

Texte von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen lesen, analysieren und würdigen

Johannes Hennies

Der erste bilinguale Schulversuch an einer deutschen Hörgeschädigtenschule wurde 1992 in Hamburg unter schwierigen (fach-) politischen, personellen und institutionellen Rahmenbedingungen gegründet und ist nur unter der Auflage genehmigt worden, dass er wissenschaftlich begleitet wird (Wempe 1993, Günther 1999). Die wissenschaftliche Begleitforschung musste nicht nur auf die erschwerten externen Faktoren reagieren, sondern stand auch vor der Herausforderung, wie sich überhaupt die Leistungen von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen angemessen einschätzen lassen. Weil es nur wenige für diese Zielgruppe geeignete Instrumente zur Sprachstandserhebung gibt (Hennies & Hintermair i.D.), wurden im Hamburger Schulversuch bereits früh Texte elizitiert, und zwar sowohl in Deutscher Schriftsprache als auch in Deutscher Gebärdensprache (DGS), wobei aufgrund der schwierigen Anfangsjahre erst in der dritten Klasse mit den Erhebungen angefangen worden ist (Günther 1999; Günther et al. 2004; Schäfke 2005). Im Berliner Schulversuch ist bereits in der ersten Klasse damit begonnen worden, Texte der bilingualen SchülerInnen und anderer hörgeschädigter Kinder zu sammeln (Kiedrowski 2005; Günther 2011), so dass hier für nahezu jedes Schuljahr gebärdensprachliche und schrift-

sprachliche Produkte dokumentiert sind. Der vorliegende Beitrag stellt diese Erhebungsmethode vor und konzentriert sich dabei auf die geschriebenen Texte im Deutschen.¹ Das Vorgehen wird in einen historischen Rahmen, in aktuelle deutschdidaktische Erwägungen und in einen hörgeschädigtenpädagogischen Kontext eingebunden. In Anschluss an die methodischen Erörterungen werden anhand der Texte zweier SchülerInnen, Maria und Muhammed, Aspekte des Entwicklungsverlaufs im Schreiben von erster bis zehnter Klasse aufgezeigt.

Texte als pädagogische und didaktische Ressource

Texte von Kindern werden derzeit auch über einen pädagogischen Kontext hinaus gesammelt und rezipiert. So haben in den letzten Jahren thematische Sammlungen von kindlichen Texten in originaler Schreibung und mit originalem Schriftbild ihren festen Platz im Grußkarten- und Geschenkhandeln gefunden, etwa in einer Buchreihe, in der Kinder schreiben, warum „Hochzeit machen“, „Kinderkriegen“ oder „Weihnachten (...) sooo schön [ist]“ (Kuhl 2009; 2010; 2011) oder in der Buchreihe „Kindermund bei Baumhaus“, wo wir unter anderem erfahren, dass „Omas (...) heute länger [halten]“ (Hein 2011). Das entsprechende Angebot bei Online-Buchhändlern ist nahezu unüberschaubar und spielt mit den unfreiwillig komischen oder unerwartet philosophischen Einsichten, die Kinder

¹ Für die Ergebnisse, die sich aus den DGS-Texten der SchülerInnen zu den gleichen Erzählanlässen ableiten lassen, siehe Förster i.d.B; zu Texten nach einem anderen Erzählanlass, siehe Plaza Pust i.d.B.

zu Papier bringen, wie z.B.: „das Christkind ist dem Weihnachtsmann sein kind“ (Kuhl 2011, ohne Seitenangabe). Ohne Frage sind diese „Sammlungen“ teilweise sehr kitschig und nicht unbedingt immer authentisch. Sie reproduzieren aber für den kommerziellen Markt eine Einsicht, die vor gut 100 Jahren von der Reformpädagogik erstmals formuliert worden ist, und zwar, dass kindliche Texte einen eigenständigen Wert haben und es daher verdienen, gesammelt zu werden. So sind z.B. von Jensen und Lamszus (1911) oder Gansberg (1923) bereits früh Schulaufsätze von Kindern gesammelt und interpretiert worden. Trotz dieser langen Tradition spielen Kindertexte in der deutschdidaktischen Forschung weiterhin eine eher untergeordnete Rolle. So gibt es in Deutschland nur ein einziges „Archiv für Kindertexte“, das von Eva-Maria Kohl gegründet wurde und sich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg befindet (Ritter 2006) und auch die entsprechenden methodischen Überlegungen zum wissenschaftlichen und archivarischen Umgang mit Kindertexten befinden sich noch am Anfang (Kohl & Ritter 2011). Ein Zitat des Bremer Reformpädagogen Fritz Gansberg wird in diesem Zusammenhang gerne genannt, das die kinderpsychologische und literaturästhetische Tradition aufzeigt, in der die Auseinandersetzung mit Kindertexten in der allgemeinen Pädagogik bis heute steht: „So können wir lesen und lesen, jedes Blatt ein kleines ausgeprägtes Persönchen - das Ganze

aber ein großer Streifzug durch die Welt der Kinder, ein tiefer Einblick in die Natur des kindlichen Geistes“ (Gansberg 1923, 32). Entsprechend dieser Perspektive hat Gansberg auch die Form der von ihm festgehaltenen „Kinderdokumente“ gewählt: „Ich bringe sie hier in Form, weil die Formlosigkeit dieser Arbeiten nur auf den ersichtlich in größter Eile und gänzlicher Hingabe an den Stoff gefertigten Blättern natürlich und schön wirkt“ (Gansberg 1923, 32). Dementsprechend sind bis heute Sammlungen von Kindertexten in der allgemeinen Pädagogik in eine orthographisch richtige Form gebracht und nicht in der ursprünglichen Schreibung erhalten (z.B. Kohl et al. 2008).

Die Taubstummepädagogik der Jahrhundertwende ist nicht von den Diskussionen um den Wert des Aufsatzunterrichts unberührt geblieben, beharrte aber auch in diesem Zusammenhang weiterhin auf der traditionellen Annahme des Primats der Lautsprache über die Schriftsprache (vgl. auch Günther 1985). So führt Walther in dem „Handbuch der Taubstummepädagogik“ aus: „[D]er schriftliche Ausdruck ist dem Taubstummten in allen diesen Fällen nur ein Ersatz des mündlichen (um die Kluft von Raum und Zeit und Verständnismengungen zu überwinden), er hat nicht einen eigenen Bereich wie bei Gebildeten, der mit ihm eine andere Ausdrucksweise als die mündliche verbindet, nämlich die schrift- oder buchsprachliche. Es ist im Gegenteil ge-

radezu darauf zu halten, daß die Ausdrucksweise der mündlichen nahe bleibt“ (Walther 1895, 360). Dadurch, dass die Taubstummenpädagogik in der Schriftsprache traditionell nur ein Hilfsmittel zum Erwerb und Gebrauch der Lautsprache gesehen hat, blieb vielen gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen der Zugang zu dem verwehrt, was heute als „Bildungssprache“ (Gogolin 2008, 26) gefasst wird. Damit ist ein Sprachgebrauch gemeint, der über die mündliche Form hinausgeht und in besonderer Weise eine Voraussetzung für gute Bildungschancen darstellt (für eine Definition des Begriffs und eine Auflistung von im Prinzip vergleichbaren inhaltlichen Konzepten siehe Rönicke 2014, 63f.). Und es kann nur als ein Missverständnis oder bewusste Irreführung gedeutet werden, wenn Walther dieses Vorgehen im Einklang mit den Zielen der Reformpädagogik sieht: „Auch der Unterricht der vollsinnigen Kinder hat die alte Tradition verworfen, in Nachahmung der gelesenen, im Verhältnis zu der gesprochenen wenigen Schriftsprache als ‚Aufsatz‘ wiederum unkindliche Schriftsprache zu produzieren (,papierner Stil`), dazu noch vielfach an dem kindlichen Denken fernliegendem Stoff, und erstrebt dagegen aus dem unmittelbaren Erleben fließende in kindertümlicher Sprache gehaltene Darstellungen“ (Walther 1895, 360). Dass die zitierten Reformpädagogen zwar eine altersgemäße und kindliche Sprache als einen eigenen Wert betrachteten, heißt natürlich nicht, dass sie ihre Kinder nicht zu

