



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen

Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten  
Schulstufe

verfasst von

**Florian Schweitzer**

angestrebter akademischer Grad

**Magister der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 445

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch UF Biologie

Betreuer:

PD Mag. Dr. Stefan Krammer



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Begriffsbestimmung „Gehörlosigkeit“</b>	<b>7</b>
2.1	Nähere Betrachtung des Personenkreises und der Community	12
2.2	Gehörlosigkeit aus medizinischer Sicht	15
2.3	Gehörlosigkeit aus Sicht der Hörbeeinträchtigtenpädagogik	17
2.4	Gehörlosigkeit als Selbstidentifikation gehörloser Menschen	20
<b>3</b>	<b>Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen: Didaktisch relevante Faktoren</b>	<b>22</b>
3.1	Problemaufriss	26
3.2	Der Stellenwert der Österreichischen Gebärdensprache in Gesellschaft und Unterricht	30
3.3	Der Lehrplan für den Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen	33
3.3.1	Strukturelle Bedingungen und wissenschaftliche Rezeption	33
3.3.2	Wichtige Aspekte des Lehrplans	35
3.4	Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Menschen	37
<b>4</b>	<b>Theoretischer Überblick der Fehleranalyse</b>	<b>41</b>
4.1	Wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung der Fehleranalyse	42
4.2	Zielsetzungen der Fehleranalyse	48
4.3	Der Begriff des Fehlers in der Fehleranalyse	50
4.3.1	Fehlerdefinition	51
4.3.2	Fehlerursache	52
4.3.3	Kompetenz- und Performanzfehler	52
4.4	Fehleranalytisches Arbeiten	53
<b>5</b>	<b>Fehleranalyse eines Textkorpus gehörloser SchülerInnen im Alter von 14 bis 15 Jahren aus einer bilingualen Klasse</b>	<b>55</b>
5.1	Beschreibung der Untersuchungsgruppe und des Schulstandorts	56
5.2	Methodik und Vorgehensweise	60
5.2.1	Zum Testverlauf	60
5.2.2	Zur empirischen Untersuchung	62

<b>6</b>	<b>Detaillierte Besprechung der einzelnen Texte.....</b>	<b>63</b>
6.1	Text 1 .....	63
6.2	Text 2 .....	65
6.3	Text 3 .....	66
6.4	Text 4 .....	67
6.5	Text 5 .....	68
6.6	Text 6 .....	70
<b>7</b>	<b>Qualitative Fehlerlokalisierung.....</b>	<b>72</b>
7.1	Phonographemische Fehler.....	73
7.1.1	Phonem- und Graphemzuordnung.....	74
7.1.2	Groß- und Kleinschreibung.....	75
7.1.3	Zusammen- und Getrenntschreibung.....	76
7.1.4	Sonstige Fehler.....	76
7.1.5	Conclusio .....	77
7.2	Lexikalische Fehler .....	78
7.2.1	Lexemwahl.....	78
7.2.2	Conclusio .....	79
7.3	Morphosyntaktische und morphologische Fehler in den einzelnen Wortklassen .....	79
7.3.1	Morphologische Fehler .....	80
7.3.2	Morphosyntaktische Fehler .....	82
7.3.3	Conclusio .....	93
7.4	Satzbaufehler.....	94
7.4.1	Hauptsatz.....	95
7.4.2	Hauptsatzreihe.....	97
7.4.3	Nebensatz.....	100
7.4.4	Satzzeichen .....	101
7.4.5	Conclusio .....	102
<b>8</b>	<b>Quantitative Fehlerlokalisierung.....</b>	<b>103</b>
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick .....</b>	<b>110</b>

<b>10 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>118</b>
10.1 Forschungsliteratur.....	118
10.2 Internetquellen.....	123
10.3 Nachschlagewerke.....	124
<b>11 Anhang.....</b>	<b>125</b>
11.1 Abstract.....	125
11.2 Bewilligungen und Aufgabenstellung.....	126
11.2.1 Genehmigung des Stadtschulrates.....	126
11.2.2 Elternbrief.....	127
11.2.3 Aufgabenstellung.....	128
11.3 Fragebögen der SchülerInnen.....	129
11.3.1 Text 1.....	129
11.3.2 Text 2.....	131
11.3.3 Text 3.....	133
11.3.4 Text 4.....	135
11.3.5 Text 5.....	138
11.3.6 Text 6.....	140
11.4 Curriculum Vitae.....	142
11.5 Danksagung.....	143



# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, anhand fehleranalytischer Methoden empirisch festzustellen, in welchen Bereichen der phonographemischen und morphologisch bzw. morphosyntaktischen Zuordnung sowie Lexik und Satzbau bei der Textproduktion von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen 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. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen eine Aussage der Schreibkompetenz ebendieser Untersuchungsgruppe liefern, in der Hoffnung, ein ähnliches Fehlerbild bei hinsichtlich der individuellen Schulbiographie vergleichbaren SchülerInnen vorzufinden, um dementsprechend frühzeitig auf die bekannten Problemfelder pädagogisch-didaktisch reagieren zu können.

Als Ausgangspunkt soll der Umstand gelten, dass sich die Kompetenzforschung vor allem auf die Untersuchung und Evaluation der Lesekompetenz konzentriert. Als symptomatisch hierfür können die PISA-Studien gelten, die ihre Aussagen zur Textkompetenz aus Lesetests treffen. Ergänzend dazu führt das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (bifie) Tests zu den Bildungsstandards durch, die sehr wohl die Textprodukte beurteilen. Allerdings werden gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen, selbst wenn sie eine Integrationsklasse besuchen, von der Untersuchung ausgeschlossen, weshalb diesbezüglich keine Daten vorliegen. Die Textproduktion empirisch zu evaluieren ist aber sehr wohl von großem Interesse und kann die Ergebnisse aus den Lesetestungen ergänzen. Obgleich die Bildungsdebatte im Bereich der Hörbeeinträchtigtenpädagogik viel tiefer gehen muss und nicht nur an den Ergebnissen und Leistungen der Kinder ansetzen soll, lassen sich aus ihnen dennoch wichtige strukturelle, didaktische und methodische Konzepte entwickeln, die zu einem besseren Unterricht führen können.

Die von Interessensvertretungen, WissenschaftlerInnen und vom Ministerium geforderte Chancengleichheit für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Menschen soll keine Illusion bleiben und verschiedene Initiativen und Entwicklungen lassen auf eine Erfüllung dieser Forderung hoffen. Es soll in Zukunft nicht verunmöglicht werden, auch mit einer Hörbeeinträchtigung die Matura zu schaffen; eine akzeptable schriftliche Deutschkompetenz ist für das Erreichen dieses Abschlusses maßgeblich. Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie es um die Deutschkompetenz einer bilingualen Klasse bestellt ist, deren gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen dieses Ziel potentiell erreichen könnten. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet daher:

Wie ist es um die Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Jugendlicher am Ende ihrer Schulpflicht bestellt, nachdem sie die größte Zeit ihrer Schulbiographie in einer bilingualen Beschulung (Deutsch-ÖGS) verbracht haben?

Die Ergebnisse können zeigen, in welchen Bereichen der Textprodukte (vielleicht typische) Mangelerscheinungen festzustellen sind und wo ein Deutschunterricht für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen besonders ansetzen müsste, um ihre Schreibkompetenz nachhaltig fördern zu können.

Die Voraussetzungen für eine gehaltvolle pädagogisch-didaktische Interpretation dieser Ergebnisse sollen in der vorliegenden Arbeit durch theoriegestützte Erläuterungen zum Phänomen der Gehörlosigkeit aus verschiedenen Perspektiven sowie einem Überblick der verwendeten Methode geschaffen werden.

Methodisch wurde mit der linguistischen Fehleranalyse gearbeitet. Identifizierte Fehler wurden festgelegten Kategorien zugeordnet, sodass ein objektiv nachvollziehbarer Fehlerkatalog entstand, aus dem sich qualitative und quantitative Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage ablesen lassen. Auf gegebenenfalls erkennbare gegenseitige Beeinflussungerscheinungen zwischen den Sprachsystemen der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) sowie der deutschen Schriftsprache wurde besonders geachtet.



## 2 Begriffsbestimmung „Gehörlosigkeit“

Wo mit Begriffen gearbeitet wird, ist eine nähere Begriffsbestimmung und -abgrenzung eine Klarheit schaffende Notwendigkeit. Für diese Arbeit sind es vor allem die Wortfelder „gehörlos“ und „Gehörlosigkeit“, die für das Verständnis der Ergebnisse relevant sein werden. In diesem einführenden Kapitel soll die fachwissenschaftliche Terminologie für einen Teilbereich der (Sonder-)Pädagogik näher betrachtet und kritisch analysiert werden. Diese Auseinandersetzung stellt gleichsam eine erste Einführung in die „Welt der Gehörlosen“<sup>1</sup> für fachfremde LeserInnen dar. Diese Herangehensweise an die Begrifflichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven macht Sinn, da die Verwendung der Begriffe in Zusammenhang mit Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung und damit die praktizierten Zugänge je nach Disziplin variieren. „Aus der Sicht der Medizin wird jede Funktionsstörung des Hörorgans erfaßt, während sich die Pädagogik auf solche beschränkt, die die Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt beeinträchtigen und damit soziale Auswirkungen auf den Betroffenen haben.“<sup>2</sup> Die einzelnen Zugänge schließen einander jedoch nicht aus und „es erleichtert die Arbeit von PädagogInnen, wenn ihnen die Möglichkeiten der Sichtweisen auf das Phänomen Gehörlosigkeit/Hörbehinderung klar ist [sic!].“<sup>3</sup>

Eine ausführliche Beschäftigung mit den Begrifflichkeiten ist kein reiner Selbstzweck, wie VERENA KRAUSNEKER und KATHARINA SCHALBER festhalten: „Die Vermeidung des Begriffes ‚gehörlos‘ als Strategie, Hörbehinderung und die damit verbundenen Bedürfnisse und kulturellen und linguistischen Aspekte zu verdrängen, scheint in vielen Schulen praktiziert zu werden.“<sup>4</sup> Dazu ist anzumerken, dass diese Feststellung nur noch bedingt Gültigkeit aufweist. In der jüngsten Vergangenheit wurden seitens des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) bzw.

---

<sup>1</sup> Zu dem Begriff: LANE, HARLAN: Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 10/2005. S.291-310.

<sup>2</sup> LEONHARDT, ANNETTE: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München (u.a.): Reinhardt 1999. S.20.

<sup>3</sup> KRAUSNEKER, VERENA; SCHALBER, KATHARINA: 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) 2007. S.91.

<sup>4</sup> Ebd. S.91.

des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) einige Initiativen und Projekte lanciert, die eine Bewusstseinsbildung in Zusammenhang mit Gehörlosigkeit vorantreiben sollen. Darunter sind beispielsweise der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>5</sup> oder das Schulprojekt „Schule mehrsprachig“<sup>6</sup> zu nennen.

Zunächst ist festzuhalten, dass weder der Begriff „Gehörlosigkeit“ noch die damit zu assoziierenden Personen und Kulturphänomene eindeutig zu definieren sind, da „für die Gruppe, die im Zentrum der Untersuchung steht, (...) eine Reihe von Termini in Verwendung“<sup>7</sup> stehen. MICHAEL KRÜGER beziffert die Zahl der mehr oder weniger gebräuchlichen Bezeichnungen im „Handbuch der Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen“ auf insgesamt 28 verschiedene Begriffe.<sup>8</sup> Dieses Handbuch, welches sich zu den Standardwerken zur Sonderpädagogik und ihren verschiedenen Teildisziplinen gehörend versteht, macht – obgleich keine Einigkeit in der Verwendung der Termini besteht – im Titel bereits deutlich, dass offenbar eine Dichotomie zwischen gehörlos und schwerhörig besteht. Diese Zweiteilung ist vor allem historisch gewachsen, medizinisch defizitorientiert bestimmt, institutionell sowie politisch und soziokulturell verankert. Letzteres zeigt sich etwa bei der Frage, ob ein hörbeeinträchtigtes Kind die Schwerhörigenschule<sup>9</sup> oder eine Einrichtung des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung<sup>10</sup> (BIG) in Wien besuchen soll. Die gesellschaftliche Anerkennung beeinflusst die Identifikation und Lebenswelt hörbeeinträchtigter Menschen nachweislich. ANETTE LEONHARDT plädiert dafür, „daß klassische Einteilungen in „gehörlos“ und „schwerhörig“ zu hinterfragen sind.“<sup>11</sup> Neben der Tatsache, dass Hören nicht gleich Hören ist, da nicht nur die

---

<sup>5</sup> Vgl. Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMASK 2010 Online abrufbar: [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/1/5/CH2081/CMS1343116498970/120725\\_nap\\_web.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/1/5/CH2081/CMS1343116498970/120725_nap_web.pdf) . S.55f. (Stand: 12.1.2014).

<sup>6</sup> Projekt „Schule mehrsprachig“. Wien: bm:ukk 2013. Online abrufbar: <http://www.schule-mehrsprachig.at/> (Stand: 12.1.2013).

<sup>7</sup> Ebd. S.79.

<sup>8</sup> Vgl. KRÜGER, MICHAEL: Der Personenkreis. In: JUSSEN, HERIBERT; KRÖHNERT, OTTO (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen: mit mehreren Tabellen. Bd. 3. Berlin: Marhold 1982. S.17.

<sup>9</sup> Vgl. Schwerhörigenschule Hammerfestweg Wien: <http://www.schwerhoerigenschule.at/> (Stand 12.1.2014).

<sup>10</sup> Vgl. Bundesinstitut für Gehörlosenbildung: <http://www.big-kids.at/> (Stand 12.1.2014).

<sup>11</sup> LEONHARDT. 1999. S.24.

physiologische Reizweiterleitung, sondern auch kognitive Prozesse für die Verarbeitung von akustischen Informationen eine wesentliche Rolle spielen, stellt LEONHARDT fest, dass „Entwicklungsverläufe (...) nicht mit dem Hörstatus [korrelieren].“<sup>12</sup> In vielen wissenschaftlichen Arbeiten wird häufig eine Differenzierung zwischen gehörlosen und schwerhörigen Menschen anhand der verwendeten Kommunikationshilfen getroffen.<sup>13</sup> Zu letzteren sind TrägerInnen von Hinter-dem-Ohr-Hörgeräten, Im-Ohr-Hörgeräten sowie Cochlea-Implantaten (CI) zu zählen. Die technische Aufrüstung der Betroffenen wird dann mit einer Sprachensozialisation verknüpft, wonach „schwerhörige Personen (mit Hilfe von Hörhilfen) die gesprochene Sprache akustisch wahrnehmen können“, während den „Gehörlosen dieser Weg versperrt“<sup>14</sup> bleibt. Dieser Behauptung widersprechen KRAUSNEKER und SCHALBER: „[V]iele Kinder mit CI gebärden, wollen gebärden und haben einen Nutzen aus Gebärdensprachen.“<sup>15</sup> Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit auf eine genauere Differenzierung zwischen TrägerInnen mit technischen Hilfsmitteln und jenen ohne Hörhilfen verzichtet.

