

„Zufall der Bub macht Mist Müll auf“

Fehleranalytische Mikrostudie zur Schreibkompetenz gehörloser Schüler/Innen einer bilingualen Integrationsklasse

Florian Schweitzer

Der folgende Artikel fasst die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen zusammen, die im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Wien durchgeführt wurde.¹ Die zugrunde liegende Arbeit hatte das Ziel, anhand fehleranalytischer Methoden korpuslinguistisch festzustellen, in welchen Bereichen der phonographemischen und morphologisch bzw. morphosyntaktischen Zuordnung sowie von Lexik und Satzbau bei der Textproduktion von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen einer bilingualen Integrationsklasse die meisten Fehler passieren und wie sich diese qualitativ darstellen. Es handelt sich dabei um eine vom Stadtschulrat Wien genehmigte Untersuchung einer Integrationsklasse der achten Schulstufe des Bundes- und Realgymnasiums Erlgasse im zwölften Wiener Gemeindebezirk, bestehend aus sechs hörbeeinträchtigten Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren respektive am Ende ihrer Schulpflicht. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen eine Aussage der Schreibkompetenz ebendieser Population liefern, in der Hoffnung, ein ähnliches Fehlerbild bei hinsichtlich der individuellen Schulbiographie vergleichbaren Schüler/innen vorzufinden, um dementsprechend frühzeitig auf die bekannten Schreib-

schwierigkeiten pädagogisch-didaktisch reagieren zu können.

Problemaufriss

Ein Blick in den österreichischen Lehrplan gibt Aufschluss über die wichtigsten Aufgaben des Schulunterrichts hinsichtlich der Vermittlung einer Kommunikations- und Handlungsfähigkeit im Sinne einer ausreichenden Schreibkompetenz: Ein wichtiger Teil des Unterrichts ist zweifelsohne der Text- bzw. Schreibunterricht, wobei hier vor allem „[d]ie beim Verfassen von Texten auftretenden Mängel in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit (...) zu individuellen, bei Bedarf zu gemeinsamen Schwerpunkten der Unterrichtsarbeit werden [müssen]“ (bm:ukk 2000, 2). Besonders wichtig ist dieses Verständnis von Unterricht vor allem im Umgang mit Menschen, die – aus welchen Gründen auch immer – Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten haben. Krausneker und Schalber diagnostizieren unter anderem große Defizite im Bereich der Text- und vor allem Schreibkompetenz der meisten hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Schüler/innen (Krausneker & Schalber 2007, 438).

In ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2002 befragte Marion Breiter gehörlose und hörbeeinträchtigte Personen zu ihrem Sprachniveau in Deutsch: „Insgesamt schätzt die Mehrheit (60%) der Befragten ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein und hat Probleme, Deutsch zu lesen und zu schreiben“

¹ Dieser Artikel enthält Textstellen und eine kompakte Zusammenfassung der zum Zeitpunkt des Verfassens noch nicht in Druck gegebenen Diplomarbeit: Schweitzer, Florian (2014): Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen. Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten Schulstufe. Universität Wien: Diplomarbeit..

(Breiter 2002, 58). Die untersuchten Erwachsenen stammten allesamt aus dem Ballungsraum Wien. Wie die Situation in ländlichen Gegenden aussieht, wurde bisher noch nicht untersucht.

Jemandem das Schreiben als „gesellschaftlich hoch validierte und unabdingbare Kulturtechnik“, wie es Christina Beckert (2011, 15) beschreibt, beizubringen, ist demnach also mit besonderer Mühe und Rücksicht im Zusammenhang mit Gehörlosen zu bewerkstelligen. Schreiben und Lesen erfüllen wichtige Funktionen des Alltags- und Berufslebens. Diese schriftlich-kommunikative Kompetenz, die auch als Sprachhandlung per se zu sehen ist, bildet also eine Voraussetzung für eine gelingende Integration und stellt darüber hinaus ein wichtiges Werkzeug dar, das vielen Gehörlosen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht.