„Gebildeten“ heranwachsen sehen wollten. So träumte Gansberg stellvertretend für die reformpädagogische Bewegung seiner Zeit vielmehr von einer „Schule der Zukunft“, in der die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder eben nicht beschränkt, sondern erweitert werden: „In dieser Schule wird man auch lernen, die menschliche Kultur mit ihren tausendfachen Arbeiten zu umspannen, denn die Schule der Zukunft wird selbst eine Kultur sein“ (Gansberg 1923, 7).

Wenn man davon ausgehen kann, dass der von Walther beschriebene Aufsatz-Unterricht in der geschilderten Form auch durchgeführt worden ist, lässt sich auch gut erklären, warum sich in der Geschichte der Taubstummenpädagogik der letzten hundert Jahre nur wenige Sammlungen von Aufsätzen oder Kindertexten finden lassen. Die Ergebnisse waren vermutlich kaum dazu geeignet, sie einer größeren Öffentlichkeit darzustellen. Eine frühe Ausnahme stellt dabei das kleine Buch von Felix Reich dar, in dem er den begabtesten Absolventen der von ihm geleiteten Israelitischen Taubstummenanstalt in Berlin-Weißensee vorgestellt hat (Reich 1927): Wladislaus Zeitlin war der erste gehörlose Student in Deutschland und diente Felix Reich auch als ein Beleg dafür, dass es Möglichkeiten für gehörlose SchülerInnen geben müsste, auch höhere Bildungsgänge zu ergreifen (Reich 1925, 18). In dem Buch über Wladislaus Zeitlin dokumentiert Reich die schriftsprach-

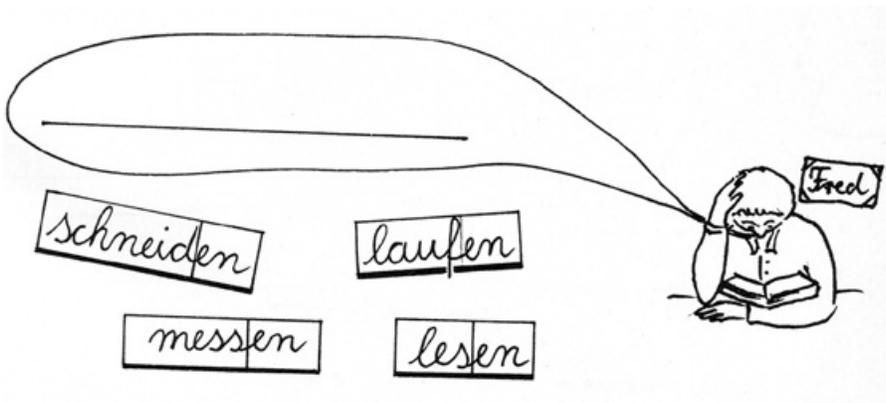


Abb. 1 : Ausschnitt aus einer Fibel für die 3/4.Klasse der Gehörlosenschule (Kreye et al. 1985)

liche Entwicklung seines Schülers anhand von dessen Ausätzen, und zwar bewusst anders als die Reformpädagogen seiner Zeit in ihrer ursprünglichen Orthographie: „Um die deutschsprachliche Entwicklung des W. Zeitlin zu zeigen, gebe ich hier zwei kurze Aufsätze [wieder,] die er bei mir (...) gemacht hat. (...) Die beiden Aufsätze sind wörtlich, wie sie niedergeschrieben waren, mit sämtlichen Fehlern abgedruckt“ (Reich 1927, 20). Damit wird die Idee der Reformpädagogen, dass sich aus Kindertexten ein erheblicher Erkenntnisgewinn für die kindliche Gedankenwelt ziehen lässt, ergänzt um die Vorstellung, dass sich an ihnen auch die (schrift-)sprachliche Entwicklung gut dokumentieren lässt, wenn die entwicklungsbedingten Fehler mit dokumentiert werden. Für die Schriftsprachdidaktik von gehörlosen und schwerhörigen Kindern ist dieser Ansatz jedoch in den folgenden Jahren des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit nicht weiterverfolgt worden, genauso wie

viele andere fortschrittliche Konzepte des im Exil verstorbenen Felix Reich. Bis in die 1980er Jahre dominierte dann der systematische Sprachaufbau die Didaktik in der bundesdeutschen Hörgeschädigtenpädagogik, dem zufolge gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen anhand von reduzierten und kontrollierten Schreib- und Sprechvorgaben ein Zugang zu der Systematik des Deutschen ermöglicht werden sollte. Dies hatte jedoch auch zur Folge, dass das Verfassen von längeren Texten kaum geübt wurde. So kommen gehörlose Kinder in der dem systematischen Sprachaufbau verpflichteten Fibel „Textbausteine“ (Kreye et al. 1985) auch in der vierten Klasse über das Verfassen von ganzen Sätzen nicht hinaus (Abb. 1).

Eine erste größere Sammlung mit Texten von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen anhand einer Bilderbeschreibungen ist in den 1980er Jahren an der „Forschungsstel-

le für Angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (später an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) zusammengetragen worden. Diese Texte sind zu verschiedenen linguistischen Teilbereichen ausgewertet, aber nur exemplarisch veröffentlicht worden, wobei dann ebenfalls die ursprüngliche Schreibung dokumentiert worden ist (Schlenker-Schulte 1991). Die Textsammlungen, die im Zuge der beiden bilingualen Schulversuche angelegt worden sind, stellen somit die ersten für weitere Analysen zugänglichen Dokumentationen kindlicher Texte von schwerhörigen und gehörlosen Kindern in Deutschland dar, sowohl für einen cross-sektionalen Vergleich gleichaltriger Kinder in verschiedenen (bilingualen und nicht-bilingualen) Klassen als auch in der longitudinalen Betrachtung der schriftsprachlichen Entwicklung bimodal-bilingual geförderter SchülerInnen über mehrere Jahre hinweg (Schäfer 2005; Kiedrowski 2005; Günther 2011).