Vom Überbegriff der Hörbehinderung, für den auch synonym die Begriffe Hörstörung oder Hörschädigung verwendet werden, wird in dieser Arbeit ebenso abgesehen, da diese Bezeichnungen eine implizite Wertung enthalten und mehr auf ein Defizit als auf eine spezifische Personengruppe hinweisen.<sup>16</sup> Der Begriff der Behinderung wird auch deshalb in dieser Arbeit nicht verwendet, da Behinderung ein soziales Phänomen ist und nicht unbedingt aus einer Beeinträchtigung hervorgehen muss.<sup>17</sup> Eine „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“<sup>18</sup> Die Integration erfolgt immer von außen und wird durch die Rahmenbedingungen gewährleistet oder verhindert.

---

<sup>12</sup> Ebd. S.14.

<sup>13</sup> Vgl. HACKL, DORIS: Gebärdensprachliche versus lautsprachliche Erziehung von Gehörlosen: Konsequenzen im Hinblick auf die berufliche Integration. Wien: Diplomarbeit 2009. S.9f.

<sup>14</sup> Ebd. S.14.

<sup>15</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.133.

<sup>16</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.76.

<sup>17</sup> Vgl. ebd. S.20.

<sup>18</sup> SANDER, ALFRED: Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: EBERWEIN, HANS (Hg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6., vollst. überarb. und aktualis. Aufl. Weinheim (u.a.): Beltz 2002. S.106.

Ebenso wird in dieser Arbeit der Begriff „taubstumm“, welcher bis ins 20. Jahrhundert die gebräuchlichste Benennung für Menschen mit Hörbeeinträchtigung war,<sup>19</sup> nicht verwendet. Abgesehen davon, dass dieser für eine Vielzahl gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Menschen negativ konnotiert ist, stimmt dieses Kompositum de facto nicht. Menschen, die „taub“ sind, müssen deshalb nicht automatisch stumm sein und sind in der Regel sehr wohl zu einer Lautäußerung im Stande. Hinzu kommt, dass dieser Begriff von den Betroffenen begriffsgeschichtlich auch deshalb abgelehnt wird, weil damit oft das Urteil einer geistigen Mangelleistung einhergeht.<sup>20</sup> Allerdings wird sehr wohl von prä- und postlingualer Ertaubung gesprochen, je nachdem, ob die Hörbeeinträchtigung vor oder nach dem aktiven Lautspracherwerb eintritt. In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff der Altersschwerhörigkeit<sup>21</sup> zu nennen, der hier keine weitere Relevanz haben soll.

In dieser Arbeit soll es vor allem um eine wichtige Zäsur im Entwicklungsverlauf gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen gehen, nämlich den Stand ihrer Schreibkompetenz am Ende der Sekundarstufe I. Sofern nicht anders aus der Literatur zitiert, werden die Begriffe Hörbeeinträchtigung bzw. Gehörlosigkeit sowie hörbeeinträchtigt bzw. gehörlos verwendet. Die jeweiligen Begriffspaare sind synonym und auch wieder nicht; je nachdem, aus welcher Perspektive sie betrachtet werden. Anatomisch-physiologisch besteht beispielsweise keine Notwendigkeit einer Begriffsunterscheidung, da eine Dysfunktion in diesem Bereich noch keine sichere Auskunft über die auditive Reizwahrnehmung gibt (vgl. dazu Kap. 2.2); aus (sprach)kultureller Sicht können die jeweiligen Begriffe – etwa hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit in der Gehörlosengemeinschaft oder der Verwendung der ÖGS – allerdings als nicht notwendigerweise synonym verstanden werden. Da dem untersuchten Personenkreis mit einer Zweiteilung in schwerhörig und gehörlos aus vielerlei Gründen nicht Genüge getan werden könnte, sollen diese Begriffspaare als Überkategorie für die oben beschriebene Terminusvielfalt verwendet werden und eben dadurch Raum für den individuellen Fall lassen. Allgemein kann von

---

<sup>19</sup> Vgl. TRETTER, MARIA: Welche subjektiven Theorien haben LehrerInnen in Schwerhörigenklassen, Hörgeschädigten-Integrationsklassen und Hörgeschädigten-Einzelintegrationsklassen im Grundschulbereich hinsichtlich der schulischen Integration hörbeeinträchtigter Kinder? Wien: Diplomarbeit 2009. S.30.

<sup>20</sup> Vgl. KRÜGER. 1982. S.21.

<sup>21</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.76.

Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung gesprochen werden, „wenn gesprochene Sprache – auch mit Hörgeräten etc. – nicht ausreichend genau wahrgenommen und – daraus resultierend – reproduziert werden kann.“<sup>22</sup> Dieser Umstand macht es für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Menschen notwendig, alternative Kommunikationskanäle als den auditiven zu wählen. „Für die meisten dieser gehörlosen Menschen werden visuelle Sprachen zum wichtigsten Kommunikationsmittel, sie sind GebärdensprachbenutzerInnen.“<sup>23</sup>

Daraus folgt, dass diese GebärdensprachbenutzerInnen eine sprachliche Minderheitengruppe bilden, die mit ähnlichen Benachteiligungen konfrontiert sein kann, wie es andere Sprachminderheiten sind, wie COLIN BAKER feststellt: „[I]t is important to recognize that Deaf<sup>24</sup> people (like many hearing bilinguals) form relatively disadvantaged language minorities and have certain things in common with hearing, language minority individuals and groups.“<sup>25</sup> Dazu gehört die Bewusstwerdung eines ihnen ungehindert zugänglichen Sprachsystems, welches sich in Form der jeweiligen nationalen Gebärdensprache konkretisiert.

Aus den obigen Ausführungen wird also deutlich, dass eine Typologisierung von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen nicht einfach ist und es „de facto nicht möglich ist, von *dem* Gehörlosen, *dem* Schwerhörigen oder *dem* Ertaubten zu sprechen.“<sup>26</sup> Daher wird mit den beiden Begriffspaaren „gehörlos“ bzw. „hörbeeinträchtigt“ und „Gehörlosigkeit“ bzw. „Hörbeeinträchtigung“ in einem möglichst breitem Verständnis gearbeitet. Sowohl Kinder mit Hörhilfen sind innerhalb dieser Begriffe erfasst, als auch Kinder ohne technische Hilfsmittel, die ihren kommunikativen Alltag als GebärdensprachbenutzerInnen bewältigen.

---

<sup>22</sup> KRAUSNEKER, VERENA: ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule: eine soziolinguistische, teilnehmend-beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Wien: Dissertation 2003. S.10.

<sup>23</sup> Ebd. S.10.

<sup>24</sup> In der englischen Schriftsprache spiegelt sich die Wichtigkeit der Benennung wider. Während die Bezeichnung „deaf“ nur über eine physische Sinnesbeeinträchtigung Auskunft gibt, wird „Deaf“ in Zusammenhang mit der eigenen Gehörlosenkultur verwendet. „Being Deaf“ ist demnach keine Behinderung per se, sondern bloß eine andere Lebenserfahrung als jene der Hörenden. (Vgl. LADD, PADDY: Understanding deaf culture. In search of deafhood. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters 2004.) Für das Deutsche gibt es diese Schreibkonvention nicht.

<sup>25</sup> BAKER, COLIN: Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters 1994. S.371.

<sup>26</sup> LEONHARDT. 1999. S.68.

## 2.1 Nähere Betrachtung des Personenkreises und der Community

Die Zahl der gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten ÖsterreicherInnen anzugeben, ist aufgrund fehlender genauer Erhebungen schwierig. Zuletzt wurde eine wenig differenzierte Umfrage nach einer Hörschädigung in der Österreichischen Gesundheitsbefragung 2006/2007 von der Statistik Austria im Auftrag vom Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend durchgeführt.<sup>27</sup> Die Frage mit dem Wortlaut „Können Sie ohne Hörgerät oder andere Hörhilfen klar hören, was in einer Unterhaltung mit mehreren Personen gesprochen wird?“ wurde von 6,3 % mit „Nein“ beantwortet. Den größten Anteil hieraus machen Menschen ab dem 60. Lebensjahr aus, die unter einer Altersschwerhörigkeit leiden. Diese Gruppe von Hörbeeinträchtigten soll für die vorliegende Untersuchung keine weitere Betrachtung erfahren. Jene, die obige Frage mit „Nein“ beantworteten, erhielten Folgefragen. Auf jene mit dem Wortlaut „Können Sie mit Hörgerät oder anderen Hörhilfen klar hören, was in einer Unterhaltung mit mehreren Personen gesprochen wird?“ antworteten insgesamt 29,5% der Befragten mit „Nein“. Interessant ist hierbei, dass der prozentuell stärkste Anteil der Verneinungen im Bereich der 15- bis 30-Jährigen liegt: 56 % der 15 bis unter 30-Jährigen, die die erste Frage mit „Nein“ beantwortet haben, können demnach ohne Hörgerät ein Gespräch mit mehreren TeilnehmerInnen nicht klar akustisch wahrnehmen. Ein ähnlich hoher Prozentansatz an negativen Antworten liegt bei der Frage „Können Sie mit Hörgerät oder anderen Hörhilfen klar hören, was in einer Unterhaltung mit einer anderen Person gesprochen wird?“ vor. In absoluten Zahlen bedeutet das, dass die Zahl der insgesamt hörbeeinträchtigten Personen in Österreich auf ca. 442.500 zu beziffern ist. Verschiedene Quellen geben an, dass davon zwischen 8.000 bis 10.000 Menschen entsprechend der oben ausgeführten Begriffsbestimmung gehörlos sind, also über so gut wie kein Resthörvermögen verfügen.<sup>28</sup> Das ist in etwa ein Promille der österreichischen

---

<sup>27</sup> Vgl. KLIMONT, JEANETTE; KYTIR, JOSEF; LEITNER, BARBARA: Österreichische Gesundheitsbefragung 2006/2007. Hauptergebnisse und methodische Dokumentation. Wien: Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend 2007. Online abrufbar: [http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?ldcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&dID=50766&dDocName=030197](http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?ldcService=GET_NATIVE_FILE&dID=50766&dDocName=030197) S.134f. (Stand: 12.1.2014).

<sup>28</sup> U.a. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.80.

Gesamtbevölkerung.<sup>29</sup> Statistisch kann eine Rate für Neugeborene mit Hörbeeinträchtigung angegeben werden: „About 1 in a 1000 people are born each year with varying degrees of deafness and they form a distinct minority.“<sup>30</sup>

Unter den verschiedenen Erscheinungsformen von Minderheitengruppen ist die Gruppe der Gehörlosen vor allem eine Sprachenminderheit, wie JAN-KÅRE BREIVIK ausführt. „Deaf people, as sign language users, make up linguistic minorities. In each of these minorities, there are developed traditions and ways of being, characteristic of that community but with many cultural aspects in common.“<sup>31</sup> Die Ansicht, dass es sich bei der Gehörlosenkultur auch um eine Sprachenminderheit handelt, wird im englischsprachigen Raum immer öfter sowohl im wissenschaftlichen, als auch im politischen Bereich anerkannt. In der Vergangenheit waren die Rechte der Gehörlosengemeinschaft alles andere als gesichert. „Deaf people have too often been placed in deficit types of education that submerge them in the language and culture of hearers rather than an enrichment model where signing is encouraged as the primary language.“<sup>32</sup> Mittlerweile wird versucht, diesen Umstand zu ändern und den wichtigen Stellenwert der Gebärdensprachen bewusst zu machen, wie etwa in der Empfehlung 1598 vom Europäischen Parlament aus dem Jahr 2003 zum Schutz der Gebärdensprachen zu lesen ist, in der öfter von „sign language users“ als von „deaf people“ die Rede ist.<sup>33</sup> Die distinkte Minderheitengruppe der Gehörlosen, wie sie von BAKER genannt wird, zu definieren, ist ebenso schwierig, wie den Begriff „Gemeinschaft“ im Allgemeinen beschreiben zu können. Die geeignetste Definition für die Gehörlosengemeinschaft bieten laut PADDY LADD die beiden Wissenschaftlerinnen CHARLOTTE BAKER und CAROL PADDEN an:<sup>34</sup> „The deaf community comprises those deaf and hard of hearing individuals who share a common language, common experiences and values, and a common way of interacting with each other, and with hearing

---

<sup>29</sup> Gemäß Statistik Austria: Endgültige Bevölkerungszahl für das Finanzjahr 2013 je Gemeinde. Online abrufbar:

[http://www.statistik.at/web\\_de/static/endgueltige\\_bevoelkerungszahl\\_fuer\\_das\\_finanzjahr\\_2013\\_je\\_gemeinde\\_071357.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/endgueltige_bevoelkerungszahl_fuer_das_finanzjahr_2013_je_gemeinde_071357.pdf) (Stand: 12.1.2014).

<sup>30</sup> BAKER. 1994. S.370.

<sup>31</sup> BREIVIK, JAN-KÅRE: Deaf Identities in the making. Local Lives, Transnational Connections. Washington D.C.: Gallaudet University Press 2005. S.185.

<sup>32</sup> BAKER. 1994. S.372.

<sup>33</sup> Empfehlung 1598 vom EU-Parlament zum Schutz von Gebärdensprachen. Online abrufbar: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta03/EREC1598.htm> (Stand: 12.1.2014).

<sup>34</sup> LADD, PADDY: Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum 2008. S. 41.

people.“<sup>35</sup> In diesem Zusammenhang von Gehörlosenkultur zu sprechen ist jedenfalls legitim, wenn davon ausgegangen wird, dass der Kulturbegriff ein historisch überliefertes Bedeutungssystem ist, welches sich durch symbolische Formen – wie etwa die Sprache – kennzeichnet, „mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“<sup>36</sup> Da Definitionen eine „Orientierung des Denkens“<sup>37</sup> ermöglichen, per se aber noch nichts beweisen, sollen Beispiele die eben genannten Charakteristika in Zusammenhang mit der Gehörlosenkultur untermauern: Als historisch überliefertes, symbolisches Bedeutungssystem ist hier zweifelsohne die ÖGS zu nennen, die eine vollwertige, gewachsene und über Generationen übermittelte, gestisch-mimische Sprache ist.<sup>38</sup> Unter dem System symbolischer Formen, mit denen gehörlose Menschen ihre Identität kultivieren, sind alle gemeinsamen Tätigkeiten, Institutionen, Vereine, Traditionen etc. zu verstehen. Es bestand und besteht darüber hinaus ein starkes Kulturbedürfnis, welches die Gehörlosengemeinschaft stets mit Nachdruck zu befriedigen sucht. Die oralistische Bildungspolitik des 20. Jahrhunderts führte aufgrund einer Empfehlung von PädagogInnen auch zu einem Gebärdenverbot an österreichischen Gehörlosenschulen,<sup>39</sup> sodass viele hörbeeinträchtigte SchulabgängerInnen innerhalb ihrer Peer-Group nicht ausreichend gut kommunizieren konnten. Kompensierend wurden die symbolischen Formen, Wertehaltungen und Traditionen in selbstorganisierten Vereinen entgegen der kulturellen Unterdrückung tradiert.<sup>40</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Gehörlosenkultur als Subkultur liefert VERENA TOPITZ.<sup>41</sup>

---

<sup>35</sup> BAKER, CHARLOTTE; PADDEN, CAROL: American sign language. A look at its history, structure, and community. 13. Aufl. Silver Spring: T. J. Publ. 1995. S.4.