Helene Jarmer, seit 2001 Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes,² beschreibt die historisch technisch-medizinisch ausgerichtete und defizitorientierte Gehörlosenpädagogik und -didaktik als „Bildung unter jedem Niveau“ (Jarmer 2010, 34). Die Analphabetenrate sei unter den rund 10.000 Gehörlosen in Österreich im internationalen Vergleich erschreckend hoch. Etwa zwei Drittel der Gehörlosen bzw. Hörbeeinträchtigten gelten hierzulande beinahe als Analphabeten (Breiter 2002, 50). Für Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte gilt, Deutsch aktiv und lernend erwerben zu müssen, da die frühkindliche

Rezeption der Lautsprache beeinträchtigt ist. Verschiedene Wissenschaftler/innen betonen, dass Deutsch für Gehörlose als Zweitsprache anzusehen und aufgrund dessen mit entsprechenden Methoden zu unterrichten ist (vgl. Krausneker & Schalber, 2007, 19 sowie Günther & Schäfke 2004, 120). Eine besondere Rücksicht auf das jeweils völlig andere Sprachsystem ist für eine produktive Kommunikation mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Menschen Voraussetzung.

Wenngleich Renate Poppendieker allgemein positive Entwicklungen in der Hörbeeinträchtigtenbildung sieht und sogar von einer Bildungsoffensive in diesem Bereich spricht (vgl. Poppendieker 2010, 8), so fällt es dennoch schwer, die Hörbeeinträchtigtenpädagogik innerhalb der Bildungsdebatte zu positionieren, denn „[v]erfolgt man die Diskussionen um Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Output-Orientierung, so wird (...) sehr schnell deutlich, dass eine solche Auseinandersetzung in der Hörgeschädigtenpädagogik bislang kaum ernsthaft geführt wurde und wird“ (Wildemann 2010, 11). Ein in der österreichischen Hörbeeinträchtigtenpädagogik zu verzeichnendes Defizit ist zweifelsohne die mangelnde Evaluation der umgesetzten Unterrichtskonzepte. Ohne auf die Unterrichtssituation gehörloser Kinder in diesem Artikel en détail einzugehen, sind besonders

² Helene Jarmer ist außerdem die Behindertensprecherin der politischen Partei der Grünen und hat ein pädagogisches Studium abgeschlossen.

die Erfolge bilingualen Unterrichts aus integrativem Schulsetting von größerem Interesse. Ein erster Schritt, diese Erfolge zu messen, soll die Untersuchung der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen darstellen, die ihre bisherige Schulbiographie ausschließlich in bilinguaalem Kontext erlebt haben. Obgleich die Bildungsdebatte im Bereich der Hörbeeinträchtigtenpädagogik viel tiefer gehen muss und nicht nur an den Ergebnissen und Leistungen der Kinder aus einzelnen Untersuchungen ansetzen soll, lassen sich aus ihnen dennoch wichtige strukturelle, didaktische und methodische Konzepte entwickeln, die zu einem besseren Unterricht führen können.

Testpopulation, Methodik und Vorgehensweise

Um allgemein ein für empirische Untersuchungen aussagekräftiges Textkorpus zu erhalten, sollte sowohl die Testpopulation als auch die Datenlage möglichst homogen sein. Nun sind aber gerade diese Forderungen ein großes Problem in der Hörbeeinträchtigtenpädagogik. Wie bereits weiter oben deutlich wurde, fanden konzeptuelle Überlegungen für diese spezielle Form des Unterrichts bisher kaum statt (vgl. Wildemann 2010,11). Eingedenk dieser Inhomogenität der Testpopulation wurde ein relativ kleines Sample erstellt, um die einzelnen Niveauunterschiede möglichst gering und vergleichbar zu halten. Gruppen unterschiedlicher Schultypen und Jahrgänge hätten für die vorliegende Unter-

suchung keinen Sinn gemacht, da die Aussagen zu divergent gewesen wären und voraussichtlich wenig inhaltlichen Aussagewert gehabt hätten. Gesucht wurde nach einer oder mehreren Schulklassen der gleichen Schulstufe, deren gehörlose Schüler/innen dieselben oder ähnliche schulische Vorerfahrungen hinsichtlich des Unterrichtsmodells gemacht haben. Dieses Unterrichtsmodell musste bilingual konzipiert gewesen sein, um der aktuellen wissenschaftlichen Forderung nach gebärdensprachlichem Unterricht gerecht zu werden und in dieser Folge letztlich eine Momentaufnahme der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen abzugeben.