Grundfragen der Analyse von Kindertexten

Bevor eine Analyse von Kindertexten vorgenommen werden kann, sind verschiedene Grundfragen zu klären:

1) *Welche Ebenen der Schriftsprache sollen untersucht werden und mit welchem Ziel soll dies geschehen?*

Grundsätzlich lassen sich bei einer Analyse

von schriftlichen Texten alle textlinguistischen Ebenen betrachten, und zwar aus einer Reihe von theoretischen Perspektiven heraus (Janich 2008). Es gibt hierfür auch handhabbare Vorgaben, wie etwas das Zürcher Analyseraster (Nussbaumer & Sieber 1994). Für Analysen bieten sich besonders die folgenden Schreibverarbeitungsebenen an, die in der Reihenfolge von hierarchieniedrig zu hierarchiehoch geordnet sind:

- Schreibung (Buchstaben, Wortgrenzen)
- Schreibung (Orthografie, Hinweise auf das Stadium des Schriftspracherwerbs)
- Wortschatz / Lexikon (auch im Zusammenhang mit der Textlänge)
- Flexionsmorphologie (Konjugation / Deklination)
- Syntax (insbesondere Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen)
- Textkohäsion
- Textlänge (als Ausdruck von Produktivität)
- Textstruktur (z.B. Beherrschen der Geschichtenstruktur)
- Zugang zu (literarischem) Weltwissen

Dabei steht die Aussagekraft der Analyse auch in einem Zusammenhang mit der Art des Schreibenanlasses (siehe Punkt 2). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass ein geschlossener Schreibenanlass, wie z.B. ein Lückentext, weit weniger Analyseebenen zulässt als eine völlig freie Textaufgabe, weil dabei hierarchiehöhere Kompetenzen u.U. gar nicht notwendig sind. Auf der anderen Seite ermöglichen

freiere Formate wiederum weniger Kontrolle, z.B. welcher Wortschatz angewendet wird, so dass hier die Vergleichbarkeit in Bezug auf hierarchieniedrigere Ebenen eingeschränkt ist.

2) *Wie ist der Text entstanden?*

Eine zweite entscheidende Frage besteht darin, wie der Text entstanden ist. Dabei gehen wir grundsätzlich davon aus, dass es einen Schreibanlass gegeben hat. Dieser kann in einem individuellen Impuls der SchülerInnen bestehen, selbst etwas zu Papier zu bringen, jedoch ist im schulischen Kontext und bei Textsammlungen häufiger davon auszugehen, dass nach Anweisung, Empfehlung oder Vorlagen durch Lehrkräfte und Untersuchungspersonal geschrieben wird. Diese vorgegebenen Schreibanlässe wiederum lassen sich nach ihrem Freiheitsgrad ordnen:

- Freies Schreiben sieht keine Vorgaben vor, sondern ermöglicht SchülerInnen ihren ganz individuellen Wünschen beim Schreiben zu folgen (Spitta 1998).
- Thematische Vorgaben sind im Deutschunterricht sehr beliebt und bieten nur einen allgemeinen Rahmen (wie z.B. Wochenend-erzählungen).
- Schreibszenarien führen Kinder in phantasievolle Szenarien ein, die sie dann ausschmücken können, indem z.B. ein Fabeltier beschrieben wird oder literarische Baumuster einer Geschichte aufgenommen werden (Kohl & Ritter 2010). Diese sind auch mit Erfolg bei Kindern mit einem För-

derbedarf eingesetzt worden (Hennies & Ritter 2014a; Hennies & Ritter 2014b). Eine prosaische Variante der Schreibszenarien ist z.B. das Verfassen von Bedienungsanleitungen (Becker-Mrotzek 1997).

- Filme als Erzählanlässe bieten sich vor allem bei älteren SchülerInnen an und sind ebenfalls schon länger erprobt worden (Steinig et al. 2009). In den Schulversuchen sind hierfür vor allem Animationsfilme eingesetzt worden (Günther et al. 2004).
- Bilder, insbesondere impressionistische Gemälde, sind in der allgemeinen Deutschdidaktik ebenfalls mit guten Erfahrungen bei Kindern in der allgemeinen Grundschule und in der Förderschule als Schreibanlässe verwendet worden (Merklinger 2012; Christensen 2014). In der Hörgeschädigtenpädagogik sind Bildbeschreibungen vor allem als Schreibanlässe in Rahmen von Forschungsprojekten eingesetzt worden (Schlenker-Schulte 1991).
- Bildergeschichten und Comics sind traditionell beliebte Erzählanlässe im Grundschulunterricht und der Begleitforschung von Schulversuchen, etwa zur Dokumentation der kindlichen Entwicklung (Hinz et al. 1998, 183). Zugleich sind Bildgeschichten als Schreib- und Erzählanlässe in der Deutschdidaktik in die Kritik geraten, weil sie einen eindeutigen Ablauf, eine starre Gliederung der Geschichte und eine erzähleruntypische Außenperspektive vorgeben (Bredel 2001, Ritter 2010). Schäfke (2005, 11ff.) verweist

allerdings darauf, dass eine Bildergeschichte für die Analyse der Textkompetenz gerade von heterogenen Gruppen sinnvoll sein kann, da hier für Kinder mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen ein gemeinsamer Schreibanlass angeboten werden kann, der freies Erzählen zumindest ermöglicht, aber schwächeren SchülerInnen auch einen sicheren und erkennbaren Kontext für das Verfassen des eigenen Textes bietet.

- Lückentexte sind als Schreibanlässe in der Hörgeschädigtenpädagogik traditionell beliebt, wie auch das Beispiel aus Abb. 1 zeigt. Dementsprechend war auch die erste größere Untersuchung zur Schreibkompetenz gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher in Deutschland von Günther und Schulte (1988) ein Lückentext, der sich auf grammatische Kompetenzen, wie etwa das Einsetzen der passenden Konjunktionen, bezog. Verwandt hiermit ist auch das Beschriften einzelner Bilder, wie es in Verfahren und Tests zum Schriftspracherwerbsstand eingesetzt wird (Dehn 1988, May 2012), weil auch hier nur ein vorgegebenes Wort gefunden werden muss

Diese Aufstellung zeigt, dass nicht mit jedem Anlass jede der unter 1) aufgezählten Ebenen der Textlinguistik gleichermaßen gut und vor allem kontrolliert untersucht werden kann. Es lässt sich ein ungefährender Zusammenhang darstellen, dass freie Schreibanlässe die Analyse von hierarchiehöheren textlinguistischen

Ebenen ermöglichen, aber weniger Kontrolle erlauben, während geschlossene Erzählanlässe die Analyse von hierarchieniedrigeren textlinguistischen Ebenen ermöglichen, diese aber mit einem größeren Grad an Kontrolle.

3) Welche Fassung liegt vor?

Schreiben ist nicht ein spontaner Prozess, sondern lebt von Vorausplanung, dem eigentlichen Schreibprozess und der Überarbeitung des Produktes (Flower & Hayes 1981). Es ist also eine entscheidende Frage, an welcher Stelle dieses Prozesses der Kindertext dokumentiert wird: Wird die erste Fassung (ohne Überarbeitungen und Korrekturen) analysiert? Dann kann sich die Analyse ganz unmittelbar auf Schreibungen und die spontan abrufbaren Kompetenzen konzentrieren, erfasst aber nicht die Möglichkeit der SchülerInnen, ihre eigenen Schreibprodukte zu überarbeiten. Oder wird ein Endprodukt nach einer eigenen Überarbeitung der SchülerInnen angesehen? Dann erscheint die Analyse näher an den alltagspraktischen und akademischen Herausforderungen, die sich für die SchülerInnen ergeben, aber es lassen sich weniger Aussagen über die einzelnen Verarbeitungsschritte machen.