<sup>36</sup> Vgl. GEERTZ, CLIFFORD: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987. S.46.

<sup>37</sup> Ebd. S.48.

<sup>38</sup> Vgl. STOKOE, WILLIAM C.: Sign Language Structure. In: Annual Review of Anthropology. 9/1980. S.365-390.

<sup>39</sup> Damals in der Taubstummengasse mit dem namensgebenden Taubstummeninstitut, von ca. 1816 bis 1912.

<sup>40</sup> LADD . 2008. S. 62.

<sup>41</sup> TOPITZ, VERENA: Gehörlosigkeit - Die behinderte Kultur? Das Selbstverständnis Gehörloser als sprachliche und kulturelle Minderheit und dessen Rezeption in Werken der Sonder- und Heilpädagogik. Wien: Diplomarbeit 2009.



## 2.2 Gehörlosigkeit aus medizinischer Sicht

Allgemein kann gesagt werden, dass eine vorliegende Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung durch „Funktionsstörungen im Bereich des Hörorgans, der Hörbahnen oder der Hörzentren“<sup>42</sup> entsteht. Wie bereits erwähnt, soll diese Perspektive nicht zentral für die Betrachtung der betreffenden Personen gelten; dennoch ist es wichtig, dass HörgeschädigtenpädagogInnen<sup>43</sup> auch diese Sicht kennen, um entsprechende pädagogische Interventionen planen zu können. Der Aufbau des Hörapparates soll hier ebenso keine Rolle spielen wie der Hörverlust nach Dezibel-Angaben; diese abstrakte Einheit hat wenig Relevanz für die pädagogische Praxis, da es sich bei diesem Maß um eine technische Einheit handelt, die keinen Aufschluss über die psychoakustische Wahrnehmung der Person gibt. So ist beispielsweise der Klassifizierung von Gehörlosen nach EDUARD FUCHS zu widersprechen, der gemeinhin einen Hörverlust ab 90 dB als Gehörlosigkeit bezeichnet.<sup>44</sup> Für die pädagogische Praxis relevant ist jedoch die Kenntnis der verschiedenen medizinischen Hörschädigungsarten, von denen im Wesentlichen drei Arten unterschieden werden können:<sup>45</sup>

Eine Schalleitungsschwerhörigkeit liegt vor, wenn die akustischen Signale nicht ungehindert durch den Gehörgang ins Innenohr gelangen können, wobei genannte Elemente funktionsfähig sind. Gewisse Frequenzbereiche gehen im Laufe der Reizweiterleitung verloren, die Folge ist eine Reduktion des Hörvermögens. Diese Art der Hörbeeinträchtigung kann medizinisch und/oder technisch häufig soweit therapiert werden, dass keine Einschränkungen im sozialen Hörvermögen vorliegen.

Bei der Schallempfindungsschwerhörigkeit oder auch sensorineuralen Schwerhörigkeit sind die Organe des Gehörgangs zwar auch funktionsfähig, es kommt aber auf sensorischer oder neuronaler Ebene zu einer verminderten Reizwahrnehmung.

---

<sup>42</sup> LEONHARDT. 1999. S.47.

<sup>43</sup> Aufgrund der wissenschaftsgeschichtlichen Bezeichnung der Hörbeeinträchtigtenpädagogik als Hörgeschädigtenpädagogik wird letztgenannter Terminus verwendet. Wo es nicht um diese pädagogische Sonderdisziplin geht, wird die Bezeichnung der Hörbeeinträchtigung verwendet. Das Bezeichnete ist für beide Termini gleich.

<sup>44</sup> FUCHS, EDUARD: Hörbehinderungen und neue Informationstechnologien. Hilfestellung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung: Geschichte des Hörens. 3/2012. S.25.

<sup>45</sup> Vgl. LEONHARDT. 1999. S.47f. sowie S.50.

Die betroffenen Organe sind hier das Innenohr (die Cochlea), der afferente Hörnerv und/oder Teile der nervösen Hörbahn. Hohe Frequenzen werden nicht mehr wahrgenommen, was somit stärkere Auswirkung auf das Hören von gesprochener Lautsprache hat. Auch lautes Sprechen führt daher nicht zum Verstehen der Sprachlaute. Hörgeräte oder ein CI können zu einer Besserung der Hörbeeinträchtigung führen.

Die kombinierte Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit beschreibt schließlich das gemeinsame Auftreten der vorher genannten Arten, wobei die Symptome der Schallempfindungsstörung dominieren. LEONHARDT listet als separaten Begriff in ihrer Aufzählung der verschiedenen Hörschädigungsarten auch noch die Gehörlosigkeit als vierte Erscheinungsform auf. Sie bemerkt aber später, dass „Gehörlosigkeit (...) eigentlich keine gesonderte Hörstörung“<sup>46</sup> darstelle, da sie in allen drei vorgestellten Störungsbildern auftreten kann.

Wenn die medizinische Sicht der Gehörlosigkeit behandelt wird, so weisen viele WissenschaftlerInnen immer wieder darauf hin, diese nicht einseitig und defizitorientiert zu betrachten.<sup>47</sup> Darüber hinaus gilt darauf aufmerksam zu machen, dass medizinisch-technische Geräte stets Hilfsmittel für einen erleichterten aber dennoch nicht ungehinderten Lautspracherwerb darstellen und das Phänomen der Gehörlosigkeit mit ihnen nicht „überwunden“ werden kann, wie es selbst von PädagogInnen oft geglaubt wird.<sup>48</sup> Vor allem Kinder mit einem CI sind oft (üb)erhöhten Erwartungen seitens der PädagogInnen ausgesetzt. So beschreibt GISELA SZAGUN die medizinische Sicht auf eine Hörbeeinträchtigung als kulturbedingt: „Der Glaube, dass medizintechnische Errungenschaften ein gesundheitliches Problem optimal lösen, ist Teil unserer Kultur.“<sup>49</sup> Die Wunder versprechende technische Medizin versucht wie nie zuvor, die Gehörlosigkeit zu „heilen“. JAN BRANSON und DON MILLER bestätigen diesen medizinisch-orientierten Druck: „At no time in our history has there been more overt stress on the miraculous abilities of science to cure

---

<sup>46</sup> LEONHARDT. 1999. S.50.

<sup>47</sup> Vgl. PADDEN, CAROL; HUMPHRIES, TOM: Gehörlos. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Signum: Hamburg 1991. S.16 f.

<sup>48</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.121f.

<sup>49</sup> SZAGUN, GISELA; SONDAG, NINA; (u.a.): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. PDF der Broschüre der Abteilung Kognitionsforschung. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky Universität 2006. Online abrufbar: <http://www.sonos-info.ch/media/e7eec37cfd6a348ffff8048fffffd2.pdf>. S.14. (Stand: 12.1.2014).

deafness“.<sup>50</sup> Sowohl für die Kinder, aber auch für Eltern und PädagogInnen stelle dieser Zugang einen großen Erfolgsdruck dar. Die Erwartungen an die Fortschritte im Spracherwerb von CI-TrägerInnen sollen demnach realistisch bleiben, da diese Personen selbst mit der technischen Hilfe de facto hörbeeinträchtigt bleiben. Die individuelle Hörbeeinträchtigung bleibt außerdem im Einzelfall schwer vorhersehbar, da noch nicht alle Faktoren, die den Spracherwerb von Kindern mit Cochlea-Implantat beeinflussen, bekannt sind.<sup>51</sup>

Durch die oben beschriebenen Sachverhalte erscheint es sinnvoll, das medizinische Wissen über Hörbeeinträchtigungen als notwendige Basis für pädagogische Interventionen zu sehen, nicht jedoch als exklusiven Ansatz. Es sollte im unterrichtlichen Alltag nicht darum gehen, gehörlose Kinder „so hörend wie möglich“ zu machen und sie *gegen* ihre Hörschwäche zu unterrichten, sondern ihnen in Anbetracht einer allgemein formulierten Hörbeeinträchtigung und den damit implizierten Spracherwerbsschwierigkeiten *mit* diesen Voraussetzungen zu begegnen.

### **2.3 Gehörlosigkeit aus Sicht der Hörbeeinträchtigtenpädagogik**

Das eingangs erwähnte Begriffsdilemma zwischen den Bezeichnungen „gehörlos“, „schwerhörig“, „hörbeeinträchtigt“ usw. besteht am stärksten im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik. KRÜGER sieht eine historisch gewachsene Unterteilung zwischen Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik, deren Differenzierung nach pädagogischen Bedürfnissen erfolgt. Die Einteilung der betreffenden SchülerInnen werde je nach didaktischer, methodischer, therapeutischer oder bildungsorganisatorischer Art vorgenommen.<sup>52</sup> Auch KARL-HEINZ WISOTZKI trennt in seinem Standardwerk von 1994 über die Hörgeschädigtenpädagogik zwischen Gehörlosen-

---

<sup>50</sup> BRANSON, JAN; MILLER, DON: Damned for their Difference: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled. Washington D.C.: Gallaudet University Press 2005. S.228.

<sup>51</sup> Vgl. SZAGUN; SONDAG. 2006. S.15.

<sup>52</sup> KRÜGER. 1982. S.18.

und Schwerhörigenpädagogik.<sup>53</sup> Wie bereits dargelegt, ist die Einteilung in schwerhörig/gehörlos aus vielen Gründen schwierig und es sollte daher speziell für den schulischen Bereich ein breiteres Verständnis für die Konzeptualisierung von Hörgeschädigtenpädagogik gelten. Auch LEONHARDT hält eine Abgrenzung für die pädagogische Perspektive für problematisch und fasst daher allgemein gültig zusammen, dass „[e]ine Hörschädigung im pädagogischen Sinne (...) also dann [besteht], wenn der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkungen des Hörschadens derart sind, daß das Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann.“<sup>54</sup> Die Frage, ob es sich um einen schwerhörigen oder gehörlosen SchülerInnen handelt, ist somit obsolet; die Hörbeeinträchtigung und die daraus folgenden Konsequenzen für den Unterricht sind immer individuell zu beurteilen. Die Beurteilung der individuellen Sprachkompetenz bei hörbeeinträchtigten SchülerInnen ist „Dreh- und Angelpunkt der Hörbehindertenpädagogik.“<sup>55</sup>

Bis heute bestehen zwischen den Vorstellungen von Hörgeschädigtenpädagogik auf Seiten der mehrheitlich hörenden PädagogInnen in diesem Bereich und jenen Vorstellungen der betroffenen hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Personen häufig Widersprüche. Das historisch eklatanteste Beispiel hierfür ist der in der Literatur sogenannte „Methodenstreit“ in der Hörgeschädigtenpädagogik. „Der Streit, welche Kommunikationsform die beste und zielführendste für Gehörlose ist, ist schon seit Anfang der Gehörlosenpädagogik (16. Jahrhundert) präsent und hat bis heute noch kein Ende gefunden.“<sup>56</sup> Ohne die beiden Positionen hier genauer zu betrachten, sei im Wesentlichen zusammengefasst, dass es um die Frage nach der Sprachverwendung im Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern geht. Während noch immer einige PädagogInnen – gestützt durch den Mailänder Kongress von 1880, der eine pädagogische Empfehlung für den exklusiven Einsatz der oralen Unterrichtsmethode abgab und worauf infolgedessen ein Gebärden(sprach)verbot an Schulen weltweit umgesetzt wurde<sup>57</sup> – die monolinguale, lautsprachliche Erziehung

---

<sup>53</sup> WISOTZKI, KARL HEINZ: Grundriß der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess 1994.

<sup>54</sup> LEONHARDT. 1999. S.23.

<sup>55</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.86.

<sup>56</sup> HACKL. 2009. S.86.

<sup>57</sup> Vgl. KRAMREITER, SILVIA: Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Wien: Dissertation 2011. S.50f.

und Wissensvermittlung für die zielführendste Methode halten, verlangen Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte seit vielen Jahren Unterricht in einer für sie barrierefrei zugänglichen Unterrichtssprache. Obwohl sämtliche Resolutionen, die am Mailänder Kongress beschlossen wurden, im Juli 2010 vom International Congress On The Education Of The Deaf (ICED), welcher für die Verabschiedung ebendieser verantwortlich war, zurückgenommen wurden,<sup>58</sup> besteht dieses Paradigma nach 130 Jahren Praxis noch in vielen pädagogischen Institutionen und Interaktionen. Die Studie „Sprache Macht Wissen“ aus dem Jahr 2007 konnte im Rahmen ihrer Erhebungen feststellen, dass „in österreichischen Gehörlosenschulen – bis auf eine Ausnahme [Salzburg, Anm. d. Verf.] – Sprachverstehen und Sprachwahrnehmung ausschließlich als auditiv möglich oder sinnvoll verstanden wird.“<sup>59</sup> Darüber hinaus wurde festgehalten, „dass LehrerInnen an Gehörlosenschu[l]en (...) in Österreich durchwegs n i c h t ÖGS-kompetent [sind].“<sup>60</sup> Die Erfahrungen der im Vorfeld dieser Untersuchung durchgeführten Hospitationen an Schulen mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zeigen, dass dieses Attest – zumindest für Wien – nur mehr bedingt stimmt. Einige LehrerInnen sind äußerst engagiert, haben sich in ihrer Freizeit rudimentäre Gebärdensprachkenntnisse angeeignet und stellen eigene, an die Bedürfnisse von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen angepasste Unterrichtsmaterialien her.