Für die zugrunde liegende Arbeit wurde ein eigenes kategorisches System verwendet, welches sich zwar an linguistischen Untersuchungskriterien orientiert, sich aber an den speziellen Fall der untersuchten Schulklasse anpasst. Dabei hat sich die Kategorisierung der jüngsten fehleranalytischen Arbeit von Esin Işıl Gülbeyaz besonders bewährt (vgl. Gülbeyaz 2012, 10). Sie teilt ihre dokumentierten Fehler in vier große Kategorien ein, die für diese Arbeit übernommen wurden:

- 1) Phonographemische Fehler
- 2) Lexikalische Fehler
- 3) Morphosyntaktische, morphologische und syntaktische Fehler in einzelnen Wortklassen
- 4) Satzbaufehler

In Anbetracht der visuell-dominanten Wahrnehmung gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Schüler/innen und empirischen Erfahrungen

der Korpusanalyse wurde eine Bilder-geschichte ausgewählt, die aus dem vom Unterrichtsministerium approbierten Schulbuch „Deutschstunde 3“ (Pramper & Hammerschmid 1997, 108) stammt. Der Bildergeschichte wurde auf dem Testbogen eine kurze schriftliche Erklärung zur Aufgabenstellung vorangestellt. Zusätzlich befand sich auf der nächsten Seite ein Fragebogen, der für die Fehleranalyse relevante Hintergrundinformationen der Probanden/innen liefern sollte. Die Jugendlichen erhielten jeweils einen Fragebogen, der mit einer Nummer versehen war; ein Zusammenhang zwischen den Schüler/innen und den jeweiligen durchnummerierten Fragebögen besteht nicht, die Anonymität ist somit gewährleistet. Etwa fünf Minuten hatten sie Zeit, sich die Angabe durchzulesen. Danach wurde die Aufgabenstellung vom Verfasser dieses Artikels noch einmal in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) erklärt und etwaige Unklarheiten beseitigt. Die Arbeitszeit betrug eine Stunde, in der alle Schüler/innen einen etwa eine Seite langen Text produzierten und die angehängten Fragen beantworten konnten.

Der Fehlerkatalog – Herzstück der Untersuchung

Für gewöhnlich erfolgt fehleranalytisches Arbeiten in vier Etappen: Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung und –kategorisierung, Ursachenerkennung sowie Fehlerbewertung; Prozesse, die nach dem Einsammeln der

sechs Texte durchgeführt wurden. Hierbei wurden die identifizierten Fehler den bereits erwähnten Kategorien zugeordnet, wobei Normverstöße bei Bedarf auch mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Im Rahmen einer qualitativen Fehleranalyse sollte ein kontrastiver Sprachvergleich stattfinden, indem den einzelnen übergeordneten Fehlerkategorien kurze grammatikalische Erläuterungen zu schriftsprachlich entsprechenden Strukturen in der ÖGS vorangestellt wurden. Zur Veranschaulichung wurden fallweise Gebärden verschriftlicht. Da sich noch kein einheitliches Notationssystem für schriftliche Versionen von Gebärden durchgesetzt hat, wurde jene Verschriftlichung von Skant et al. (2002) verwendet.

Wie bereits indirekt beschrieben, war nicht nur die Momentaufnahme der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen für die Untersuchung wichtig, sondern etwaige Interferenzerscheinungen, die sich zwischen den beiden Sprachsystemen der ÖGS und der Schriftsprache Deutsch ergeben. Von diesem Interferenzpotential – also wie stark sich die beiden Sprachen gegenseitig beeinflussen – wird weiter unten noch die Rede sein.

Der Fehlerkatalog umfasst insgesamt 275 Fehler, was in Anbetracht des sechseinhalb Seiten umfassenden Textkorpus recht umfangreich ist. Den Fehlerkatalog in diesem Artikel anzugeben, würde den Rahmen sprengen. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auseinandersetzung sollen daher im nächsten

Abschnitt zusammengefasst werden. Dennoch soll zur Veranschaulichung der im Titel dieses Artikels genannte Satz eines Schülers verdeutlichen, wie das Arbeiten mit solch einer Fehleranalyse funktioniert.

Der Satz „Zufall der Bub macht Mist Müll auf.“ zeigt gleich auf den ersten Blick einige der größten Schwierigkeiten bei der Textproduktion. Die vier genannten Kategorien durchgehend, soll dieser Satz den jeweiligen Bereichen zugeordnet werden:

1) Phonographemische Fehler

- „Mist Müll“ - *statt Mistkübel*

Diese Kompositabildung entspricht im Prinzip dem Konstruktionsmuster in der ÖGS, wurde aber in ihrer schriftlichen Form nicht zusammengeschrieben.

