Bericht des Vorstandes

- Der Vorstand traf sich fünf Mal an verschiedenen Orten Deutschlands zur Nachbereitung der letzten und Vorbereitung der diesjährigen Tagung.
- Die Mitgliederzahl ist konstant bei 148 Mitgliedern.  
Überlegungen zur Gewinnung von neuen Mitgliedern: Vertrauensleute an Schulen, die auch Werbung machen.
- Das „forum“ enthält Berichte zur Tagung in Halberstadt und die Einladung zur diesjährigen Tagung.
- Internetseiten: es wird der Vorschlag gemacht, frühere Artikel aus dem „forum“ ins Internet zu stellen.
- Prof. Günther ist Mitglied des „Scientific Board“ europäischer Wissenschaftler, die eine internationale Tagung 2005 in Maastricht vorbereiten.

- Es gibt eine neue sonderpädagogische Fachrichtung zur Gebärdensprachpädagogik an der Humboldt-Universität in Berlin. Noch ist sie ohne Professor, Frau Wolff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin.
- Frau Engel berichtet, dass es seit Anfang des Jahres in Niedersachsen eine DGS-Fortbildung für Lehrer an Landesbildungszentren gibt.
- Herr Hochmuth berichtet über die Tagung der Deutschen Gesellschaft.

TOP 3:  
Bericht des Kassenwarts Herr Nabrotzky  
Die Kassenberichte sind nachzulesen im „forum“. Bei der Tagung in Halberstadt hatte sich ein Minus von 5097 DM ergeben, hauptsächlich verursacht von den hohen Dolmetscherkosten. Daraufhin verhängte der Kassenwart eine Ausgaben-sperre. Bei der diesjährigen Tagung dürfte dieses Problem nicht auftreten, da die Dolmetscherkosten von den Versorgungsämtern auf Antrag gehörloser Teilnehmer übernommen werden.

TOP 4:  
Bericht der Kassenprüfer  
Herr Salber-Correia berichtet, dass Frau Ibach und er die Kasse geprüft hätten, und alles in hervorragendem Zustand gefunden hätte. Auf Fragen hätte Herr Nabrotzky ausführlich und sachkundig geantwortet.  
Es wird der Antrag auf Entlastung des Vorstandes gestellt. Der Antrag wird einstimmig angenommen.

TOP 5:  
Jubiläum „10 Jahre DFGS“  
Da der DFGS 1993 gegründet wurde, kann er nächstes Jahr sein 10jähriges Bestehen feiern.

- Wo? Vorschlag aus den Mitgliedern: in Berlin - angenommen

- Wann? Vorschlag: es bleibt bei November, soll aber mit anderen Terminen abgestimmt werden. Jeder, der wichtige Termine kennt, möge sie bitte an den DFGS mailen.
- Themenvorschläge sind einzuschicken. Es wird der Wunsch geäußert nach Themen aus der Praxis, evtl. an der Schule.
- Zu einer Ausstellung sind Erinnerungsstücke an frühere DFGS-Tagungen mitzubringen.

TOP 6:

Verschiedenes

- Herr Bergmann erzählt von Kontakten nach Kenia. Es besteht der Wunsch nach Austausch, vielleicht auch die Möglichkeit Ausrüstung zu spenden. Anfragen an Peter Bergmann.
- Im nächsten Jahr sind wieder Vorstandswahlen. Es wird ein neuer Kassenwart gebraucht, vielleicht auch andere Vorstandsmitglieder. Gehörlose wären sehr erwünscht.
- Es wird beklagt, dass es für Schwerhörige schwierig ist, Vorträgen der Tagung zu folgen. Wünschenswert wäre eine Induktions- oder sonstige Anlage, eine Mitschreibkraft, oder den Vortrag nebenher auf dem Tageslichtprojektor oder mit Beamer mitlaufen zu lassen.
- Herr Wloka schließt die Versammlung mit einem nochmaligen Appell, sich nächstes Jahr in den Vorstand wählen zu lassen.

Ende: 19.56 Uhr.