Die Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik sind prinzipiell die gleichen, wie sie für jede andere (Sonder-)Pädagogik gelten. Für den Unterricht mit hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Kindern gilt aber in besonderem Maße, ihnen eine ausreichende Kommunikationskompetenz zu vermitteln. Diese stellt die Grundvoraussetzung für sämtliche andere zu erreichenden Teilziele dieser Sonderpädagogik dar.<sup>61</sup> Die kommunikative Kompetenz sollte sich allerdings nicht auf die deutsche Laut- und Schriftsprache beschränken, sondern auch durch den Einsatz von visuellen Hilfsmitteln bzw. der ÖGS bilingual erreicht werden.

---

<sup>58</sup> Vgl. Widerruf der Beschlüsse vom Mailänder Kongress durch den ICED: <http://wfdeaf.org/news/21st-international-congress-on-the-education-of-the-deaf-iced-in-july-2010-in-vancouver-canada> (Stand: 12.1.2014).

<sup>59</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.82f.

<sup>60</sup> Ebd. S.141.

<sup>61</sup> Vgl. LEONHARDT. 1999. S.29.

## 2.4 Gehörlosigkeit als Selbstidentifikation gehörloser Menschen

Zu guter Letzt kann die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gehörlosen, ungeachtet des Ausmaßes einer Hörbeeinträchtigung, als bewusster Akt der Identitätsfindung vollzogen werden. „Tatsächlich formen nur jene hörbehinderten Menschen eng vernetzte, stetig kommunizierende, traditionsreiche Gruppen, die sich als ‚gehörlos‘ betrachten.“<sup>62</sup> Zentrales Merkmal dieser Gruppe ist die Verwendung einer nationalen Gebärdensprache. Es gilt zu beachten, dass auch Hörende zuweilen in die „Welt der Gehörlosen“ eintauchen und eine Gebärdensprache erlernen. Daher kann die Gebärdensprachgemeinschaft größer als die Gehörlosengemeinschaft sein.<sup>63</sup> Um diesen Aspekt der Sprachenverwendung baut sich hauptsächlich das kulturelle Leben der Gehörlosen auf: Gebärdensprachtheater, -musik, -stammtische usw. sind von der Gebärdensprachgemeinschaft regelmäßig abgehaltene Aktivitäten zur Kulturpflege, wie es HELENE JARMER festhält: „[D]as sprachliche Weltbild Gehörloser wird gewiß nicht allein durch die Gebärdensprache bestimmt, doch ist sie zentral bei der Betrachtung der Gehörlosengemeinschaften (...). Sie stellt das wichtigste Medium zur Pflege und Weitergabe der Gehörlosenkultur dar.“<sup>64</sup> Es hat sich also innerhalb der betreffenden Personen eine sogenannte „Empowerment“-Bewegung<sup>65</sup> gebildet, deren wesentliches Merkmal ein selbstbestimmtes Leben mit und durch ihre Gebärdensprache ist. Die Gesellschaft sollte diese Selbstbestimmung fördern und alle Hindernisse bei der Identitätsbildung aus dem Weg räumen. Diese Forderung kann das österreichische Gehörlosenbildungswesen jedoch oft nicht (mehr) erfüllen, weil häufig die Eltern die Entscheidung über die Gehörlosigkeit ihres Kindes bei Schuleintritt bereits getroffen haben. In den meisten Fällen bedeutet das für PädagogInnen in der Sekundarstufe, dass sie mit „verhinderten Gehörlosen“ konfrontiert sind, die bisher lautsprachlich erzogen wurden. Selbst für PädagogInnen,

---

<sup>62</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.77.

<sup>63</sup> TOPITZ. 2009. S.17.

<sup>64</sup> JARMER, HELENE: Bilingualismus und Bikulturalismus – Ihre Bedeutung für Gehörlose. Wien: Diplomarbeit 1997. S.105.

<sup>65</sup> Zu diesem Begriff: BIEWER, GOTTFRIED: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2009. S.147f.

die die Selbstbestimmung hörbeeinträchtigter Menschen grundsätzlich unterstützen und fördern wollen, ergeben sich daher für den Unterricht Problemfelder.<sup>66</sup>

Die Gehörlosengemeinschaft als solche ist eine relativ kleine Subkultur, die ihren Mitgliedern aber ein hohes Potential an Verwirklichung anbietet und vieles ersetzt, was gehörlose Menschen in der hörenden Gesellschaft nicht vorgefunden haben. „The Deaf-World offers many Deaf Americans [und allen anderen, Anm. d. Verf.] what they could not find at home: easy communication, a positive identity, a surrogate family.“<sup>67</sup> Entgegen veralteter Forschungsliteratur, in der nur jene medizinisch definierten „Behinderten“ zur Gruppe der Gehörlosen gezählt wurden, stellt sich die Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur nach der gehörlosen Wissenschaftlerin PADDEN breiter dar: „The most basic factor determining who is a member of the deaf community seems to be what is called ‚attitudinal deafness‘. This occurs when a person identifies him/ herself as a member of the deaf community, and other members accept that person as part of the community.“<sup>68</sup> Es gäbe also eine „gehörlose Einstellung“,<sup>69</sup> die unabhängig des Ausmaßes der Hörbeeinträchtigung – auch gar keine Hörbeeinträchtigung ist hierunter zu zählen – zur Teilhabe an der Gehörlosenkultur genüge. Aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht ist diese Herangehensweise in Zusammenhang mit hörbeeinträchtigten SchülerInnen nicht immer zielführend, da dieses Identitätsbewusstsein – wie bereits erwähnt – verhindert worden sein kann. Passender scheint jener Ausgangspunkt von KRAUSNEKER und SCHALBER zu sein:

Gehörlosigkeit ist nicht abhängig vom Hörstatus und gehörlos ist kein Attribut für Personen, die es nicht ‚geschafft‘ haben, eine Lautsprache zu erlernen. Gehörlosigkeit ist ein allgemeiner Begriff, der hörbehinderte Personen bezeichnet, die mit oder ohne technischen Hilfsmitteln Lautsprachen nicht barrierefrei aufnehmen und daher erwerben können und sich der Gebärdensprache als Kommunikationsmittel bedienen.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.216f.

<sup>67</sup> LANE. 2005. S.291.

<sup>68</sup> BAKER; PADDEN. 1995. S.4.

<sup>69</sup> Nach der deutschen Übersetzung in: LADD. 2008. S.40.

<sup>70</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.17.

### **3 Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen: Didaktisch relevante Faktoren**

Nach einer umfassenden Begriffsbestimmung und -abgrenzung soll in diesem Kapitel der Fokus auf den für die Untersuchungsgruppe wichtigen Sachverhalten in Zusammenhang mit Unterricht und Gesellschaft liegen, um die Textprodukte im empirischen Teil dieser Arbeit aus einer gehörlosen-spezifischen Perspektive besser verstehen und interpretieren zu können. Denn was in der Schule entsteht, gibt Rückschlüsse auf das Bildungssystem und lässt eine Vorschau in die Gesellschaft von morgen zu. Bildung, und noch genauer Produkte der Bildung respektive SchulabgängerInnen, sind nach PIERRE BOURDIEU eine Rekonstruktion der sozialen Strukturen in der Gesellschaft.<sup>71</sup> Besondere Brisanz ergibt sich hieraus für die Sonder- und Heilpädagogik, die besonders bestrebt ist, die perpetuierenden Strukturen innerhalb der Gesellschaft durch eine chancenausgleichende Bildung zu durchbrechen. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, wo grundsätzliche Probleme in der Hörgeschädigtenpädagogik liegen und ob die Voraussetzungen für das oben genannte hehre Ziel im gesellschaftlichen Kontext bereits geschaffen worden sind; oder ob das Postulat der „Illusion der Chancengleichheit“<sup>72</sup> für diesen Bereich der Sonderpädagogik in besonderer Weise gültig ist.

Die Sonderpädagogik – wie auch schon dieses Determinativkompositum erahnen lässt – ist als Derivat der Allgemeinen Pädagogik entstanden und analog ist die Gehörlosendidaktik eine Ummünzung der Allgemeinen Didaktik auf die (angenommenen) Bedürfnisse der Hörbeeinträchtigten. Eng verbunden mit der bewussten Hinwendung zur Didaktik sind die Namen WOLFGANG RATKE und JOHANN AMOS COMENIUS, die als eine der Ersten geplantes Lehren und Lernen in einen pädagogischen Bedeutungs- und Handlungszusammenhang stellten. Die besondere Leistung, die COMENIUS erbrachte war die Didaktik nicht nur als eine Lehre vom Lehren zu betrachten, sondern auch anthropologische, philosophische und

---

<sup>71</sup> Vgl. BARLÖSIUS, EVA: Pierre Bourdieu. 2. Aufl. Frankfurt a.M. (u.a.): Campus-Verlag 2011. S.79.

<sup>72</sup> Ebd. S.80 oder vgl. BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE: Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.



gesellschaftliche Aspekte in seine Unterrichtsplanung einfließen zu lassen.<sup>73</sup> Er versuchte sich an der „vollständige[n] Kunst, allen Menschen alles zu lehren; und zwar zuverlässig zu lehren, so daß der Erfolg nicht ausbleiben kann (...) und gründlich zu lehren, nicht oberflächlich und nur zum Schein, sondern so, daß echte Wissenschaft (...) vermittelt“<sup>74</sup> wird. COMENIUS formulierte damit den ersten Gedanken einer nicht einschränkenden Pädagogik.<sup>75</sup> Er verfolgte einen ganzheitlichen Zugang zu den SchülerInnen und war ein überzeugter Vertreter des anschaulichen Lernens. Seine Unterrichtsmaterialien ließ er beispielsweise an den Wänden seiner Klassen aufhängen, um Lernen auch auf visueller Ebene zu initiieren.<sup>76</sup>

Ausgehend von dieser Praxis lässt sich also Unterricht als ein speziell geplanter und überlegter Vorgang betrachten, dessen Methode das organisierte Lehren und dessen Hauptziel die nachhaltige Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.<sup>77</sup> Speziell soll die Hörgeschädigtendidaktik in der Vermittlung einer umfassenden Bildung in besonderem Maße auf eine inhaltliche und methodische Gestaltung achten, wobei darüber hinaus das Ziel einer kommunikativen Kompetenz, „die das Ausbilden einer auditiv-visuellen bzw. visuell-auditiven Wahrnehmungshaltung, das Entwickeln des Sprachverständnisses, des sprachlichen Ausdrucks und das Ausbilden der Sprechfertigkeiten“<sup>78</sup> zur Folge hat, erreicht werden soll. Während LEONHARDT dafür plädiert, die methodischen Grundformen und Handlungsmuster so zu gestalten, dass sie der negativen Auswirkung der Hörschädigung entgegenwirken,<sup>79</sup> soll das Verständnis der Hörschädigung bzw. Hörbeeinträchtigung weniger als zu überwindendes Hindernis, sondern als Zusatzinformation bei der Planungsarbeit von Unterricht gelten. Diese Information, die in erster Linie Aufschluss über eine veränderte Wahrnehmungsqualität, nämlich von auditiven hin zu visuellen Reizen, gibt, lässt bei geeigneter Adaption die Kunst, hörbeeinträchtigten Menschen alles zu

---

<sup>73</sup> Vgl. LEONHARDT, ANETTE: Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Neuwied (u.a.): Luchterhand-Verlag 1996. S.10.

<sup>74</sup> COMENIUS, JOHANN AMOS: Große Didaktik. Übers. u. hg. von ANDREAS FLITNER. 4. Aufl. Düsseldorf (u.a.): Küpper 1970. S.11.

<sup>75</sup> HEURSEN. 2004. S.308.

<sup>76</sup> Vgl. GATTERER, ANNA ELISABETH: Zum Bestand von zweisprachigen Schulbüchern und -materialien in der Volksschule. Wien: Diplomarbeit 2001. S.22.

<sup>77</sup> Vgl. LEONHARDT. 1996. S.20.

<sup>78</sup> Ebd. S.13-14.

<sup>79</sup> Ebd. S.21.

lehren, gelingen. Freilich müssen in einem Unterricht mit hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Kindern, wie LEONHARDT betont, die veränderten sozial-kommunikativen und erkenntnismäßigen Defizite, vor allem im Bereich der Sprachensozialisation, im Hinterkopf behalten werden.<sup>80</sup>

Die vorhin genannte Adaption soll dabei nicht aufseiten der SchülerInnen stattfinden, wie es noch heute in vielen Gehörlosen- und Hörbeeinträchtigtenschulen der Fall ist, wo „gehörlose und schwerhörige Kinder auf ein Leben in Anpassung an die lautsprachliche Gesellschaft vorbereitet werden.“<sup>81</sup> Oft wird im Rahmen dieses Normdrucks eine schlechtere Bildungsqualität der gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen in Kauf genommen, von einem auf die Bedürfnisse der Kinder angepassten Unterricht kann in diesen Einrichtungen selten die Rede sein.<sup>82</sup> Die Anpassung muss in der Planung der Unterrichtsinstrumentarien, zu denen didaktische Prinzipien, Sozialformen, methodische Grundformen und Handlungsmuster, die Phasen des Unterrichts und vor allem die Unterrichtssprache gehören,<sup>83</sup> erfolgen. Ein erster richtiger und wichtiger Schritt in diese Richtung wäre also die Gewährleistung der Bilingualität respektive deutsche Laut- und Schriftsprache sowie ÖGS im Unterricht. Allerdings gehört „bilingualer Unterricht (...) längst nicht zum Regelangebot der Fördereinrichtungen für gehörlose und schwerhörige Kinder, sondern sichert sich bislang seinen Platz allenfalls in Modellversuchen.“<sup>84</sup> Dass Fremdspracherwerb besonders von einer gefestigten Muttersprache (L1) profitiert, ist bereits wissenschaftlich mehrfach und ausführlich belegt worden.<sup>85</sup> Die fördernde Beziehung zwischen einer Gebärdensprachkompetenz und dem Schriftspracherwerb wurde ebenso von mehreren Untersuchungen belegt.<sup>86</sup> An der Schnittstelle zwischen einem phonologisch

---

<sup>80</sup> Vgl. ebd. S.21.

<sup>81</sup> WILDEMANN, ANJA: Einleitung: Hörgeschädigtenpädagogik zwischen Bildungsansprüchen und Bildungsrealitäten. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.22.

<sup>82</sup> Ebd. S.23.

<sup>83</sup> Vgl. LEONHARDT. 1996. S.21.

<sup>84</sup> WILDEMANN. 2010. S.24.

<sup>85</sup> Vgl. KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. Innsbruck (u.a.): Studien-Verlag 2000. Oder auch: EDMONDSON, WILLIS; HOUSE, JULIANE: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen (u.a.): Francke 1993. S.8-12, 20-29.