Eng verbunden damit ist auch die Frage, welche Hilfestellung die SchülerInnen erhalten haben und – wenn es Überarbeitungen gab – welche vielleicht auch steuernden Eingriffe der Lehrkräfte. Diese können von Beantwortung einzelner Fragen, etwa zur Schreibung

von Worten, bis hin zu didaktischen Hin­führungen und Erläuterungen reichen. Die Untersuchung von Schäfke (2005) zeigt, dass es Lehrkräften an Hörgeschädigtenschulen häufig schwer fällt, ihren Klassen einen Schreibanlass ohne didaktische Hinweise zu geben. Da in dem Untersuchungsdesign die Verantwortung für die Durchführung bei den jeweiligen KlassenlehrerInnen lag, findet sich immer wieder ein vom Untersuchungsplan abweichendes Vorgehen (z.B. die Vorgabe von Namen für die Protagonisten oder von Fragen, die den Schreibprozess leiten sollen; vgl. Schäfke 2005, 347f.). Im extremsten Fall können die Eingriffe eine direkte Zensur der Lehrkräfte darstellen. Dies ist eine im historischen Zusammenhang wichtige Überlegung, weil die ersten von taubstummen Menschen über­lieferten Texte zumeist Gebrauchtexte aus pädagogischen Situationen sind, wie z.B. in den Taubstummeninstituten verfasste Briefe (Feige 2008), deren Form mit einiger Sicherheit der sprachlichen und inhaltlichen Kontrolle des jeweiligen (hörenden) Personals unterlag.

Schreibuntersuchungen im Berliner Bilingualen Schulversuch

Im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs sind verschiedene Schreibanlässe bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen eingesetzt worden, die primär zur Dokumentation der Lernentwicklung, in individuellen Fällen auch zur Beantwortung diagnostischer Fragen (Günther & Hennies

2011) dienen sollte. Die Analyse von Texten aus dem Schulversuch hat sich in besonderer Weise mit der Schreibung und den möglichen Aussagen über das Stadium des Schriftspracherwerbs befasst (Kiedrowski 2005, Günther 2011). Weitere Untersuchungsbereiche sind die Entwicklung des Wortschatzes sowie der Textlänge, der Aufbau morphosyntaktischer Strukturen und die Ausgestaltung von Geschichten, orientiert an dem Geschichtenschema von Boueke et al. (1995), gewesen (Günther et al. 2004; Schafke 2005).

Die Schreibanlässe sind so ausgewählt worden, dass (fast) jedes Schuljahr ein Text auf dieser Basis dokumentiert werden konnte (Tabelle 1); zugleich dienten diese auch als DGS-Erzählanlass (siehe Förster i.d.B.). Die Schreibanlässe der dritten und sechsten Klasse sind bereits im Hamburger Schulversuch angewendet worden, genauso wie der „Balance“-Film, der dort aber nicht Anfang der zehnten Klasse, sondern in der neunten Klasse eingesetzt worden ist (Günther et al. 2004, Schäfke 2005). Die Schreibanlässe der übrigen Klassenstufen sind für den Berliner Schulversuch zusätzlich ausgewählt worden. Der Zeichentrickfilm „Zauberlehrling“ ist zudem im Rahmen einer Unterrichtseinheit erfolgreich im Hamburger Schulversuch eingesetzt worden (Poppendieker 2002), weshalb bekannt war, dass er für diese Altersgruppe motivierend wirkt.

Als Anlässe sind für die niedrigeren Klassen Bildergeschichten und für die höheren Klassen Animations- und Realfilme gewählt worden.

Schuljahr	Klasse	SBJ	Anlass
2002/2003	1.2	2	Bildergeschichte: „Kleiner Herr Jakob“
2003/2004	2	3	Bildergeschichte: „Vater und Sohn: Wespen“
2004/2005	3	4	Bildergeschichte: „Vater und Sohn: Boxkampf“
2005/2006	4	5	Zeichentrickfilm: „Pingu geht fischen“
2007/2008	5	6	Zeichentrickfilm: „Lambert, der kleine Löwe“
2008/2009	7	8	Zeichentrickfilm: „Zauberlehrling“
2009/2010	8	9	Bedienungsanleitung: „Handy“
2010/2011	9	10	Realfilm: „Zaina – Königin der Pferde“
2011/2012	10 (a)	11	Animationsfilm: „Balance“
2011/2012	10 (b)	11	Realfilm: „Schwarzfahrer“

Tabelle 1: Übersicht über die Schreibanlässe im Berliner Schulversuch (Quellen s. Anhang)

Als eher experimenteller Schreibanlass ist zudem in der achten Klasse die Aufgabe vorgegeben worden, eine Bedienungsanleitung für ein Mobiltelefon zu verfassen. Die Aufgabe lautet: „Deine Oma hat ein neues Handy. Sie weiß noch nicht, wie das Handy funktioniert. Bitte hilf ihr“. Den SchülerInnen werden dabei eine Abbildung eines Handys und eine Auswahl von Funktionen mit Piktogrammen wie „Tastensperre“, „Anruf“ etc. vorgegeben. Eine Besonderheit besteht darin, dass die Erzählanlässe der neunten und im zweiten Teil der zehnten Klasse („Schwarzfahrer“ und „Zaina – Königin der Pferde“) mit Untertiteln gezeigt worden sind, weil sich die komplexe Geschichte sonst nur schwer erschließt. Dies ist jedoch ein anderes Vorgehen als bei den anderen, von der Anlage bereits sprachfreien Filmen („Pingu geht fischen“, „Lambert, der kleine Löwe“, „Zauberlehrling“ und „Balance“), die ohne Untertitel und stumm gezeigt

worden sind. Dieser Unterschied beeinflusst wiederum die Textgestaltung, weil sich in der Wortwahl der Texte zu den beiden erstgenannten Filmen viele Begriffe aus den Untertiteln wiederfinden.

In der Grundschulzeit haben die Kinder zusätzlich in jährlichen Abständen Texte in DGS und Schriftsprache nach der Bildergeschichte „Frog, where are you?“ (Mayer 1969) verfasst, die aber in einer gesonderten Untersuchung ausgewertet worden sind (siehe Plaza Pust i.d.B.). Die Auswahl solcher Erzählanlässe mit einem mittleren Freiheitsgrad ermöglicht eine Vergleichbarkeit, schränkt aber die Kinder in gewisser Weise auch wieder ein. Insgesamt hat sich aber gezeigt, dass spätestens ab der dritten Klasse die meisten Kinder Texte schreiben, die nicht mehr von der Bildfolge und der nahegelegten Perspektive dominiert werden. Es wäre sicherlich in Zukunft wichtig, auch von schwächeren gehörlosen und

schwerhörigen SchülerInnen Texte aufgrund von freieren Schreibenlässen zu sammeln und zu dokumentieren.

Der Ablauf der Untersuchungen ist grundsätzlich gleich: Zuerst schaut sich der/die SchülerIn den Film oder die Bildergeschichte in Ruhe an und erzählt dann in DGS den Inhalt (in den lautsprachlichen Vergleichsklassen ist diese Erzählung in Lautsprache, ggf. mit lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) erfolgt). Aufgabe ist es, die Bildergeschichte oder den Film „einem jüngeren Kind zu erzählen“. Danach kann der/die SchülerIn den Film noch einmal sehen und soll die Geschichte aufschreiben. Die Bildergeschichte liegt den SchülerInnen immer vor. Die SchülerInnen dürfen nach Worten fragen, die dokumentiert werden. Bei dem Schreibenanlass „Kleiner Herr Jakob“ für die erste Klasse liegt bereits eine Wortliste bei, auf die zurückgegriffen werden kann (Kiedrowski 2005). Auch hier wird notiert, welches Wort das Kind jeweils erfragt.