2) Lexikalische Fehler

- „Mist Müll“ - *statt Mülleimer*

3) Morphosyntaktische, morphologische und syntaktische Fehler

- „Zufall“ - *statt Zufällig*

Der Schüler verwendet hier ein Substantiv, um es adverbial zu gebrauchen. Dieser Fehler entsteht vermutlich deshalb, weil es in der ÖGS keine eigene Adverbialbildung gibt. Sofern keine eigene Gebärde für Adverbien vorhanden ist (wie beispielsweise LANG), wird das Substantiv adverbial gebraucht.

- „Zufall der Bub macht Mist Müll auf.“ - *statt Zufällig öffnet der Bub den Mistkübel.*

Ungeachtet dessen, dass das Substantiv falsch gewählt bzw. gebildet wurde, fehlt in jedem Fall ein Artikel. Der Bereich der Artikel ist

jener, der allen gehörlosen Schüler/innen am meisten Probleme bereitet.

4) Satzbaufehler

- „Zufall der Bub macht Mist Müll auf.“ - *statt Zufällig öffnet der Bub den Mistkübel.*

Es wurden nicht nur Bausteine im Satzbauplan vergessen (wie der Artikel) sondern auch an die falsche Stelle gesetzt. Die Konstruktion eines Hauptsatzes nach dem Muster von Subjekt-Prädikat-Objekt ist nicht gelungen.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Ergebnissen um den Befund einer kleinen Testpopulation handelt. Die anhand dieser einen Klasse herausgearbeiteten Ergebnisse liefern im Allgemeinen einen ersten Anhaltspunkt für den Deutschunterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, wo und in welchen sprachstrukturellen Bereichen besondere Probleme bestehen. Das gesamte Fehlerbild stellt allerdings kein für alle Klassen ohne weiteres zu übertragendes Fehlerbild dar und sollte für den eigenen Fall überprüft werden.

Von den 275 dokumentierten Fehlern umfasst wenig überraschend der zusammengefasste Bereich der Morphologie und Morphosyntax die meisten Fehler, wobei der größte Anteil in dieser Kategorie auf Normverstöße in der Morphosyntax – nämlich die Verwendung

einzelner Morpheme, die zu falschen syntaktischen Merkmalen führt – entfällt. Besonders schwerwiegend sind Flexionsfehler in den Bereichen der Artikel und Verben sowie falsche Verwendungen von Präpositionen. Im Zuge einer qualitativen Analyse zeigt sich, dass die Flexion allein nicht für den Großteil der Fehler verantwortlich zu sein scheint, sondern sehr wohl auch Interferenzerscheinungen, nämlich gegenseitige Beeinflussungen zweier Sprachsysteme, für Normverstöße ursächlich sein können. Sowohl direkte – etwa bei den Adverbien – als auch indirekte Interferenzbeziehungen – etwa bei den Artikeln – konnten für den Bereich der Morphosyntax festgehalten werden. Eine Übersicht, in welchen Bereichen die meisten Fehler gemacht wurden, soll die Abb. 1 bieten.

Neben der großen Fehleranfälligkeit im morphosyntaktischen Bereich stellt sich der Satzbau als zweitgrößtes Problemfeld dar. Interessanterweise verteilen sich die Fehleranteile bei den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen im Vergleich zu hörenden Vergleichsgruppen in verschiedenen Kategorien anders: Die bereits erwähnte fehleranalytische Untersuchung an hörenden Fremdsprachenlerner/innen zeigt, dass spanischsprachige und türkischsprachige Deutsch-Lerner/innen im Bereich des Satzbaus beträchtlich weniger Fehler als gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schüler/innen machen (vgl. Gülbeyaz 2012, 188). Diese Erkenntnis lässt allgemein den Schluss zu, dass sich das Fehlerbild bei der untersuchten Zielgruppe anders als bei Hörenden gestaltet; eine Tatsache, die letzt-

Anteile der Fehlerkategorien (n=275)

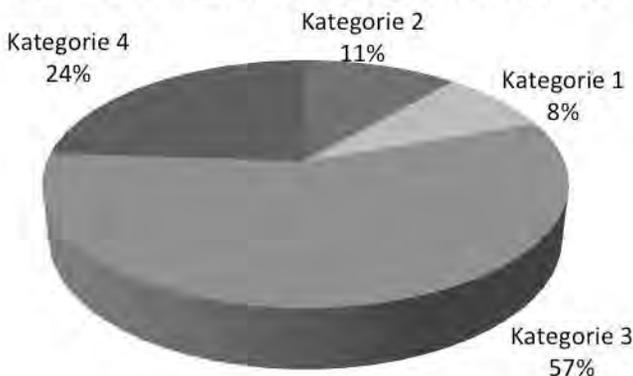


Abb. 1: Verteilung der Fehler in den einzelnen Kategorien

lich Einfluss auf unterrichtliche Planungsarbeit haben sollte. In diesem Sinne ist das Postulat des adaptiven Unterrichts, der sich situativ-individuell an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientiert und in diesem Zusammenhang den Einsatz von ÖGS im Unterricht impliziert, zu verstärken.