<sup>86</sup> Vgl. hierzu u.a.: GÜNTHER, KLAUS-BURKHARD: Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. 2.

operierenden und einem visuellen Sprachsystem wird der Schriftspracherwerb begünstigt: „the mapping of written sentences into a visual code aids the reading process.“<sup>87</sup> Ein bilingualer Schulversuch an einer Gehörlosenschule in Hamburg zeigt im Abschlussbericht, dass bilingual geförderte Kinder deutlich bessere Ergebnisse hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibkompetenz erzielen als nicht bilingual unterrichtete in Vergleichsklassen.<sup>88</sup> Die Ergebnisse des Schulversuchs zeigen, dass eine geeignete gebärdensprachliche Förderung im Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen positiven Einfluss auf die Schreib- und Lesekompetenz hat. Das führt sogar so weit, dass „[d]ie Spitzengruppe in der bilingualen Klasse in Berlin (...) sich sogar den Schreibkompetenzen hörender Schüler/-innen an[nähert].“<sup>89</sup> Zu der gleichen Ansicht im Bereich der Frühförderung gelangen auch BARBARA STRASSMAN und BARBARA SCHIRMER, die mehrere Studien analysierten, welche die Rahmenbedingungen von Unterricht für Gehörlose beobachteten. Demnach zeigen die von ihnen untersuchten Publikationen, „that when the learning environment is inviting and encouraging (...), deaf and hard of hearing preschoolers show similar emergent writing abilities as hearing children.“<sup>90</sup> Bilingualer Unterricht für Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte ist also ohne eine entsprechende ÖGS-Kompetenz sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden nicht zu haben. Doch gerade in dieser Hinsicht bestehen auf beiden Seiten die größten individuellen Niveauunterschiede.

Abschließend soll der Kreis thematisch geschlossen werden, indem ein Blick auf die allgemeine Didaktik für den speziellen Fall eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geworfen wird. Der zweite Teil des allgemeinen Lehrplans für die AHS (sowohl für

---

verb. Aufl. Heidelberg: Groos 1985. / CHAMBERLAIN, CHARLENE (Hg.): Language acquisition by eye. Mahwah (u.a): Lawrence Erlbaum 2000. / VORKÖRPER, MARC-OLIVER: Schriftspracherwerb und Deutsche Gebärdensprache: Interferenz beim Erwerb des deutschen Modalsystems. In: LEUNINGER, HELEN; HAPP, DANIELA (Hg.): Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung. Hamburg: Buske 2005.

<sup>87</sup> TUSSELING, CORRIE: The reproduction of phonocentrism in education. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.36.

<sup>88</sup> Vgl. GÜNTHER, KLAUS-BURKHARD; SCHÄFKE, ILKA; POPPENDIEKER, RENATE: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf (u.a.): Signum 2004. S.118.

<sup>89</sup> HÄNEL-FAULHUBER, BARBARA: Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.55.

<sup>90</sup> STRASSMAN, BARBARA K ; SCHIRMER, BARBARA: Teaching Writing to Deaf Students. In: Remedial and Special Education. 34/2013. S.167.

Unter- als auch Oberstufe) beschäftigt sich mit den allgemeinen didaktischen Grundsätzen. Dort ist unter „3. Integration“ folgendes zu lesen:

Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist gemäß § 34 des Schulorganisationsgesetzes Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule aufgenommen wurden, eine der Aufgabe der Sonderschule **entsprechende Bildung** zu vermitteln, wobei **entsprechend den Lernvoraussetzungen** der einzelnen Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsziele der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind.<sup>91</sup>

Während „entsprechende Bildung“ ein hier nicht näher zu bestimmendes Ziel sein soll, ist im Lehrplan jedenfalls von einem Unterricht die Rede, der die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt. Diese Forderung korreliert mit der oben genannten Adaption. „Als zentrale pädagogische und didaktische Herausforderung muss es daher begriffen werden, Laut- und Gebärdensprache in ein geeignetes Verhältnis zueinander zu setzen.“<sup>92</sup> Nur auf diese Weise kann eine selbstbestimmte, vollwertige und selbstständige gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe der hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Population aufgrund von entsprechender Bildung und entsprechenden kommunikativen Kompetenzen gewährleistet werden.

### 3.1 Problemaufriss

Die vorrangige Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, „die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.“<sup>93</sup> 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

---

<sup>91</sup> Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen. Wien: bm:ukk 2000.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>. S.5. (Stand: 12.1.2014) [Hervorhebung durch den Verfasser].

<sup>92</sup> WILDEMANN. 2010. S.27.

<sup>93</sup> Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Deutsch. AHS Unterstufe. Wien: bm:ukk 2000.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (Stand: 12.1.2014).

werden [müssen].“<sup>94</sup> 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 SchülerInnen.<sup>95</sup>

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.“<sup>96</sup> 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“<sup>97</sup>, wie es CHRISTINA BECKERT beschreibt, beizubringen, ist demnach also mit besonderer Mühe und Rücksicht in 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 zur Verfügung steht.

HELENE JARMER, seit 2001 Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes,<sup>98</sup> beschreibt die historisch technisch-medizinisch ausgerichtete und defizitorientierte Gehörlosenpädagogik und -didaktik als „Bildung unter jedem Niveau“.<sup>99</sup> Die Analphabetenrate, sei unter den rund 10.000 Gehörlosen in Österreich im

---

<sup>94</sup> Ebd. S.2.

<sup>95</sup> Vgl. KRAUSNEKER, SCHALBER. 2007. S. 438f. Wobei diese Erkenntnis mehr auf begleitende Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und eigenen Erfahrungen, als auf eine genaue empirische Untersuchung, basierend auf einem Textkorpus gleichaltriger SchülerInnen, beruht.

<sup>96</sup> BREITER, MARION: Muttersprache Gebärdensprache. VITA: Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien. Mühlheim a.d. Ruhr: Guthmann-Peterson 2002. S.58.

<sup>97</sup> BECKERT, CHRISTINA: Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen (u.a.): Francke 2011. S.15.

<sup>98</sup> Neben der Funktion der Minderheitenvertretung hat HELENE JARMER außerdem die Funktion der Behindertensprecherin der Grünen und hat ein pädagogisches Studium abgeschlossen.

<sup>99</sup> JARMER, HELENE: Schreien nützt nichts: Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag 2010. S. 34.

internationalen Vergleich erschreckend hoch. Etwa zwei Drittel der Gehörlosen bzw. Hörbeeinträchtigten gelten hierzulande beinahe als Analphabeten.<sup>100</sup> Für Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte gilt, Deutsch aktiv und lernend erwerben zu müssen, da die frühkindliche Rezeption der Lautsprache beeinträchtigt ist. Verschiedene WissenschaftlerInnen betonen, dass Deutsch für Gehörlose als Zweitsprache anzusehen und aufgrund dessen mit entsprechenden Methoden zu unterrichten ist.<sup>101</sup> Eine besondere Rücksicht auf das jeweils völlig andere Sprachsystem ist für eine produktive Kommunikation mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Menschen Voraussetzung.

Die häufigsten Kritikpunkte in Bezug auf Gehörlosenschulen seien in Anlehnung an BREITER<sup>102</sup> kurz genannt, wobei relativierend gesagt sein soll, dass diese Kritikpunkte nicht (mehr) überall zutreffen.

- Orale Übungen statt Inhalte (die Gehörlosen sollen Lippenlesen üben)
- Wegen des oralen Unterrichts wird der Lehrstoff nicht verstanden
- Zu viele Abschreibübungen und Auswendiglernen ohne erkennbaren Sinn oder kommunikativen Zweck
- Zu viele Wiederholungen der gleichen Inhalte und Übungen
- Zu leichtes, niedriges Lernniveau führt zu Langeweile und Lernfrustration

Es stellt sich nun die Frage, ob all die angesprochenen Probleme der Hörbeeinträchtigtenbildung mit dem Einsatz der ÖGS als Unterrichtssprache gelöst wären. Obgleich es sicherlich einen der wichtigsten Schritte darstellt, kann es trotz gebärdensprachkompetenter PädagogInnen zu Kommunikationsproblemen in der Klasse kommen. Denn durchschnittlich 95% der hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Kinder wachsen in hörenden Familien auf, wo ein ungehinderter Erwerb einer Gebärdensprache oft nicht möglich ist und die sogenannten kritischen Spracherwerbsjahre größtenteils unstimuliert vorübergehen.<sup>103</sup> Die daraus folgende Semi-Bilingualität der Kinder, die weder über eine altersentsprechende Kompetenz in

---

<sup>100</sup> Vgl. ebd. S.48 sowie BREITER. 2002. S.50.

<sup>101</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2007. S.19 sowie GÜNTHER, KLAUS-BURKHARD.2004. S.120.

<sup>102</sup> BREITER. 2002. S.71f.

<sup>103</sup> Vgl. KARCHMER, MICHAEL; MITCHELL, ROSS: Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. In: Sign Language Studies 4(2)/2004. S.138f.

der Gebärdensprache, noch in einer Lautsprache verfügen, hat weitere Konsequenzen für den Unterricht.

Neben den Problemlagen im unterrichtlichen Kontext gibt es auch Aufholbedarf im gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Bereich. So fällt es schwer, die Hörgeschädigtenpädagogik 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.“<sup>104</sup> Darüber hinaus kann die Zahl der hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen SchülerInnen in Österreich nicht genau beziffert werden. KRAUSNEKER und SCHALBER schätzen die Zahl jener SchülerInnen für das Schuljahr 2006/07 auf ca. 1500; genauere oder aktuellere Zahlen gibt es nicht, da weder das Ministerium noch Statistik Austria Erhebungen durchführen.<sup>105</sup> Obwohl die Zahl der österreichischen Publikationen aus dem Bereich der Gebärdensprachforschung in den letzten Jahren zugenommen haben und sich diese auch langsam an verschiedenen Universitäten zu etablieren beginnt, ist nach wie vor intensiver Forschungsbedarf gegeben.

Abschließend sei die oben dargestellte Problematik durch jüngste, positive Entwicklungen ergänzt. RENATE POPPENDIEKER sieht allgemein positive Entwicklungen in der Hörbeeinträchtigtenbildung und spricht sogar von einer Bildungsoffensive in diesem Bereich.<sup>106</sup> Mittlerweile schließen Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte vereinzelt mit Matura ab, was nicht nur auf allgemein bessere Rahmenvorgaben zurückzuführen ist, sondern vor allem auf drei Entwicklungen.<sup>107</sup>

1. Immer häufiger wird die ÖGS oder rudimentäre Formen davon im unterrichtlichen Kontext eingesetzt. Diese Entwicklung findet tatsächlich statt, doch ist sie weniger auf politische Vorgaben als auf das persönliche Engagement einzelner LehrerInnen zurückzuführen, die in den letzten Jahren die ÖGS gelernt haben und diese auch bewusst im Unterricht thematisieren.

---

<sup>104</sup> WILDEMANN, 2010. S.11.

<sup>105</sup> KRAUSNEKER, VERENA; SCHALBER, KATHARINA: Die aktuelle Stellung der ÖGS im Österreichischen Bildungssystem. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.251.

<sup>106</sup> Vgl. POPPENDIEKER, RENATE: Vorwort. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.8.

<sup>107</sup> Vgl. ebd. S.8-9.

2. Vermehrt findet Unterricht mit geeigneter Förderung in integrativem Setting oder Kleinklassen mit ausschließlich hörbeeinträchtigten SchülerInnen statt. Beide Konstellationen konnten im Vorfeld dieser Untersuchung begleitend und aktiv in ÖGS unterrichtend erlebt werden. Freilich sind hier die institutionellen Rahmenbedingungen entscheidend, die durch die einzelnen Schulen und das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) zur Verfügung gestellt werden müssen.
3. Außerdem ist ein Paradigmenwechsel festzustellen, der durch eine neue Generation von LehrerInnen vorangetrieben wird, „die die noch vor 20 Jahren übliche Aussage, dass alle Methoden, die in der allgemeinen Pädagogik angewendet würden, vor allem in der Gebärdensprachpädagogik nicht zum Tragen kommen könnten, hinter sich gelassen“<sup>108</sup> haben.

### **3.2 Der Stellenwert der Österreichischen Gebärdensprache in Gesellschaft und Unterricht**

Wie bereits dargelegt, zentrieren sich viele Probleme, mit denen sich gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Menschen konfrontiert sehen, auf die Gewährleistung entsprechender Kommunikationsmittel; für die meisten gehörlosen Menschen betrifft das speziell die Möglichkeit, in ÖGS kommunizieren zu können. Die Österreichische Gebärdensprache wurde in Österreich am 6. Juli 2005 in der 115. Sitzung des Nationalrates offiziell anerkannt, nachdem die erste Einbringung im Nationalrat bereits am 26. März 2003 geschah. Durch die Anerkennung ist sie als Minderheitensprache in der österreichischen Bundesverfassung verankert.<sup>109</sup> Schon im Entschließungsantrag wurde die Bedeutung der ÖGS für gehörlose Menschen formuliert, wo es heißt:

Für eine gleichberechtigte Teilhabe gehörloser Menschen an der Gesellschaft ist eine gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache dringend notwendig. Nur dadurch erhalten gehörlose Menschen das gesicherte Recht, (...) Bildung zu erfahren, mit Behörden zu kommunizieren, in ÖGS Informationen zu erhalten (Fernsehen) und barrierefreien Zugang zu öffentlichen Einrichtungen sowie zum Gesundheitssystem zu bekommen.<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> Vgl. ebd. S.9.

<sup>109</sup> Vgl. Österreichisches Bundes-Verfassungsgesetz. Artikel 8, Absatz 3. Online abrufbar: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=30953>. S.2 (Stand: 12.1.2014).

<sup>110</sup> HAIDL MAYR, THERESIA (u.a.): Entschließungsantrag betreffend Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS). 2003. Online abrufbar: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/A/A\\_00089/imfname\\_002371.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/A/A_00089/imfname_002371.pdf). (Stand: 12.1.2014)



FRANZ-JOSEPH HUAINIGG kommentierte die Anerkennung als äußerst bedeutsam: „Es ist ein historischer Moment, dass wir heute eine jahrzehntelange Forderung behinderter Menschen mit dem Gleichstellungsgesetz und der Anerkennung der Gebärdensprache umsetzen.“<sup>111</sup> Auf Gesetzesebene kann das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz als Schritt in die richtige Richtung gelten, „faktisch garantiert es jedoch kein Recht auf Nicht-Diskriminierung, sondern Schadenersatz im Falle einer Diskriminierung.“<sup>112</sup> Zusätzliche rechtliche Bestätigung des Grundrechts auf Sprache in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen erhielt die Gehörlosengemeinschaft in Form der österreichischen Ratifizierung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“,<sup>113</sup> die am 9. September erfolgte.