Entwicklungsverläufe anhand zweier Fallbeispiele

Gruppenauswertungen der Texte der Kinder des Schulversuchs liegen bis zur vierten Klassen vor, also bis zum Pingu-Film (Kiedrowski 2005; Günther 2011). Danach findet sich eine Ausdifferenzierung der Beschulungswege statt, weil die bilinguale Schulversuchsklasse in zwei Klassen geteilt wird (in eine Haupt- und Realschulklasse und in einen Klasse für SchülerInnen mit zusätzlichen Beeinträch-

tigungen) und zwei Mädchen nicht mehr die bilinguale Schulversuchsklasse besuchen, sondern (zumindest zeitweilig) auf andere Hörgeschädigtenschulen gehen. Auch wenn die Begleitforschung versucht hat, auch dann noch alle SchülerInnen der ursprünglichen Klasse an den Untersuchungen teilnehmen zu lassen, gestaltete sich dies organisatorisch teilweise schwierig. Für die fünf Kinder, die durchgehend in der bilingualen Schulversuchsklasse und der anschließenden Haupt- und Realschulklasse gewesen sind, liegen jeweils mindestens 8 Texte zu den zehn möglichen Erzählanlässen vor; nur für zwei SchülerInnen, Maria und Muhammed, konnten alle zehn Erzählanlässe gesammelt werden. Die Falldiskussion wird sich deshalb auf diese beiden konzentrieren. Beide haben relativ ähnliche auditive und schulische Voraussetzungen, aber ansonsten unterschiedliche Profile. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einen hochgradigen Hörverlust mit nur geringem Restgehör haben und etwa ab dem Alter von 3 Jahren in der vorschulischen Förderung Gebärden erwerben konnten (Günther et al. 2011): Maria stammt aus einem monolingual deutschen Elternhaus und trägt Hörgeräte, während Muhammed aus einem mehrsprachigen Elternhaus stammt und ein CI trägt, das er aber erst nach Schuleintritt bekommen hat, um eine fortschreitende Sehbeeinträchtigung zu kompensieren. In den Lese- und Schreibuntersuchungen während der Grundschule gehört Maria zur Spitzengruppe in der

Klasse, während Muhammed in der mittleren bis unteren Gruppe im Klassenvergleich eingeordnet worden ist (Günther 2011; Hennies 2010, 280). Aufgrund dieser Unterschiede sind die beiden SchülerInnen ein gutes Beispiel, um den weiteren Verlauf ihrer Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe zu illustrieren.

Bei freien oder angeleiteten Schreibanlässen spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle, wie die individuellen Texte gestaltet werden, z.B. die Affinität zu dem Thema oder auch die Tagesform. Deswegen ist es in der Analyse von mehr oder weniger frei verfassten Kinder-texten möglicherweise problematisch, wenn quantitative Vergleiche herangezogen werden, um Entwicklungen zu belegen, seien es individuelle Verläufe (Günther 2011; Schäfke 2005), Gruppenvergleiche (Schäfke 2005) oder gar historische Entwicklungen in ähnlichen Schülergruppen (Steinig et al. 2009). Dabei gilt insbesondere die Textlänge in Wörtern oder Sätzen als aussagekräftiger Marker. In Bezug auf die Wörter lassen sich zudem die Gesamtzahl der Wörter im Text (Tokens) und die Gesamtzahl der unterschiedlichen Wörter (Types) unterscheiden: So bestünde ein Text wie „Das lass lieber sein“! aus vier Tokens und vier Types zugleich, während der Ausruf „Nein, nein, nein, nein!“ zwar ebenfalls aus vier Tokens, aber nur aus einem Type besteht. Anhand des reichen Datenmaterials des Berliner Schulversuchs lässt sich die Aussagekraft

solcher quantitativen Verfahren der Textlinguistik nachprüfen. In Abb. 2 ist die Textlänge der Texte beider SchülerInnen für die zehn Erzählanlässe abgebildet. Dabei wird zunächst deutlich, dass es im Vergleich von Maria und Muhammed gewissermaßen zwei Phasen gibt: In der ersten Phase bis zur 7. Klasse entwickelt sich die Textlänge von Maria deutlich schneller. In der zweiten Phase danach erreicht Muhammed ähnliche Ergebnisse und beide Kurven verlaufen weitgehend parallel, wobei Maria insbesondere bei eher technischen Beschreibungen, wie bei der Bedienungsanleitung fürs Handy (Klasse 8) und bei dem Animationsfilm „Balance“ (Klasse 10(a)) eine deutlich geringere Schreibmotivation aufbringt als Muhammed. Für mehr erzählerische Anlässe, wie dem Zeichentrickfilm „Zauberlehrling“ und den Realfilmen „Zaina“ sowie „Schwarzfahrer“ gleichen sich die Textlängen ziemlich. Dass eine kürzere Textlänge nicht unbedingt automatisch mit geringerer Qualität eines Textes einhergeht, lässt sich anhand des „Balance“-Textes zeigen. Es ist eine große Herausforderung, diesen Animationsfilm zu beschreiben, weil darin fünf stilisierte Menschen zu sehen sind, die sich äußerlich völlig gleichen und nur durch verschiedene Nummern gekennzeichnet sind. Diese befinden sich auf einer frei im Raum schwebenden, um einen Mittelpunkt beweglichen viereckigen Platte, bei der das Gewicht der verschiedenen Seiten immer ausgeglichen werden muss, weil sie sonst in eine gefähr-

liche Schieflage gerät. Durch das Hinzukommen einer Spieltruhe gerät das Gleichgewicht zwischen den fünf Personen aus den Fugen, weil jeder gerne über den neuen Gegenstand verfügen will. Im Laufe des Streits werden vier Menschen von der Platte geworfen oder fallen runter und es bleibt am Ende einer übrig. Da er sich aber zu diesem Zeitpunkt auf der anderen Seite der Platte als die Spieltruhe befindet, kann er jedoch nicht zu ihr, ohne selbst aus dem Gleichgewicht zu geraten.

Maria löst das Problem der etwas unübersichtlichen Handlung sehr elegant, indem sie diese in wenigen Sätzen zusammenfasst („Es gab viele Probleme, weil fünf Männer wollten hören, was im Kasten Geräusch war. Dann passiert es was, vielen Männer fielen unten.“). Wofür sie hier etwas mehr als 20 Wörter nutzt, braucht Muhammed knapp 200 Wörter. In Muhammeds Text hingegen ist eine Detailgenauigkeit in der Beschreibung der einzelnen Teilschritte zu sehen, die sehr ungewöhnlich ist. Dafür liefert Maria im letzten Satz eine prägnante und zutreffende Interpretation: „Es war keine Solidarität.“

Damit wird zum einem deutlich, dass die Textlänge erheblich von Erzählanlass zu Erzählanlass schwanken kann, insbesondere wenn die mit dem Text verbundenen inhaltlichen Anforderungen sehr unterschiedlich sind; zum anderen scheinen beide SchülerInnen von ähnlichen Erzählanlässen grundsätzlich in vergleichbarer Weise motiviert gewesen zu sein, längerer oder kürzere Texte

zu verfassen. Schließlich deuten sich zwei Entwicklungsverläufe an, denen zufolge Maria sich bereits zu Beginn der Grundschulzeit schriftsprachlich sehr gut entwickelt und Muhammed nach einiger Anlaufzeit erst in der Sekundarstufe zu ähnlichen Kennzahlen der Schriftsprachproduktion gelangt.