Bremen, den 1. Dezember 2002

*Felizitas Ibach*  
(Protokollführerin)

# DFGS

*Wollen Sie Mitglied im*

## **Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik**

*werden ?*

**D**ann lösen Sie diese Seiten heraus  
und schicken Sie die ausgefüllte und  
unterschiedene Beitrittserklärung an

Deutscher Fachverband für  
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.  
c/o B. Hochmuth  
Gertrudstraße 36  
90429 Nürnberg

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen  
und unterschreiben, erleichtern Sie uns die  
Verwaltungsarbeit erheblich.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen,  
können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder  
bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

# DFGS

## Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum  
**Deutschen Fachverband für Gehörlosen-  
und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

\_\_\_\_\_  
Name, Vorname

\_\_\_\_\_  
Straße

\_\_\_\_\_  
PLZ, Ort

\_\_\_\_\_  
Telefon/Fax

\_\_\_\_\_  
Bezug zu Gehörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Betrag von

- EURO 35,— (Standardbeitrag)
- EURO 25,— (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
- EURO 15,— (StudentInnen, Erwerbslose)
- Nachweis liegt bei

Bankverbindung :

Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110 795, BLZ 360 605 91

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift



# DFGS

## **Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften**

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

---

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungspflichtigen

---

Kontonummer des Zahlungspflichtigen

---

Name des kontoführenden Kreditinstituts

---

Bankleitzahl

---

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

---

Ort, Datum

---

Unterschrift



**Unsere Adresse:**

**DFGS**

**c/o B. Hochmut**

**Gertrudstraße 36**

**90429 Nürnberg**

**oder per E-mail:**

**[dfgs@taubenschlag.de](mailto:dfgs@taubenschlag.de)**

# Satzung



Mitglied in der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.

## § 1 Name, Sitz, Geschäftsjahr

- (1) Der Verein führt den Namen „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)“. Er soll in das Vereinsregister eingetragen werden; nach seiner Eintragung lautet der Name „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS) e.V.“
- (2) Der Verein hat seinen Sitz in Berlin. Das Geschäftsjahr des Vereins ist das Kalenderjahr.

## § 2 Zweck, Aufgaben, Gemeinnützigkeit

- (1) Zweck des Vereins ist die Förderung von Erziehung, Bildung sowie die Förderung der Rehabilitation Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter. Hierfür wird Weiterbildungsarbeit geleistet, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit betrieben (z.B. durch regelmäßige Herausgabe einer Halbjahreszeitschrift), ferner der nationale wie internationale Erfahrungsaustausch auf dem o.g. Feld gefördert werden (z.B. durch Organisation eigener, regelmäßiger Kongresse). Darüber hinaus sollen durch den Verein unmittelbar insbesondere interdisziplinäre Forschungs- und Praxisprojekte ideell unterstützt werden (z.B. Untersuchungen zur Effektivität bestimmter Lernmedien in der schulischen wie beruflichen Bildung, Untersuchungen zur kommunikativen Situation oder psychischen Belastung Betroffener).
- (2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts „Steuerbegünstigte

Zwecke“ der Abgabenordnung (§§ 52,55,57).

- (3) Der Verein ist selbstlos tätig; er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.
- (4) Die Mittel des Vereins dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins. Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Körperschaft fremd sind oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.
- (5) Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines steuerbegünstigten Zweckes fällt sein Vermögen an die „Deutsche Gesellschaft zur Förderung Gehörloser und Schwerhöriger e.V.“ als steuerbegünstigte Körperschaft, die es unmittelbar und ausschließlich für steuerbegünstigte Zwecke zu verwenden hat.

## § 3 Erwerb der Mitgliedschaft

- (1) Mitglied des Vereins kann jede volljährige, natürliche und jede juristische Person werden, die in der Erziehung und Bildung Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter tätig ist oder die bereit ist, sich für diese Bereiche aktiv einzusetzen.
- (2) Auf Vorschlag des Vorstandes kann die Mitgliederversammlung Ehrenmitglieder auf Lebenszeit ernennen.
- (3) Voraussetzung für den Erwerb der Mitgliedschaft ist ein schriftlicher

Aufnahmeantrag, der an den Vorstand gerichtet werden soll.

- (4) Der Vorstand entscheidet über den Aufnahmeantrag nach freiem Ermessen. Bei Ablehnung des Antrages ist er nicht verpflichtet, dem Antragsteller die Gründe mitzuteilen.