Doch während im gesellschaftlichen Bereich viele (aber lange noch nicht alle) Barrieren für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Menschen beseitigt oder zumindest gelockert wurden, hatte die Anerkennung bis jetzt wenig Auswirkungen auf das Gehörlosenbildungswesen.<sup>114</sup> Der Hauptgrund für die prekäre Bildungssituation gehörloser SchülerInnen ist „der Umgang mit Gehörlosigkeit per se und die absolute Dominanz der deutschen Lautsprache im Unterricht.“<sup>115</sup> Für PädagogInnen im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik ist es nicht Voraussetzung, die ÖGS zu beherrschen. BRANSON MILLER spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Menschenrechtsverletzung: „Education through sign languages is basic for the achievement of human rights and for the personal and educational development of all deaf people.“<sup>116</sup> Für das Jahr 2010 wurde die Zahl von gebärdensprachkompetenten LehrerInnen auf zehn bis maximal 15 geschätzt;<sup>117</sup> bezogen auf die österreichweit ca. 1000 bis 1500 SchülerInnen kann also davon ausgegangen werden, dass das Bedürfnis an Unterricht in ÖGS nicht gestillt ist. Das ist ein Fazit, zu dem auch DANIEL

---

<sup>111</sup> Stenographisches Protokoll der 115. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. S.103. Online abrufbar: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ\\_00115/fname\\_049213.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ_00115/fname_049213.pdf). (Stand: 12.1.2014)

<sup>112</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2010. S.259.

<sup>113</sup> Vgl. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Artikel 9 (2)e, 21b, 21e, 24 (3)b, 24 (4), 30 (4). Online abrufbar: [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/konv\\_txt\\_dt\\_bgbl.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/konv_txt_dt_bgbl.pdf). (Stand:12.1.2014).

<sup>114</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2010. S.249.

<sup>115</sup> Ebd. S.249.

<sup>116</sup> BRANSON; MILLER. 2005. S.239.

<sup>117</sup> Ebd. S.254.

HOLZINGER im Rahmen der CHEERS-Studie gelangt. „Es ergeben sich somit durchaus auch für den Bereich der Schule Hinweise auf teils unzureichend konsequenten Einsatz von Gebärden mit primär gebärdenorientierten Schülern.“<sup>118</sup> Die Beschulung gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Kinder folgt nicht einem einheitlichen Konzept. Je nach strukturellen und institutionellen Vorgaben werden die Kinder entweder in Regelschulen als einziges hörbeeinträchtigtes Kind der Klasse, in Form einer Integrationsklasse mit weiteren Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder in Hörbeeinträchtigten-Kleinklassen unterrichtet.<sup>119</sup>

Für hörbeeinträchtigte Erwachsene gelten darüber hinaus beispielsweise an Pädagogischen Hochschulen Zugangsbeschränkungen, die es nur per Ausnahmeregelung möglich machen, den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin zu ergreifen.<sup>120</sup> Dass dieses Problem nach wie vor virulent ist, betonte JARMER in einer Rede vor dem Nationalrat aus dem Jahr 2013. Darin verlangte sie außerdem die tatsächliche Umsetzung des Rechts auf ÖGS im Unterricht, das bis heute noch nicht verwirklicht worden ist, sowie eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema der Hörgeschädigtenpädagogik<sup>121</sup>; so ist beispielsweise im Nationalen Bildungsbericht – auch nicht im Bereich Sonderpädagogik – kein Bezug auf die ÖGS zu finden.<sup>122</sup>

Den bisherigen Lamenti zum Trotz seien abschließend einige positive Entwicklungen genannt, die aktuell festzustellen sind. Zunächst sind hier die LehrerInnen zu nennen, die einen unbestreitbar wichtigen Faktor für gelungenen Unterricht darstellen. Unter diesen herrscht – wie bereits erwähnt – ein regelrechter ÖGS-Boom. Vor allem junge LehrerInnen sind immer öfter gebärdensprachkompetent, aber auch viele der älteren PädagogInnen legen großes persönliches Engagement an den Tag.<sup>123</sup> Immer mehr

---

<sup>118</sup> HOLZINGER, DANIEL; FELLINGER, JOHANNES; HUNGER BARBARA; BEITEL, CHRISTOPH: Gebärden in Familie und Schule. Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich. In: Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. Hamburg: Signum Verlag. 77/2007. S.451.

<sup>119</sup> Ebd. S.450.

<sup>120</sup> Vgl. ebd. S.253.

<sup>121</sup> JARMER, HELENE: Rede vor dem Nationalrat mit dem Thema: „Sprachförderung als Schlüssel zum Bildungserfolg“ vom 22.05.2013. Online ist eine Zusammenfassung abrufbar: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2013/PK0433/](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2013/PK0433/). (Stand: 12.1.2014).

<sup>122</sup> Vgl. BRUNEFORTH, MICHAEL; LASSNIG, LORENZ (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam 2012. S. 86f.

<sup>123</sup> Vgl. KRAUSNEKER; SCHALBER. 2010. S.260.

LehrerInnen des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung können gebärden bzw. verwenden Hilfsmittel wie das lautsprachbegleitende Gebärden (LBG).

Auch auf den Agenden der Ministerien und der Regierung ist das Thema Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen verstärkt zu finden. Ein vielversprechendes Vorhaben ist der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020“, der am 24. Juli 2012 vom MinisterInnenrat beschlossen wurde. Dieser Maßnahmenkatalog trägt den Untertitel „Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“, ist in acht Schwerpunktbereiche gegliedert und enthält 250 Maßnahmen, die von allen Bundesministerien bis 2020 umgesetzt werden sollen. Für den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik ist ganz besonders die Maßnahme 131 „Bundesweite Aus- und Fortbildung in Österreichischer Gebärdensprache“ von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus sind Projekte wie beispielsweise das bereits genannte „Schule mehrsprachig“ vom Unterrichtsministerium zu nennen, welches aktiv auf ÖGS als (Unterrichts-)Sprache eingeht und diese in einen pädagogischen Zusammenhang und Umfeld stellt. Für die Konzeption und Zusammenstellung des Sprachensteckbriefs der ÖGS konnte die in diesem Bereich sehr aktive österreichische Gebärdensprachforscherin VERENA KRAUSNEKER gewonnen werden.

### **3.3 Der Lehrplan für den Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen**

Für gewöhnlich ist Unterricht mit einem ihm zugrunde liegenden Lehrplan eng verbunden. In ihm werden die wichtigsten Bildungsziele, didaktischen Grundsätze und Richtlinien in der Stundenplanung formuliert; kurzum: Er ist die Grundlage jedes Unterrichts. Den Lehrplan für Gehörlose zu kennen ist somit ein zentraler Ausgangspunkt, sowohl für die schulische Praxis, als auch für eine sich damit befassende wissenschaftliche Arbeit.

#### **3.3.1 Strukturelle Bedingungen und wissenschaftliche Rezeption**

Zunächst ist auf formaler Ebene festzustellen, dass der „Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder“ bereits im Titel auf einen sich wandelnden Zustand hinweist. In

eine Sonderschule für Gehörlose per se gehen vergleichsweise nur noch wenige hörbeeinträchtigte Kinder. Der Trend geht hin zu einem integrativen bzw. inklusiven Schulsetting, wie es der „Behindertenbericht 2008“<sup>124</sup> festhält. So nennt sich das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung „Schulzentrum“ und listet im Sekundarstufen-Bereich I und II sowohl Integrationsklassen als auch Gehörlosen-Kleinklassen auf. Interessanterweise gibt es nur zwei Klassen, die vom BIG selbst als Bilingualklassen bezeichnet und geführt werden. Bei der Organisationsstruktur dieser Klassen kann von einer „Schule in der Schule“ gesprochen werden, da diese Bilingualklassen zwar an einem Schulstandort außerhalb des Institutsgebäudes des BIG liegen und dort der Verantwortung der jeweiligen Schulleitung unterstehen, die Ressourcen und LehrerInnen allerdings vom BIG gestellt werden. Beide Integrationsklassen werden nach dem Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder unterrichtet,<sup>125</sup> wobei durch die doppelte Besetzung aller Unterrichtseinheiten durch eineN AHS-LehrerIn und einem bzw. einer gebärdensprachkompetenten LehrerIn eine gewisse Durchlässigkeit des allgemeinen Lehrplans der AHS für die gehörlosen SchülerInnen besteht. Diese Integration sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene hat zur Folge, dass „[v]or allem durch die Einbindung der Hörbeeinträchtigtenschulen in das allgemeine Schulwesen (...) hier die gleichen Erziehungs- und Bildungsziele“<sup>126</sup> gelten.

Dieser bilinguale Edukationsweg ist also möglich, wenngleich nicht im Lehrplan für Gehörlose explizit formuliert: „Die systematische Einführung des bilingualen Unterrichts oder eines Schulfachs ÖGS ist jedoch auch in dieser langerwarteten Neufassung [des Lehrplans von 2008, Anm. d. Verf.] nicht gelungen.“<sup>127</sup> Dieser Umstand und die Tatsache, dass der Lehrplan nicht mehr den aktuellsten wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht, die die Gebärdensprachforschung seit 2008 (und davor) zu Tage gebracht haben, sind die Hauptkritikpunkte am österreichischen Lehrplan für den Unterricht mit Gehörlosen.<sup>128</sup> Diese Kritikpunkte

---

<sup>124</sup> Behindertenbericht 2008. Wien: BMASK 2008. Online abrufbar: [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/behindertenbericht\\_09-03-17.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/behindertenbericht_09-03-17.pdf). S.124 (Stand: 12.1.2014).

<sup>125</sup> Vgl. ebd. S.124.

<sup>126</sup> WILDEMANN. 2010. S.11.

<sup>127</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2010. S.250.

<sup>128</sup> Ebd. S.265.

im Hinterkopf behaltend, soll der Lehrplan für Gehörlose nun etwas genauer betrachtet und die wichtigsten Punkte herausgegriffen werden.

### 3.3.2 Wichtige Aspekte des Lehrplans

Neben den allgemeinen Grundsätzen und Aufgaben gemäß § 2 des Schulorganisationsgesetzes<sup>129</sup>, die jeder Lehrplan formuliert, kommen im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder besondere didaktische Überlegungen zu Papier. Als wichtige Prämisse gilt auch hier, wofür im zweiten Kapitel dieser Arbeit plädiert wurde: ein entsprechend den besonderen Bedürfnissen der Kinder adaptierter Unterricht, welcher sich vor allem hinsichtlich der Sprache anpasst. Laut Lehrplan gilt als kommunikatives Prinzip, die didaktische Aufbereitung des Unterrichts so zu gestalten, dass sie sich an den vorhandenen sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen orientiert.<sup>130</sup> Basierend auf dieser Grundlage soll ein individualisierter Förderplan erstellt werden, der auf die Zusammenhänge von Lernen, Kommunikation und Entwicklung Rücksicht nimmt.<sup>131</sup> Die Lernangebote sollen nach diesen Kriterien gestaltet sein und es sollen „ausreichende Übungszeiten im Rahmen der vom Lehrplan vorgegebenen Stundentafeln“<sup>132</sup> einplant werden. Der Zusammenhang zwischen Identitätsfindung durch Sprachenkompetenz und potentiellen Barrieren, die ohne einen Ausbau ebendieser drohen, wird gleich eingangs festgehalten. Hieran folgt eine überholte Ansicht, dass der „Einsatz von elektroakustischen, audio-taktilen, audiovisuellen und elektronischen Hilfsmitteln“<sup>133</sup> eine wesentliche Voraussetzung für den Unterricht darstellt. Hierzu ergänzt der Lehrplan, dass die kommunikativen Voraussetzungen der SchülerInnen und in diesem Zusammenhang der Einsatz von „Gebärdensystemen“ zu beachten sind.<sup>134</sup>

Interessant ist die Trennung zwischen Methode und Unterrichtssprache, womit der in der Hörbeeinträchtigtenpädagogik historisch etablierte Begriff des „Methoden-

---

<sup>129</sup> Schulorganisationsgesetz. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Online abrufbar: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>. (Stand: 12.1.2014).

<sup>130</sup> Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. Wien: bm:ukk 2008. Online abrufbar: <http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Gehoerlosenlehrplan.pdf>. Vgl. S.17. (Stand: 12.01.2014).

<sup>131</sup> Ebd. S.13.

<sup>132</sup> Vgl. ebd. S.4.

<sup>133</sup> Vgl. ebd. S.10.

<sup>134</sup> Vgl. bspw. ebd. S.5.

streits“<sup>135</sup> ad absurdum geführt wird. Auf die „Festlegung der Unterrichtsmethode unter Berücksichtigung der kommunikativen Voraussetzungen (Lautsprache, hörgerichteter Spracherwerb, Manual- und Gebärdensysteme/ÖGS)“<sup>136</sup> soll besonders geachtet werden. Die Frage nach der Unterrichtssprache ist allerdings nicht mit der Unterrichtsmethode gleichzusetzen; sie bedingen einander höchstens. Diese Beziehung spiegelt sich auch im aus dem englischen Sprachraum kommenden, im deutschsprachigen Raum allerdings noch nicht etablierten Begriff des „Bimodal bilingualism“<sup>137</sup> wider.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass prinzipiell alle Unterrichtsmethoden didaktisch sinnvoll sein können, sofern sie sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen orientieren. Letztlich ist es im Rahmen der schulautonomen Lehrplanbestimmung theoretisch möglich, ÖGS als eigenes Schulfach anzubieten,<sup>138</sup> welches durchaus auch von Hörenden besucht werden kann. Besonders ab Seite 48 setzt sich der Lehrplan intensiv mit der ÖGS als Sprache auseinander und welche Bildungs- und Lehraufgaben damit verfolgt und erreicht werden können.<sup>139</sup> Daran anschließend finden sich im Bereich „Lebens- und Identitätskunde“ durchaus elaborierte Lehrziele, die wichtige Bereiche eines hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Lebens ansprechen.

Ein nicht zu entkräftender Kritikpunkt am Lehrplan ist die starke Hörgerichtetheit. Dieser Umstand wird beispielsweise an Formulierungen wie „Erziehung zum Hören“<sup>140</sup> oder „Absehen“<sup>141</sup> bzw. Lippenlesen als probate Wahrnehmungsübung deutlich.

---

<sup>135</sup> Vgl. dazu BUTZKAMM, WOLFGANG: Wie die Bilder sich gleichen! Methodenstreit um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und um die Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung. In: Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 43/1998. S.68-73.

<sup>136</sup> Vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. 2008. S.9.

<sup>137</sup> EMMOREY, KAREN; BORINSTEIN, HELSA (u.a.): Bimodal bilingualism. In: Bilingualism: Language and Cognition. 11(1)/2008. S.43-61.

<sup>138</sup> In die Praxis umgesetzt im Schuljahr 2012/13 an der bilingual geführten AHS-Klasse in der Expositur des BIG in der KMS Pfeilgasse 42b. Vgl. [http://big-kids.at/sites/03\\_schule/klassen/sekundarstufe/integrativ.htm#pfeilgasse](http://big-kids.at/sites/03_schule/klassen/sekundarstufe/integrativ.htm#pfeilgasse). (Stand 16.6.2013).