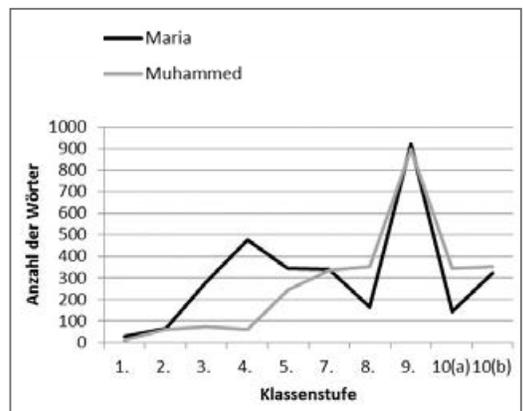


Abb. 2: Textlänge in Wörtern

Es ist interessant, sich die ersten acht Schuljahre, in denen die beiden SchülerInnen unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen, noch einmal genauer anzusehen. In Abb. 3 wird daher die Textlänge in Wörtern als Gesamtzahl (Tokens) mit den in den Texten verwendeten unterschiedlichen Wörtern (Types) verglichen. Hierbei wird nun deutlich, dass die Schwankungen in den Tokens sehr viel stärker ausfallen als in den Types, die z.B. bei den sprunghaften Zuwächsen in der Länge von Marias Texten in der dritten und vierten Klasse eher moderat wachsen

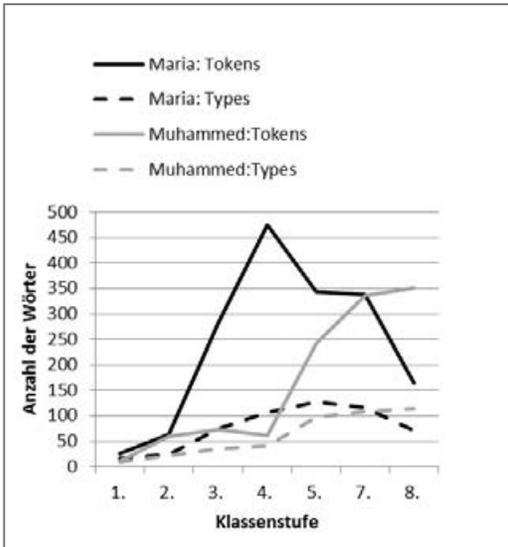


Abb. 3: Textlänge in Tokens und Types

und auch bei dem vermutlich motivational bedingten Einbruch ihrer Textlänge in der achten Klasse nur leicht fallen. Außerdem bilden auch die Types sehr deutlich die beiden unterschiedlichen Entwicklungsprofile von Maria und Muhammed in der Grundschule ab, so dass sich Muhammed auch hier erst mit der siebten Klassen in der Verwendung verschiedener Wörter gleich produktiv erweist.

Eine Möglichkeit, die Diversität des Wortschatzes von Texten einzuschätzen, ist die Ermittlung des Type-Token-Verhältnisses; dieses Maß ist auch in der Bewertung der frühen Texten der Schulversuchsklasse bereits herangezogen worden (Günther 2011, 26). Gleichwohl handelt es sich auch hierbei

um ein schwieriges Maß, weil Texte mit unterschiedlicher Länge auf dieser Basis nur schlecht vergleichbar sind. In Abb. 4 ist das Type-Token-Verhältnis (in %) für beide SchülerInnen in den ersten acht Schuljahren eingetragen. Je höher der Wert, desto reichhaltiger der Wortschatz in Bezug auf die Textlänge: Ein Text, der nur aus unterschiedlichen Types besteht, würde 100% erreichen.

Die Graphik in Abb. 4 zeigt, dass dies bei den doch sehr unterschiedlich langen Texten der SchülerInnen im Schulversuch kein sinnvolles Vergleichsmaß ist: Maria verwendet zwar zumeist auch mehr verschiedene Wörter, schreibt aber mit diesem Wortschatz überproportional längere Texte, weshalb ihr Type-Token-Verhältnis deutlich geringer ausfällt. Dies jedoch sagt an sich nichts über die sprachliche Diversität der beiden Texte im Vergleich aus. Als Beleg lässt sich etwa der Text von Maria zur Lambert-Geschichte in der fünften Klasse heranziehen, in dem sie folgende Bewegungsverben verwendet: fliegen, rennen, schlenkern (=schlendern), flüchten, laufen, fallen und folgen. In dem Text zum Zauberlehrling-Film in der siebten Klasse finden wir u.a. folgende Verben der visuellen Wahrnehmung: staunen, blicken und sehen. Diese große lexikalische Bandbreite lässt nur qualitativ beschreiben und wird etwa durch das Type-Token-Verhältnis nicht abgebildet.

Eine weiteren Möglichkeit der quantitativen Erfassung der Textlänge ist die Gesamtzahl

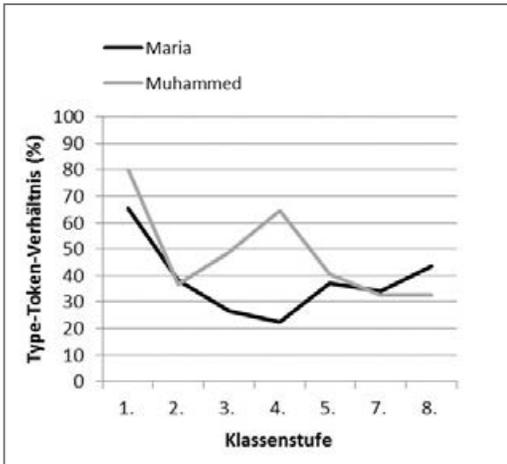


Abb. 4: Type-Token-Verhältnis

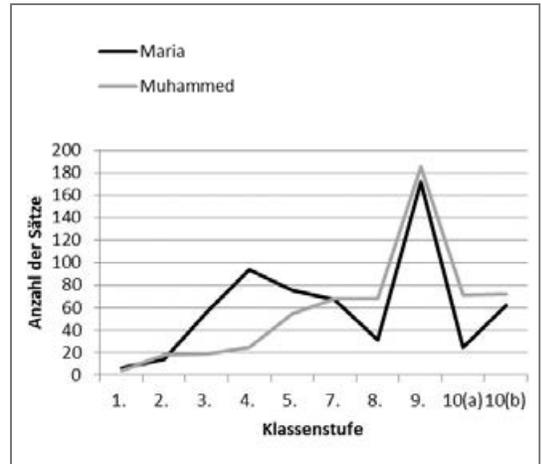


Abb. 5: Textlänge in Sätzen

der Sätze, wobei hierfür allein stehende Sätze, koordinierte Hauptsätze und Nebensätze getrennt gezählt werden, aber keine koordinierten Satzglieder (Abb. 5). Die Anzahl von Sätzen folgt dabei dem gleichen Muster wie die Gesamtzahl von Wörtern. Es zeigt sich also, dass für eine allgemeine Einschätzung der Produktivität die Anzahl von Sätzen ein genauso gutes Maß ist wie die Anzahl von Wörtern.