#### § 4 Beendigung der Mitgliedschaft

- (1) Die Mitgliedschaft endet durch Tod, Ausschluss, Streichung von der Mitgliederliste oder Austritt aus dem Verein.
- (2) Der Austritt erfolgt durch schriftliche Erklärung gegenüber dem Vorstand. Der Austritt kann nur zum Ende eines Geschäftsjahres erklärt werden, wobei eine Kündigungsfrist von drei Monaten einzuhalten ist.
- (3) Ein Mitglied kann durch Beschluss des Vorstandes von der Mitgliederliste gestrichen werden, wenn es trotz zweimaliger Mahnung von Mitgliedsbeiträgen oder Umlagen im Rückstand ist. Die Streichung darf erst beschlossen werden, wenn nach der Absendung der zweiten Mahnung zwei Monate verstrichen sind und in dieser Mahnung die Streichung angedroht wurde. Der Beschluss des Vorstandes über die Streichung soll dem Mitglied mitgeteilt werden.
- (4) Wenn ein Mitglied schuldhaft in grober Weise die Interessen des Vereins verletzt, kann es durch Beschluss des Vorstandes aus dem Verein ausgeschlossen werden. Vor der Beschlussfassung muss der Vorstand dem Mitglied Gelegenheit

zur mündlichen oder schriftlichen Stellungnahme geben. Der Beschluss des Vorstandes ist schriftlich zu begründen und dem Mitglied zuzusenden. Gegen den Beschluss kann das Mitglied Berufung an die Mitgliederversammlung einlegen. Die Berufung ist innerhalb eines Monats nach Zugang des Beschlusses beim Vorstand einzulegen. Der Vorstand hat binnen eines Monats nach fristgemäßer Einlegung der Berufung eine Mitgliederversammlung einzuberufen, die abschließend über den Ausschluss entscheidet.

#### § 5 Mitgliedsbeiträge

- (1) Die Mitglieder haben Jahresbeiträge zu entrichten. Zur Finanzierung besonderer Vorhaben des Vereins können Umlagen erhoben werden.
- (2) Höhe und Fälligkeit von Jahresbeiträgen und Umlagen werden von der Mitgliederversammlung festgesetzt.
- (3) Ehrenmitglieder sind von der Pflicht zur Zahlung von Beiträgen und Umlagen befreit.
- (4) Der Vorstand kann in geeigneten Fällen Beiträge oder Umlagen ganz oder teilweise erlassen oder stunden.

#### § 6 Organe des Vereins

- (1) Die Organe des Vereins sind der Vorstand und die Mitgliederversammlung.
- (2) Die Ämter im Verein werden ehrenamtlich ausgeübt. Entschädigungen für

notwendige Aufwendungen können gewährt werden.

### § 7 Vorstand

- (1) Der Vorstand des Vereins besteht aus dem Vorsitzenden, dem Stellvertretenden Vorsitzenden, dem Schatzmeister und sechs Beisitzern. Die Mitgliederversammlung kann mit einfacher Mehrheit beschließen, daß die Anzahl der Vorstandsmitglieder erhöht oder verringert wird.
- (2) Der Verein wird von dem Vorsitzenden und dem Stellvertretenden Vorsitzenden vertreten. Jeder ist allein vertretungsbe-rechtigt.
- (3) Der Vorstand ist für alle Angelegenheiten des Vereins zuständig, soweit sie nicht durch die Satzung einem anderen Organ des Vereins übertragen sind. Er hat insbesondere folgende Aufgaben:
  - a) *Vorbereitung und Einberufung der Mitgliederversammlung sowie Aufstellung der Tagesordnung;*
  - b) *Ausführung von Beschlüssen der Mitgliederversammlung;*
  - c) *Vorbereitung des Haushaltplans, Buchführung, Erstellung des Jahresberichts*
  - d) *Beschlussfassung über die Aufnahme von Mitgliedern.*
- (4) Der Vorstand wird von der Mitgliederversammlung für die Dauer von zwei Jahren, gerechnet von der Wahl an, gewählt. Er bleibt jedoch bis zur Neu-

wahl des Vorstandes im Amt. Jedes Vorstandsmitglied ist einzeln zu wählen. Zu Vorstandsmitgliedern können nur Mitglieder des Vereins gewählt werden. Mit Beendigung der Mitgliedschaft im Verein endet auch das Amt eines Vorstandsmitglieds. Scheidet ein Mitglied des Vorstands vorzeitig aus, so kann der Vorstand für die restliche Zeit der Amtsdauer des Ausgeschiedenen einen Nachfolger wählen.

- (5) Der Vorstand ist beschlussfähig, wenn drei seiner Mitglieder anwesend sind. Bei Beschlussfassung entscheidet die Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Der Vorstand kann auch im schriftlichen Verfahren beschließen, wenn alle Vorstandsmitglieder dem Gegenstand der Beschlussfassung zustimmen. Vorstandssitzungen sind mit einer Frist von sieben Tagen und unter Angabe der Tagesordnung anzukündigen.