<sup>139</sup> Vgl. ebd. S.48-52.

<sup>140</sup> Vgl. S.5.

<sup>141</sup> Vgl. S.43.

Wenngleich eine Aktualisierung des Lehrplans für Gehörlose als notwendig zu erachten ist, bietet er dennoch Spielraum für positive Entwicklungen, die diese Grundlage des Unterrichts bereithält. Auch wenn bilingualer Unterricht nicht explizit und wörtlich ausformuliert ist, lässt es der Lehrplan aufgrund seiner Allgemeinheit prinzipiell zu. Warum das bilinguale Unterrichtsmodell dennoch nicht großflächiger zu finden ist, liegt daher wohl weniger an der theoretischen Grundlage, als solche der Lehrplan zu betrachten ist, sondern an seiner praktischen Umsetzung. Das ist ein Ergebnis, zu dem auch HOLZINGER et al. kommen.<sup>142</sup>

### **3.4 Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Menschen**

Wie bereits erwähnt, gaben 60% der in einer Studie von BREITER befragten hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Personen an, dass sie mit ihrer Deutschkompetenz nicht zufrieden seien. Empirische Daten zur Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen in Österreich sind rar. In erster Linie ist hier die bereits erwähnte CHEERS-Studie zu nennen. Darüber hinaus hat BRIGITTE EISENWORT im Jahr 2002 eine Untersuchung zur Schriftkompetenz erwachsener Gehörloser durchgeführt, die dieses Forschungsdesiderat bestätigt: „Obwohl die Schwächen in der Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Erwachsenen allgemein bekannt sind, gibt es wenige empirische Untersuchungen dazu.“<sup>143</sup> Ohne auf die Ergebnisse genauer einzugehen, lautet das Fazit ihrer Untersuchung, dass massive Defizite in der Schreibkompetenz erwachsener Gehörloser vorliegen.<sup>144</sup> Bis heute wurde aber vor allem das rezeptive Textverständnis gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Erwachsener untersucht. Eine ausführliche Untersuchung liegt von EVA FELLNER-RZEHAJ und TINA PODBELSEK vom Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt vor. Sie stellen eine verminderte Lesekompetenz bei gehörlosen Erwachsenen fest, die sich sowohl auf

---

<sup>142</sup> Vgl. HOLZINGER et al. 2007. S.451.

<sup>143</sup> EISENWORT, BRIGITTE; VOLLMANN, RALPH; WILLINGER, ULRIKE; HOLZINGER, DANIEL: Zur Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser. *Folia Phoniatria et Logopaedia*. Basel: Karger 2002. S.258. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Frau Dr. Brigitte Eisenwort bedanken, dir mir ihren Artikel zur Verfügung gestellt hat, nachdem er anderswo nirgends auffindbar war.

<sup>144</sup> Vgl. ebd. S.265.

der elementaren als auch höheren Verarbeitungsebene manifestiert. Darüber hinaus fehlt es ihnen an syntaktischem und semantischem Wissen, welches sich in Form von mangelnder Kenntnis grammatischer Strukturen sowie vermindertem Wortschatz äußert.<sup>145</sup> „Ihr Textverstehen reicht nicht aus, um den Anforderungen in der Gesellschaft zu genügen. Daher findet man in den Lebensgeschichten Gehörloser Gemeinsamkeiten mit denen von funktionalen Analphabeten.“<sup>146</sup> Basierend auf der von der Generalversammlung der UNESCO im Jahr 1978 festgelegten Definition für Alphabetismus, muss die oben besprochene Form der Illiteralität entsprechend lauten: „A person is functionally [il]literate who can [not] engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community's development.“<sup>147</sup> Auch FRANK DRECOLL beschreibt dieses Problem ähnlich:

Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen **Mindestanforderungen** an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.<sup>148</sup>

Dieser Definition fügt HORST-MANFRED MÜLLER hinzu, dass es sich dabei um „ein komplexes Syndrom fehlender Schriftsprachenkompetenz [handelt], das als Ergebnis einer gescheiterten Schulkarriere anzusehen ist.“<sup>149</sup> Funktionale Analphabeten können zwar sehr wohl Buchstaben erkennen und besitzen basale Schreib- und Lesefertigkeiten, jedoch nicht auf dem Niveau, welches im sozialen Kontext als selbstverständlich angesehen wird. Vor allem das sinnerfassende Lesen von längeren Texten fällt schwer. „[F]unktionaler Analphabetismus ist auf ein ganzes Bündel

---

<sup>145</sup> Vgl. FELLNER-RZEHA, EVA; POBELSEK, TINA: Wer nicht hören kann, muss ... können! Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener. Klagenfurt: Veröffentlichung des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt 2004. S.96.

<sup>146</sup> Vgl. ebd. S.97.

<sup>147</sup> UNESCO: Weltbericht Bildung für alle. Kurzbericht. 2006. Online abrufbar:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270GER.pdf>. S.7. (Stand: 12.1.2014) Vgl. auch BRUGGER, ELISABETH; DOBERER-BEY, ANTJE; ZEPKE, GEORG: Alphabetisierung für Österreich: einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1997. S.10.

<sup>148</sup> DRECOLL, FRANK (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. (u.a.): Diesterweg 1981. S.31.

<sup>149</sup> MÜLLER, HORST-MANFRED: Analphabetismus (westliche Industrieländer). In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd11. Stuttgart: Klett-Cotta 1984. S.333.



individual-psychologischer, schichtspezifischer und schulperspektivischer Faktoren (...) zurückzuführen.“<sup>150</sup> Vor allem der letztgenannte Faktor spielt für die Herausbildung einer entsprechenden Text- und Schreibkompetenz, wie sie im Alltag und im sozialen Kontext vorausgesetzt wird, in Zusammenhang mit Gehörlosen bzw. Hörbeeinträchtigten eine wichtige Rolle.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass funktionale Illiteralität immer in Verbindung mit der Gesellschaft zu sehen ist, wobei in den Industriestaaten generell eine hohe Anforderung an individueller Schreib- und Lesekompetenz besteht. In ihrer österreichweit ersten Untersuchung der Literalität von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Erwachsenen konnten FELLER-RZEHAKE und PODBELSEK tatsächlich zeigen, dass „[d]ie untersuchte Gruppe Gehörloser (...) zum Teil die Merkmale für Angehörige einer Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus“<sup>151</sup> aufweist.

Vor allem im anglo-amerikanischen Raum liegt ein umfangreicheres Datenkorpus zur Schreibkompetenz hörbeeinträchtigter bzw. gehörloser Menschen vor. Denn „[i]n allen Ländern der Welt zeigen gehörlose Menschen vergleichbare Probleme beim Erwerb der Schriftsprache“,<sup>152</sup> wobei auf die national unterschiedlichen Voraussetzungen im Bildungsbereich und der Sprachensozialisation hingewiesen sei. In einer Meta-Studie weisen STRASSMAN und SCHIRMER auf die größten Mängel in der Schreibkompetenz hin: „[T]he texts typically produced by deaf students are comprehensible but are characterized as lacking in organization and supporting detail, choppy, and immature.“<sup>153</sup> Auch in der CHEERS-Studie sind ähnlich lautende Ergebnisse zu finden: „Zusammenfassend zeigt sich für den Wortschatz, dass lediglich die Hälfte der Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung und primärer Lautsprachverwendung über Wortschatzwissen im Normalbereich verfügt.“<sup>154</sup> Zu all diesen Studien sei angemerkt, dass sehr häufig von Ergebnissen eines Lesetests auf die Textkompetenz geschlossen wird, während Untersuchungen zur Förderung der Schreibkompetenz forschungsgeschichtlich bisher eher vernachlässigt wurden: „In

---

<sup>150</sup> Ebd. S.335.

<sup>151</sup> Vgl. FELLER-RZEHAKE; PODBELSEK. 2004. S.209.

<sup>152</sup> Vgl. EISENWORT. 2002. S.259.

<sup>153</sup> STRASSMAN; SCHIRMER. 2013. S.167.

<sup>154</sup> HOLZINGER et al. 2007. S.14.

spite of the importance of writing, the teaching of writing has received far less attention than the teaching of reading.”<sup>155</sup>

Das Rezept für eine Verbesserung der Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen lautet unisono: bilingualer Unterricht. Doch selbst die wenigen in Österreich geführten bilingualen Klassen haben unter Umständen ein weiteres sprachliches Problem: Zweisprachiger Unterricht setzt voraus, dass zumindest eine L1 bis zu einem gewissen Kompetenzgrad beherrscht wird. Das kann dazu führen, dass es „zusätzlich zu den mangelnden Kompetenzen [in der ÖGS, Anm. d. Verf.] der Lehrkräfte (...) durchaus fehlende sprachliche Kompetenzen auf Seiten der Kinder [gibt]. Sie verfügen zum Teil über zu geringe oder überhaupt keine altersgemäßen Sprachkompetenzen (also in keiner Sprache).“<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> STRASSMAN; SCHIRMER. 2013. S.166. sowie vgl. auch TIJSELING. 2010. S.36.

<sup>156</sup> KRAUSNEKER; SCHALBER. 2010. S.256.

## 4 Theoretischer Überblick der Fehleranalyse

Um Kenntnis über den Wissensstand der SchülerInnen in Bezug auf ihre Sprachenkompetenz zu erlangen, bietet sich eine nähere Betrachtung der Fehler geradezu an. Obgleich die wissenschaftliche Tradition fehlerlinguistischer Arbeiten ihre „Hochblüte“<sup>157</sup> bereits in den 1980er Jahren erlebt hat, kann es noch heute als probates Mittel gelten, Sprachschwierigkeiten der LernerInnen zu identifizieren und auf diesen Befund aufbauend den Unterricht entsprechend zu gestalten. STEPHEN PIT CORDER, der die linguistische Fehleranalyse maßgeblich geprägt und etabliert hat, beschreibt Fehler zwar nicht als absolutes Zeugnis des Wissensstandes, spricht ihnen aber eine wegweisende Funktion im Spracherwerbsprozess zu: „[T]he nature and quality of mistakes a learner makes (...) is probably the most important source of information about his knowledge. From the study of his errors we are able to infer the nature of his knowledge at that point in his learning career and discover what he still has to learn.“<sup>158</sup> Ohne direkt etwas über die Fehlerquelle aussagen zu können, dient der Fehler gleichsam selbst als Quelle, die auf das momentane Sprachniveau referiert. Fehler und Fehlerbewertungen können nie absolut sein, denn „[a]lle Maßstäbe sind relativ & hängen von pädagogischen, psychologischen und unterrichtlichen Bedingungen ab.“<sup>159</sup> Speziell in Bezug auf den Unterricht für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen spielen die unterrichtlichen Bedingungen für die als prozesshaft und dynamisch zu charakterisierenden Fehlleistungen eine wichtige Rolle. Bedingt durch ihre sprachrezeptiven Voraussetzungen ergibt sich für die meisten Gehörlosen bzw. Hörbeeinträchtigten die Situation eines fremdsprachlichen Unterrichts. Ungeachtet der Tatsache, dass die ÖGS von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen auf unterschiedlich hohem Niveau beherrscht wird, stellt der Deutschunterricht in einem bilingualen Setting eine Kontaktzone zwischen der Gebärden- und der deutschen Schriftsprache dar. Ebendieses Näheverhältnis macht den Einsatz einer Fehleranalyse interessant und

---

<sup>157</sup> Vgl. GÜLBAYAZ, ESİN İŞİL: Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie. Frankfurt a. M. (u.a.): Lang 2012. S.11.

<sup>158</sup> CORDER, STEPHEN PIT: *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth (u.a.): Penguin Books 1975. S.257.

<sup>159</sup> NICKEL, GERHARD: Grundsätzliches In: NICKEL, GERHARD (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1973. S.15.

vielversprechend, um letztendlich verbesserte Lernmethoden für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen entwickeln zu können.

Während eine bloße Fehleridentifikation zunächst Aufschluss über bestehende Schwierigkeiten gibt, „läßt uns [eine] konfrontative Sprachbeschreibung zumindest bei einem Teil der Fehler verstehen, warum gerade diese Merkmale für den Lernenden schwierig sind.“<sup>160</sup> Der Frage, ob der Sprachenlernprozess tatsächlich auch für den speziellen Fall gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter LernerInnen stark von der L1 her beeinflusst wird,<sup>161</sup> soll in dieser Arbeit nachgegangen werden.

Im Folgenden sollen wesentliche Entwicklungen der Fehleranalyse nachgezeichnet werden, sofern diese für das Verständnis der vorliegenden Untersuchung von Relevanz sind. Darüber hinaus sollen die Möglichkeiten dieser Methode kritisch betrachtet werden. Der Begriff des Fehlers als wichtigste Basis einer Fehleranalyse soll näher betrachtet und im Begriffsverständnis abgegrenzt werden, wobei versucht wird, direkten Bezug zu den für die Arbeit wichtigen Sachverhalten herzustellen.

#### **4.1 Wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung der Fehleranalyse**

Die wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung einer systematischen Fehleranalyse begann zunächst zögernd nach dem zweiten Weltkrieg. Unterschiedliche lerntheoretische Ansätze formulierten im Laufe der Jahre verschiedene Hypothesen, die als Erklärungsmodelle für den Zweitspracherwerb dienen sollten. Im Wesentlichen sind hier die wissenschaftstheoretischen Konzepte des Nativismus, Behaviorismus und Kognitivismus zu nennen.

Der behavioristische Ansatz dominierte die Lerntheorie ab den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts. URIEL WEINREICH untersuchte zum ersten Mal, wie sich der Grad der Verschiedenheit zweier Sprachen bei LernerInnen auswirken kann.<sup>162</sup> Eine ebenfalls für die kontrastive Linguistik bzw. Bilingualismusforschung wichtige Arbeit lieferte

---

<sup>160</sup> PUTZER, OSKAR: Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch. Ismaning: Hueber 1994. S.18.

<sup>161</sup> Vgl. NICKEL. 1973. S. 11.

<sup>162</sup> Vgl. WEINREICH, URIEL: Languages in contact. New York: Circle of New York 1953.