Gleichwohl scheinen insbesondere in der Sekundarstufe die Textlängen in Sätzen und Wörtern insgesamt vergleichsweise wenig Aussagekraft zu besitzen, weil sie stark von dem Textanlass beeinflusst werden. Dagegen erweist sich der Vergleich der mittleren Satzlänge über die Texte als ein sinnvolles Maß,

um Kompetenzzuwächse über die zehn Klassen zu messen, also jeweils der Quotient aus absoluter Wörterzahl und Satzanzahl. Ähnlich wie die mittlere Aussagelänge bei lautsprachlichen Texten (MLU, nach Brown 1973) spiegelt sich in diesem Maß auch ein Zuwachs der morphosyntaktischen Komplexität wider. Wie Abb. 6 zeigt, findet sich im direkten Vergleich der beiden SchülerInnen auch hier eine schnellere Entwicklung von Maria in der Grundschulzeit wieder, wobei nach diesem Maß Muhammed etwas früher den Anschluss an seine Mitschülerin findet, und zwar bereits in der fünften Klasse, sie aber dann auch nicht überflügelt.

Damit erweist sich dieses Maß als relativ robust gegenüber den Schwankungen, denen absolute Wörter- und Satzanzahl unterlie-

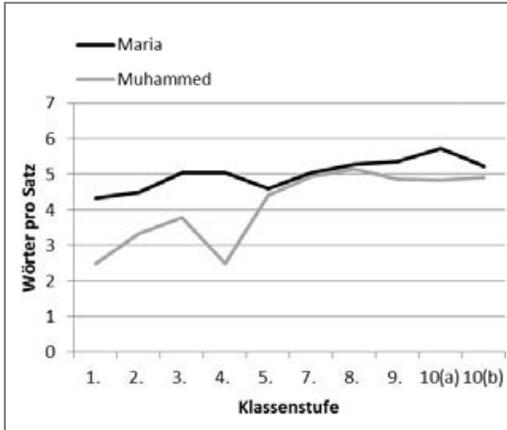


Abb. 6 : Mittlere Satzlänge

gen, und damit als ein Indikator, mit dem Entwicklungsverläufe über eine lange Zeit und aufgrund von Texten zu verschiedenen Schreibenlässen nachhaltig abgebildet werden. Unterstützt wird dieses quantitative Maß durch die Beobachtung, dass komplexere morphosyntaktische Phänomene wie koordinierte Hauptsätze und Nebensätze mit Subjunktion und Verbendstellung in Marias Texten deutlich früher zu finden sind als in den Texten von Muhammed.

Es gibt noch weitere Möglichkeiten der quantitativen Erfassung von Kindertexte, wie etwa Stufenmodelle zur Beschreibung von Erzählfähigkeiten, die wegen der Vielfältigkeit der Textanlässe an dieser Stelle nicht vertiefend diskutiert werden sollen. Ebenso lassen sich die qualitativen Beschreibungsmöglichkeiten von Texten noch ausdifferenzieren, um Kindertexte angemessen zu würdigen (Hennies

& Ritter 2014b). Insgesamt zeigt sich aber in der exemplarischen Auseinandersetzung mit den Texten von Maria und Muhammed, dass eine Verknüpfung von quantitativen Merkmalen mit qualitativen Beobachtungen eine gute Form ist, um ein umfangreiches Bild zu erhalten. Obwohl Muhammed sich in der Primarstufe langsamer entwickelt, gelingt es ihm in der Sekundarstufe in vielen Bereichen ähnliche Kennzahlen zu erreichen wie Maria. Insgesamt zeigen beide SchülerInnen einen kontinuierlichen Anstieg der Kompetenzen bis zum Schulabschluss, der bei nicht-bilingualen gehörlosen SchülerInnen nicht in dieser Form zu erwarten wäre (Hennies 2010, 79ff.; Schäfke 2005).

Zusammenfassung und Abschluss

In dem vorliegenden Artikel ist ein methodisches Vorgehen, die Sprachentwicklung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen mit Hilfe von elizitierten schriftlichen Texten zu untersuchen, detailliert beschrieben und in einen historischen Kontext eingeordnet worden. Die Schreibenlässe sind in den Schulversuchen eingesetzt worden, weil es insgesamt nur wenige sinnvolle und valide Testverfahren zur Dokumentation dieser Zielgruppe gibt und sich mit Hilfe einer solchen unterrichtsnahen Erhebungsmethode individuelle Strategien und allgemeine Lernfortschritte gut dokumentieren lassen. Die Ergebnisse zeigen eine kontinuierliche Entwicklung aller SchülerInnen

im Schulversuch (vgl. Günther 2011) und für die Sekundarstufe exemplarisch an dem Profil der beiden hier vorgestellten SchülerInnen einen weiteren Kompetenzzuwachs. Die Texte der Schulversuchsklasse sind noch nicht so aufbereitet wie die Texte aus der Hamburger Schulversuchsklasse und der dazu gesammelten Vergleichsgruppen (Schärfke 2005); bisher sind nur die Texte der Klasse 1, 2 und 4 im Berliner Schulversuch („Jakob“, „Wespen“ und „Pingu“) vollständig veröffentlicht (Günther 2011). Die weiteren Texte stellen jedoch, auch über die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungsergebnisse hinaus, einen reichen Schatz für ForscherInnen und PädagogInnen dar. Deswegen sollen sie in Zukunft als Vergleichs- und Untersuchungskorpus zugänglich gemacht werden, wobei die genaue Form noch nicht geklärt ist.

Quellen der Schreibanlässe:

Bildergeschichte: „Kleiner Herr Jakob“ (Originaltitel: „26 Jakob und die Ruhestörung“): Hans Jürgen Press (1977): Mein kleiner Freund Jakob. Ravensburg: Otto Maier, ohne Seitenzahl.

Bildergeschichte: „Vater und Sohn: Wespen“ und „Vater und Sohn: Boxkampf“ (Originaltitel: „Moral mit Wespen“ und „Wie die Jungen zwitschern“): e.o. plauen (o.J.): Vater und Sohn. 150 Streiche und Abenteuer. Frankfurt [u.a.]: Büchergilde (Lizenzausgabe der Originalausgabe des Südvorglages).

Zeichentrickfilm: „Pingu geht fischen“. Aus der Serie „Pingu: Das abenteuerliche Leben eines kleinen Pinguins“ (Staffel 1, Folge 4), Schweiz 1987.

Zeichentrickfilm: „Lambert, der kleine Löwe“. Disney, USA 1952.

Zeichentrickfilm: „Zauberlehrling“. Episode aus dem Zeichentrickfilm „Fantasia“ (mit herausgeschnittener Traumsequenz). Disney, USA 1940.

Technische Beschreibung: „Handy“. Eigene Vorgabe mit stilisierten Handy und Tastenfunktionen.

Realfilm: „Zaina – Königin der Pferde“. Frankreich & Deutschland 2005.

Animationsfilm: „Balance“. Deutschland 1989.

Realfilm: „Schwarzfahrer“. Deutschland 1992.

Literaturverzeichnis:

Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion: Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen. Westdeutscher Verlag.

Boueke, Dietrich; Frieder Schüle; Hartmut Büscher; Evaria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Bredel, Ulrike (2001): „OHNE WORTE – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten“. In: Didaktik Deutsch 11, Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 4-21.