Jedenfalls zeigt sich unter qualitativen Gesichtspunkten, dass der Bereich der Satzbaufehler weniger auf Interferenzfehler sondern mehr auf falsch eingelesene Satzbaupläne zurückzuführen ist. Besonders wenn es um die Stellung des finiten Verbs oder die Konstruktion von Hauptsatzgefügen geht, treten Schwierigkeiten auf. Ein Umstand, der in der Auflistung der einzelnen Fehler in diesem Bereich nicht auffällt, ist die Tatsache, dass die wenig vorhandenen Nebensätze meistens richtig konstruiert wurden. Es findet sich sogar ein komplexes Nebensatzgefüge, welches sich fehlerlos über mehrere Zeilen erstreckt.

Wider Erwarten zeigen sich nur wenige Schwierigkeiten im Bereich der phonographemischen Fehler. Die Tatsache, dass bei den untersuchten Schüler/innen eine Hörbeeinträchtigung vorliegt, hatte keine Auswirkung auf phonographemische Merkmale wie beispielsweise Verwendung der falschen Vokallänge o.ä. Diese Erkenntnis lässt für die untersuchte Population den Schluss zu, dass das Schriftbild eines Wortes beim Vokabeln lernen das Defizit eines Lautbildes kompen-

siert. Hinsichtlich Interferenzerscheinungen lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass die rezeptive Wahrnehmungsgrenze zwischen Sehen und Hören (da kein Lautbild zum Schriftbild eingepägt werden kann) zu wenigen gegenseitigen Beeinflussungen führt. Während die oben angesprochenen hörenden Fremdsprachenlerner/innen bis zu 41% der Fehler im phonographemischen Bereich machen, sind es bei den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen im Durchschnitt etwas mehr als 10%.

Schließlich waren im lexikalischen Bereich wenig auffällige Fehler zu finden. Ein fundierter Wortschatz, der bei den meisten Schüler/innen auf paradigmatischer Ebene variiert wurde, lässt auf eine ausreichende Kompetenz in diesem Bereich schließen. Besonders interessant in dieser Kategorie sind Interferenzerscheinungen, die in Form von Versuchen, nicht existierende schriftsprachliche Strukturen, wie zum Beispiel bedeutungstragende Gestik und Mimik in Sätze zu verwandeln, festzustellen waren.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die Klassifizierung von Interferenzbeziehungen zunächst nur eine wohlbegründete Vermutung darstellen kann, da die ursächlichen Prozesse schwer nachzuvollziehen sind. Diesen Umstand im Hinterkopf behaltend, lassen sich folgende Aussagen über das Interferenzpotential zwischen der ÖGS und der deutschen Schriftsprache treffen: Die Menge an in der zugrunde liegenden Ar-

beit ausgewiesenen Interferenzfehlern lässt nicht darauf schließen, dass der Großteil der Fehlerursachen in der Erstsprache der Schüler/innen liegt. Die Anteile an interferenzbedingten Fehlern und jenen, die durch fehlende Kompetenz verursacht werden, halten sich in etwa die Waage, wobei diese beiden Unterscheidungsmerkmale kaum zu trennen sind. Während also die Zahl der Interferenzfehler bei hörenden Fremdsprachenlernern/innen beachtlich sein kann (vgl. Gülbeyaz 2012, 203), ist der Einfluss der ÖGS ins Schriftsprachliche weniger nachzuvollziehen. Zu unterschiedlich scheinen viele Bereiche der beiden Sprachsysteme, sodass Prozesse wie Übertragung oder Generalisierung sprachlicher Strukturen nicht stattfinden können. Doch darf diese bewusste Zweisprachigkeit sicherlich als Ergebnis der bilingualen Beschulung der Schüler/innen gewertet werden, die die Jugendlichen seit ihrer frühesten Kindheit erleben.