### § 8 Mitgliederversammlung

- (1) In der Mitgliederversammlung hat jedes Mitglied eine Stimme. Die Ausübung des Stimmrechts ist nicht übertragbar.
- (2) Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:
  - a) *Genehmigung des vom Vorstand aufgestellten Haushaltplans für das nächste Geschäftsjahr;*
  - b) *Festsetzung der Mitgliedsbeiträge;*
  - c) *Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstands;*

*d) Beschlussfassung über Änderung der Satzung und über Auflösung des Vereins;*

*e) Beschlussfassung über die Berufung gegen einen Ausschließungsbeschluss des Vorstands;*

*f) Ernennung von Ehrenmitgliedern*

- (3) Die ordentliche Mitgliederversammlung soll mindestens einmal im Jahr stattfinden.

Sie wird vom Vorstand unter Einhaltung einer Frist von vier Wochen unter Angabe der Tagesordnung einberufen.

Jedes Mitglied kann bis spätestens eine Woche vor der Mitgliederversammlung beim Vorstand schriftlich eine Ergänzung der Tagesordnung beantragen. Der Versammlungsleiter hat zu Beginn der Mitgliederversammlung die Ergänzung bekanntzugeben. Über Anträge auf Ergänzung der Tagesordnung, die in der Mitgliederversammlung gestellt werden, beschließt die Versammlung.

- (4) Eine außerordentliche Mitgliederversammlung ist vom Vorstand einzuberufen, wenn das Interesse des Vereins es erfordert oder ein Zehntel der Mitglieder dies schriftlich unter Angabe des Zwecks und der Gründe beantragt.
- (5) Die Mitgliederversammlung ist beschlußfähig, wenn mindestens ein Zehntel der Mitglieder anwesend sind. Bei Beschlußunfähigkeit ist der Vorstand verpflichtet, eine zweite Mitgliederversammlung mit der gleichen Tagesordnung einzuberufen; diese ist ohne Rück-

sicht auf die Zahl der erschienenen Mitglieder beschlussfähig. Hierauf ist in der Einladung hinzuweisen.

- (6) Die Mitgliederversammlung fasst Beschlüsse im allgemeinen mit einfacher Mehrheit der abgegebenen gültigen Stimmen; Stimmenthaltungen gelten als ungültige Stimmen. Zur Änderung der Satzung und zur Auflösung des Vereins ist jedoch eine Mehrheit von drei Viertel der abgegebenen gültigen Stimmen erforderlich.
- (7) Bei Wahlen ist gewählt, wer mehr als die Hälfte der abgegebenen gültigen Stimmen erhalten hat. Hat niemand mehr als die Hälfte der abgegebenen gültigen Stimmen erhalten, so findet zwischen den beiden Kandidaten, die die meisten Stimmen erhalten haben, eine Stichwahl statt. Gewählt ist dann derjenige, der die meisten Stimmen erhalten hat. Bei gleicher Stimmenzahl entscheidet das von dem Versammlungsleiter zu ziehende Los.
- (8) Über Beschlüsse der Mitgliederversammlung ist ein Protokoll aufzunehmen, das vom jeweiligen Schriftführer und dem Versammlungsleiter zu unterzeichnen ist.

## § 9 Referate und Ausschüsse

Der Vorstand kann für einzelne Aufgabengebiete und für spezielle Fachfragen Referate und Ausschüsse einrichten.

Diese Gremien haben beratende Funktion.

## **§ 10 Veröffentlichungen**

Mitteilungen des Vereins erfolgen in der Vereinszeitschrift.

## **§ 11 Auflösung des Vereins**

- (1) Die Auflösung des Vereins kann nur in einer Mitgliederversammlung, die zu diesem Zweck einberufen wird, mit einer Mehrheit von drei Vierteln der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.
- (2) Falls die Mitgliederversammlung nichts anderes beschließt, sind der Vorsitzende und der Stellvertretende Vorsitzende gemeinsam vertretungsberechtigte Liquidatoren.
- (3) Das nach Beendigung der Liquidation vorhandene Vermögen wird gemeinnützigen Zwecken zugeführt.
- (4) Die vorstehenden Bestimmungen gelten entsprechend, wenn der Verein aus einem anderen Grund aufgelöst wird.