Brown, Roger (1973): A first language: The early stages. London: George Allen & Unwin.

Christensen, Timm (2014): „Vom GEDANKEN, zum WORT, zum TEXT und ZURÜCK. Aufschreiben und Formulieren in der ersten Klasse“. In: Grundschulunterricht Deutsch 1: 17-21.

Dehn, Mechthild (1988). Zeit für die Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen. Düsseldorf: Kamp Schulbuchverlag.

Feige, Hans-Uwe (2008): Gehörlose Briefschreiber aus zwei Jahrhunderten (1776–1846). In: Das Zeichen 22(80), 386-397.

Flower, Linda & John R. Hayes (1981): „A Cognitive Process Theory of Writing“. In: College Composition and Communication 32(4), 365-387. Unter: <http://www.jstor.org/stable/356600> [ges. am 11.10.2015].

Gansberg, Fritz (1932): *Produktive Arbeit: Beiträge zur neuen Methodik*. 2., überarb. Aufl., Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.

Gogolin, Ingrid (2008): „Herausforderung Bildungssprache“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 215, 216, 26.

Günther, Klaus-B. (1985): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung; dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder*. 2., verbesserte Auflage, Heidelberg: Groos (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft, 9).

Günther, Klaus-B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.

Günther, Klaus-B. (2011): „Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben“. In: Klaus B. Günther & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 15-57.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): „Gehörlosenspezifische LRS – eine gutachterliche Fallbeschreibung“. In: Klaus B. Günther & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum, 245-256.

Günther, Klaus-B.; Johannes Hennies & Claudia Wilsdorf (2011): „Die Klasse des Bilingualen Schulversuchs“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum., 9-14.

Günther, Klaus-B.; Ilka Schäfke; Katharina Koppitz & Michaela Matthaei (2004): „Vergleichende Untersuchung zur Entwicklung der Textproduktions- und Erzählkompetenz“. In: Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (Hg.): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Bd. 1), 189-301.

Günther, Klaus-B. & Klaus Schulte (1988): „Berufssprachbezogene Kurzuntersuchung (BSK) – Konjunktionale Verbindungen und Prädikatskonstruktionen als Indikatoren für berufssprachlich geforderte Kompetenz“. In: Schulte,

Klaus; Christa Schlenker-Schulte & Klaus-B. Günther (Hg.): *Fortentwicklung berufssprachlicher Fähigkeiten Hörgeschädigter: Forschungsergebnisse*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Sozialforschung, Bd. 168), 246-329.

Hein, Christa (2011): *Omas halten heute länger: Kinder über Obstkuchen, dritte Zähne und die liebe Großmutter. Kindermund bei Baumhaus*. Köln: Bastei Lübbe (Baumhaus subito).

Hennies, Johannes (2010): *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin [E-Dissertation], unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.1.2011].

Hennies, Johannes & Manfred Hintermair (i.D.): „Sprachentwicklung, Diagnostik und Förderung bei Kindern mit Hörschädigung“. In: Sachse, Steffi; Ann-Katrin Bockmann & Anke Buschmann (Hg.): *Lehrbuch Sprachentwicklung*. Berlin: Springer [erscheint 2016].

Hennies, Johannes & Michael Ritter (2014a): „Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht“. In: Bernhard, Nora; Mandy Hauser; Frederik Poppe & Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 224-230.

Hennies, Johannes & Michael Ritter (2014b): „Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht“. In: Trumpp, Silke; Stefanie Seifried, Eva Franz & Theo Klauß (Hg.): *Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 170-185.

Hinz, Andreas; Dieter Katzenbach; Wulf Rauer; Karl Dieter Schuck; Hans Wocken & Hubert Wudtke (1998): *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Janich, Nina (Hg. / 2008): *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr.

Jensen, Adolf & Wilhelm Lamszus (1911): *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat: Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium*. Hamburg, Berlin: Alfred Janssen.

Kiedrowski, Ellen von (2005): *Schreibkompetenz hochgradig hörgeschädigter Zweitklässler: Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs*.

Aachen: Shaker.

Kohl, Eva Maria; Michale Ritter & Alexander Jantz (Hg./2008): Die Stimmen der Kinder: Eine Auswahl von Texten von Kindern aus dem „Archiv für Kindertexte“ der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg. Halle(Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=5126&elem=1549510> [ges. am 15.10.2015].

Kohl, Eva Maria & Michael Ritter (2010): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze-Velber.

Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (Hg./2011): Die Stimmen der Kinder: Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kreye, Horst; Bruno Küchler & Uwe Martin (1985): Textbausteine 3/4: Peter Tina und Uli [Arbeitsheft]. Heidelberg: Julius Groos.

Kuhl, Jan (2009): Hochzeit machen ist sooo schön. München. arsedition.

Kuhl, Jan (2010): Kinder kriegen ist sooo schön. 7., veränd. Aufl., München. arsedition.

Kuhl, Jan (2011): Weihnachten ist sooo schön. München. arsedition.

May, Peter (2012): Hamburger Schreib-Probe (HSP) 1-9. Göttingen: Hogrefe.

Mayer, Mercer (1969): Frog, where are you? New York: Pied Piper.

Merklinger, Daniela (2012): Schreiben lernen durch Diktieren: theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Berlin: Cornelsen.

Nussbaumer, Markus & Peter Sieber (1994): „Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster“. In: Sieber, Peter (Hg.): Sprachfähigkeiten, besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer, 141-186.

Poppendieker, Renate (2002): „Der Zauberlehrling: Eine zweisprachige Unterrichtseinheit in einer 8./9. Klasse“. In: Das Zeichen 59, 68-74.

Reich, Felix (1925): Was ist bisher für die Bildung der Taubstummten in Deutschland getan und was muss sofort für ihre Weiterbildung unternommen werden. Leipzig: Taubstummten-Verlag Hugo Duda.

Reich, Felix (1927): Wladislaus Zeitlin, der taubstumme Student. Leipzig: Taubstummten-Verlag Hugo Duda.

Ritter, Michael (2006): „Das Archiv für Kindertexte“. In: Grundschulzeitschrift 197, 30-31.

Ritter, Michael (2010): „Kreatives Schreiben - eine Herausforderung für alle Kinder?“. In: Horst Bartnitzky & Ulrich Hecker (Hg.): Allen Kindern gerecht werden: Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 266-275.

Röncke, Nadine (2014): „Bildungssprachliche Lernprozesse in schrifthaltigen Erzählsituationen“. In: Johannes Hennies & Michael Ritter (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Freiburg i.B.: Klett Fillibach, 63-75.

Schäfke, Ilka (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum.

Schlenker-Schulte, Christa (1991): Konjunktionale Anschlüsse – Untersuchungsergebnisse zu Grundelementen kommunikativ-sprachlichen Handelns bei hörgeschädigten und hörenden Kindern. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Steinig, Wolfgang; Dirk Betzel; Franz-Josef Geider & Andreas Herbold (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster [u.a.]: Waxmann.

Spitta, Gudrun (Hg./1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee: Libelle.

Walther, Eduard (1895): Handbuch der Taubstummtenbildung. Berlin: Staude.

Wempe, Karin (1993): „Der lange Weg zum Schulversuch“. In: Das Zeichen 7:24, 204-211.

Verfasser:

Prof. Dr. Johannes Hennies
E-mail: hennies@ph-heidelberg.de