Konsequenzen für den Schreibunterricht mit Gehörlosen

Grundsätzlich entsprechen die Ergebnisse der untersuchten bilingualen Klasse im Bereich der Schreibkompetenz den geforderten Bildungszielen des Lehrplans für die Sekundarstufe I für gehörlose Kinder, in welchem sie unterrichtet werden (vgl. bm:ukk 2008, 60). Für die untersuchte Population kann keinesfalls das Urteil eines funktionalen Alphabetismus gefällt werden; auch nicht

für den Verfasser des schwächsten der sechs Texte. Dennoch sind die Textprodukte stark fehlerhaft und es ist davon auszugehen, dass die Schüler/innen für sie wichtige Textsorten, wie etwa ein Bewerbungsschreiben, ohne fremde Hilfe nicht ordnungsgemäß verfassen können. In der gesellschaftlichen Realität stellt eine akzeptable Schreibkompetenz eine wichtige Voraussetzung für vielerlei Interaktionen dar. Obwohl sämtliche Texte der Schüler/innen verstehbar sind, verstoßen sie gegen viele Sprachnormen und sind – je nach Sprachhandlung – für verschiedene Bereiche inakzeptabel. In unserer Gesellschaft als Schriftkultur begegnen gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schüler/innen demnach Barrieren, die mit einer mangelnden Schreibkompetenz nicht ohne weiteres zu überwinden sind. Die geforderte Chancengleichheit für hörbeeinträchtigte und gehörlose Menschen muss daher auch eine ausreichende Schreibkompetenz sicherstellen; die Schule ist der wichtigste Faktor in der Realisierung dieser Grundlage. Das bilinguale Schulkonzept scheint hierbei das geeignetste zu sein, um sowohl die mannigfaltigen Aspekte der ÖGS als Muttersprache und Identitätsvehikel als auch Deutsch als wichtigstes Ausdrucksmittel in der Welt der Hörenden zu fördern. Dementsprechend legitim ist es, die Schreibkompetenz der gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen an den allgemeinen Kompetenzvorgaben für hörende Schüler/innen zu orientieren und zu messen. Diesbezüglich zeigt sich, dass

die Schreibkompetenz der untersuchten Population mehrheitlich als unzureichend klassifiziert werden muss. Etliche Vorgaben für den Kompetenzbereich Schreiben können von den Schüler/innen nicht erfüllt werden; so mangelt es unter anderem oft an grundlegenden Mitteln des Erzählens (nachvollziehbare Orientierung im Text sowie Konfliktaufbau und -lösung), logischen Zusammenhängen, Konsistenz in den Zeitformen oder sinnvolle Überarbeitung des eigenen Textes.

Die in diesem Artikel zusammengefassten Ergebnisse, deren deskriptive Auflistung und statistische Darstellung können im Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen hoffentlich dazu genutzt werden, die jeweils vergleichbaren Schüler/innen in anderen Klassen hinsichtlich ebendieser Kategorien zu betrachten und entsprechende pädagogisch-didaktische Reaktionen auf den hier präsentierten Befund einzuleiten. Denn nur wenn Deutschlehrer/innen wissen, in welchen Bereichen ihre Schüler/innen die meisten Fehler machen, kann entsprechend nachhaltig darauf reagiert werden.

Literatur

Beckert, Christina (2011): Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen (u.a.): Francke.

bm:ukk (2000): Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Deutsch. AHS Unterstufe. Wien: bm:ukk. Unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> [ges. am 12.1.2014].

bm:ukk (2008): Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. Wien: bm:ukk. Unter: <http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Gehoerlosenlehrplan.pdf> [ges. am 12.1.2014].

Breiter, Marion (2002): Muttersprache Gebärdensprache. VITA: Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien. Mühlheim a.d. Ruhr: Guthmann-Peterson.

Gülbeyaz, Esin Işıl (2012): Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie. Frankfurt a. M. (u.a.): Lang.

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf (u.a.): Signum.

Jarmer, Helene (2010): Schreien nützt nichts: Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag.

Krausneker, Verena & Katharina Schalber (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Wien: Innovationszentrum der Universität Wien. Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk).

Poppendieker, Renate (2010): Vorwort. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pramper, Wolfgang & Helmut Hammerschmid (1997): Deutschstunde 3: Sprachbuch für die 7. Schulstufe. 2. Aufl. Linz: Veritas-Verlag.

Skant, Andrea et al. (2002): Grammatik der österreichischen Gebärdensprache. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache u. Hörgeschädigtenkommunikation.

Wildemann, Anja (2010): Einleitung: Hörgeschädigtenpädagogik zwischen Bildungsansprüchen und Bildungsrealitäten. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Verfasser

Florian Schweitzer
ÖGS-kompetenter Deutsch- und Biologielehrer
flo.schweitzer@gmx.at