EINAR INGVALD HAUGEN.<sup>163</sup> Vier Jahre nach Erscheinen von WEINREICHS Hypothesen führte CHARLES FRIES<sup>164</sup> und sein Schüler ROBERT LADO die Theorie vom Einfluss zweier Sprachen beim Spracherwerb fort.<sup>165</sup> Schon bei beiden Wissenschaftlern war das Phänomen der Interferenz wesentlicher Untersuchungsgegenstand. Doch während sich WEINREICH der Interferenzbetrachtung aus einer soziolinguistischen Perspektive widmete und den beidseitigen, potentiell produktiven Einfluss zweier Sprachen auf die lernende Person genauer untersuchte, konzentrierte sich LADO ausschließlich auf die Fehler, die in ihrer Ursache durch strukturelle Unterschiede zu erklären sind. Entsprechend der behavioristischen Tradition wurde der Spracherwerb von beiden Wissenschaftlern als eine Art der Konditionierung betrachtet. In diesem Sinne definierte LADO „grammatische Struktur[en] einer Sprache funktional als ein System sprachlicher Gewohnheiten (*habits*)“<sup>166</sup>, die den SprecherInnen selbst gar nicht bewusst sind. Der zugrunde liegende Prozess, der in Zusammenhang mit diesen sprachlichen Gewohnheiten beim Fremdsprachenlernen Fehler verursacht, wurde als Interferenz bezeichnet. Die Grundidee der Interferenz war die Annahme, dass SprachlernerInnen häufig Strukturelemente und Bedeutungen aus ihrer Erstsprache in der fremden Sprache anzuwenden versuchen.<sup>167</sup> Sind die strukturellen Eigenschaften, die beim Sprachenlernen instinktiv aus den „habits“ der Erstsprache übernommen werden, ähnlich, so ist von positivem Transfer zu sprechen. Umgekehrt ist von negativem Transfer bzw. Interferenzfehlern zu sprechen, wenn es keine Übereinstimmung gibt. In der Formulierung der Kontrastivhypothese nahm LADO an, „dass der Grad der Verschiedenheit zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache sich positiv oder negativ auf den Erwerb der Fremdsprache auswirken kann.“<sup>168</sup> Je größer die Strukturunterschiede zwischen beiden Sprachen seien, desto höher ist das Potential für Interferenzfehler und umso wahrscheinlicher treten Lernschwierigkeiten beim Sprachlernen auf. BERND KIELHÖFER begründet das

---

<sup>163</sup> Vgl. HAUGEN, EINAR INGVALD: Bilingualism in the Americas. A bibliography and research guide. University of Alabama: American Dialect Society 1956.

<sup>164</sup> Vgl. FRIES, CHARLES C.: Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan 1974.

<sup>165</sup> Vgl. LADO, ROBERT: Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan. 1987.

<sup>166</sup> GÜLBEYAZ. 2012. S.32.

<sup>167</sup> Vgl. ebd. S.30.

<sup>168</sup> Ebd. S.31.

Auftreten von Interferenz als Strategie, ein in der Fremdsprache durch Ignoranz entstandenes Defizit zu kompensieren.<sup>169</sup> Hierbei sind vor allem zwei Mechanismen zu beobachten: die Simplifizierung, die vor allem interlingual stattfindet und eine Vermeidung der Anwendung sprachlicher Regeln bezeichnet sowie der Prozess der Übergeneralisierung, die vor allem intralingual auftritt und die Verwendung von bereits erlernten Regeln auf unpassende Kontexte in derselben Sprache meint.<sup>170</sup>

Obwohl die Kontrastivhypothese einen für die Fremdspracherwerbsforschung wichtigen Beitrag lieferte, wurde sie teils heftig kritisiert. Die wichtigsten Kritikpunkte kamen einerseits aus der Praxis, wonach FremdsprachenlehrerInnen allein durch Kontrastivhypothese keine Kenntnis über die Fehlerursachen erlangen würden und andererseits aus der Linguistik, die die Beschränkung auf nur ein paar sprachliche Ebenen (vor allem die phonetische und syntaktische) bemängelte. Außerdem wurde übersehen, dass nicht nur intralinguale Unterschiede, sondern ebensolche Ähnlichkeiten Interferenzfehler verursachen können.<sup>171</sup> Desweiteren wurden für das Lernen allgemein wichtige Faktoren wie Lernmaterialien, Unterrichtsumgebung, persönliche Voraussetzungen der LernerInnen usw. nicht beachtet. Trotz der zahlreichen Einwände und Kritikpunkte gegenüber der Kontrastivhypothese muss festgehalten werden, dass sie einen wichtigen Schritt in der Fremdspracherwerbsforschung darstellt und deren Grundgedanken auch noch heute bei einer Fehleranalyse unentbehrlich sind.<sup>172</sup>

Als Gegenmodell zu behavioristischen Lerntheorien verstand sich der nativistische Ansatz, der vor allem durch NOAM CHOMSKY geprägt wurde. Er ging davon aus, dass jeder Mensch mit einer Grundausstattung sprachlicher Fertigkeiten geboren werde. Ungeachtet der Herkunft und des Kulturkreises sei jeder Mensch „von Natur aus“<sup>173</sup> zu Sprache fähig. Er prägte den Begriff der Universalgrammatik, wonach alle Sprachen auf den gleichen grammatischen Konzepten basieren. Diese sprachlichen Strukturen müssten durch Übung und Anwendung lediglich zu entsprechender

---

<sup>169</sup> Vgl. KIELHÖFER, BERND: Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Kronberg: Scriptor Verlag. 1975. S.32.

<sup>170</sup> Vgl. GÜLBAYAZ. 2012. S.23-25.

<sup>171</sup> Vgl. ebd. S.31-35.

<sup>172</sup> Vgl. NICKEL. 1973. S.11.

<sup>173</sup> Chomsky beschäftigte sich auch mit den biologischen Grundlagen sprachlicher Produktivität.

Reifung gebracht werden.<sup>174</sup> Während sich CHOMSKY in seiner Theorie ausschließlich auf das Sprachenlernen als Erstspracherwerb bezog, wurden seine Ideen von einigen SpracherwerbsforscherInnen auf den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb übertragen. Eine daraus entstandene Theorie ist die Identitätshypothese, worin HEIDI DULAY und MARINA BURT davon ausgehen, dass der L2-Erwerb nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie die angeborene Fähigkeit zum Mutterspracherwerb ablaufe.<sup>175</sup> Hierfür untersuchten sie den Erwerb von englischen Morphemen bei chinesischen und spanischen Kindern und stellten fest, dass die Erwerbsabfolge sprachlicher Strukturen in beiden Sprachen gleich ablaufen.<sup>176</sup> In Anlehnung an die Arbeiten von DULAY und BURT entwickelte STEPHEN KRASHEN die Inputhypothese, die sich vor allem mit den während dem nativistischen sprachlichen Reifungsprozess positiv oder negativ wirkenden Einflüssen beschäftigte.<sup>177</sup> Obwohl nach „Umorientierung der allgemeinen Sprachtheorie durch NOAM CHOMSKY (...) das behavioristische Konzept der kontrastiven Fehleranalyse, immer mehr bezweifelt“<sup>178</sup> wurde und nativistische Lerntheorien in der Spracherwerbsforschung lange Zeit dominierten, gab es auch hier einige Kritikpunkte. Auch gegenüber nativistischen Lerntheorien wurden mit der Zeit ähnliche Einwände geäußert: Vor allem der Betrachtung von Sprache als ein geschlossenes System, welches keine Einflüsse der Umwelt, Lernumgebung usw. berücksichtigt, wurde immer mehr widersprochen.

Während sich also die sogenannten Universalisten mit ihrer Universalgrammatik vom behavioristischen Spracherwerbsmodell und ihrer Transferdefinition distanzieren, haben sie in ihrer Annahme, der L2-Erwerb liefere nach den gleichen Schemata wie der L1-Erwerb ab, die unbestreitbar wichtigen Einflüsse der Erstsprache beim Sprachenlernen übersehen. Die wichtigen aber dennoch unbefriedigenden Erkenntnisse aus den behavioristischen und nativistischen Ansätzen zu Lerntheorien

---

<sup>174</sup> Vgl. GÜLBEYAZ. 2012. S.22-24.

<sup>175</sup> Vgl. GOLDSCHNEIDER, JENNIFER M.; DEKEYSER, ROBERT M.: Explaining the 'Natural Order of L2 Morpheme Acquisition' in English: A Meta-Analysis of Multiple Determinants. In: Language Learning: A Journal of Research in Language Studies. 51(1)/2001. Seite 1-50.

<sup>176</sup> Vgl. GÜLBEYAZ. 2012. S.27.

<sup>177</sup> Für eine ausführliche Zusammenfassung der letztgenannten Hypothesen vergleiche: DULAY, HEIDI C.; BURT, MARINA; KRASHEN, STEPHAN: Language two. Oxford (u.a.): Oxford University Press 1982.

<sup>178</sup> ILIC-KÖHLER, BARBARA: Zur Bedeutung des Fehlers in der Sprachlehrforschung und im Unterricht. Bewußtmachung und Thematisierung sprachlicher Abweichungen als wesentlicher Bestandteil eines kommunikativen Unterrichts. Wien: Diplomarbeit. 1994. S.82.

fürten schließlich zu einer Neubestimmung und zur Entwicklung kognitivistischer Ansätze. Die daraus abgeleiteten Lerntheorien betonen die bewusste und aktive Auseinandersetzung der SprachenlernerInnen mit der Umwelt. Im Gegensatz zum Behaviorismus wird der Spracherwerb als kreativ und nicht als bloßes Abrufen sprachlicher Gewohnheiten begriffen und anders als im Nativismus wird sprachliches Wissen nicht von anderem, vorhandenem Wissen getrennt.<sup>179</sup> Besonders hervorzuheben sind die Arbeiten von LARRY SELINKER, der die Betrachtung kognitiver Prozesse im Fremdspracherwerb etablierte. Auf ihn geht die Interlanguage-Hypothese zurück, die sich mit der Herausbildung der LernerInnensprache zu einem bestimmten Zeitpunkt beschäftigt. Diese Momentaufnahme der sprachlichen Kompetenz wird im Deutschen Interimssprache genannt.<sup>180</sup> RICHARD BAUSCH und GABRIELE KASPER definieren dieses Zwischensystem folgendermaßen: „Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist.“<sup>181</sup> Obwohl sich auch schon Wissenschaftler wie PAUL VAN BUREN, CORDER und WILLIAM NEMSER mit dem Konzept der Interimssprache beschäftigten, konnten sich die Arbeiten von SELINKER zur Zwischenkompetenz beim Sprachenlernen schließlich durchsetzen. „SELINKER betrachtete die Interlanguage ebenfalls wie seine Vorgänger als ein eigenständiges sprachliches System, das aus den Versuchen des Lerners heraus entsteht, normgerechte Äußerungen in der Fremdsprache zu produzieren.“<sup>182</sup> Im Wesentlichen liegt der Fokus auf einem Zwischenstadium einer idealen Sprachkompetenz, die häufig nicht der Sprachnorm entspricht, fehlerhaft ist und Unzulänglichkeiten aufweist. Doch in der Interlanguage-Hypothese werden diese sprachlichen Entwicklungsstadien nicht als Wissensmangel wahrgenommen, sondern als Indiz zur Messung der aktuellen Sprachkompetenz der LernerInnen.<sup>183</sup> Die Interlanguage-Hypothese war wohl deshalb so erfolgreich, „weil sie den ersten

---

<sup>179</sup> Vgl. GÜLBAYAZ. 2012. S.41.

<sup>180</sup> Vgl. SELINKER, LARRY; GASS, SUSAN M.: Second language acquisition. An introductory course. Hillsdale (u.a.): Erlbaum 1994. S.11.

<sup>181</sup> BAUSCH, K. RICHARD; KASPER GABRIELE: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: Linguistische Berichte. 64/1979. S.15.

<sup>182</sup> GÜLBAYAZ. 2012. S.54.

<sup>183</sup> Vgl. HUNEKE, HANS-WERNER; STEINIG, WOLFGANG: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. 2010. S.39-41.



Versuch darstellte, für den Fremdspracherwerb verantwortliche kognitive Prozesse zu erforschen, und weil sie in Fehlern Beweise für diese Prozesse sah und Fehler aus einer positiven und konstruktiven Perspektive betrachtete.“<sup>184</sup> Besonders die Auffassung vom Fehler als potentiell lernfördernd, wenn die entsprechenden Maßnahmen gesetzt werden und die Aktualisierung des Begriffes Transfer, der nun nicht mehr als bloße Fehlerquelle sondern als lernrelevante Tatsache betrachtet wurde, waren wichtige Erkenntnisse aus den Arbeiten zu kognitiven Lerntheorien. Auch wenn SELINKER die mangelhafte Sprachkompetenz von FremdsprachlerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt untersuchte und Fehlleistungen als etwas Systematisches verstand, ist davon auszugehen, dass ein relatives Sprachniveau eines Muttersprachlers mit genug Übung erreicht werden kann. Wenngleich SELINKER seine Interlanguage-Hypothese zunächst nur für den Fremdspracherwerb von Erwachsenen formulierte, wurde diese Theorie von anderen ForscherInnen auf den Zweitspracherwerb von Kindern angewandt.

In Hinblick auf die Kritikpunkte der beiden zuvor genannten Ansätze ist bei der Interlanguage-Hypothese ein Fortschritt zu bemerken. Anders als die Kontrastivhypothese, die von einem quasi antagonistischen Verhältnis zweier Sprachen ausging, betrachtet der kognitive Zugang respektive die Interlanguage-Hypothese das Fremdsprachenlernen als etwas Dynamisches mit mehreren möglichen Fehlerquellen und nimmt auch außersprachliche Lernfaktoren wahr.<sup>185</sup> Die von SELINKER postulierte Zwischenstufe im Spracherwerb wurde mittlerweile durch etliche Untersuchungen bestätigt:

Seit die Fehleranalyse Daten geliefert hat, die eine Korrelation zwischen der Frequenz bestimmter Fehlertypen und dem jeweiligen Lernstadium feststellen lassen, ist das Vorliegen einer Kompetenz, die eine 'Übergangskompetenz' konstituiert, gesichert und es scheint mehr als gerechtfertigt, diese zu erforschen.<sup>186</sup>

---

<sup>184</sup> GÜLBEYAZ. 2012. S.42.

<sup>185</sup> Vgl. GÜLBEYAZ. 2012. S.58.

<sup>186</sup> ILIC-KÖHLER. 1994. S.84.

Die hier angesprochene Frequenz bestimmter Fehlertypen weist zudem für bestimmte Entwicklungsstufen eine charakteristische Häufigkeit auf, da ihre Produktion auf Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen ist.<sup>187</sup>

Obwohl die Fehleranalyse als Praxis mit dem Konzept der Interlanguage-Hypothese große Fortschritte gemacht hat, warnt BARBARA ILIC-KÖHLER davor, diese Hypothese voreilig auf den Schulunterricht anzuwenden, da SELINKER sein Modell zu wenig differenziert habe.<sup>188</sup> Aus diesem Grund soll sich die vorliegende Arbeit mit einem relativ kleinen Textkorpus befassen, da dadurch sowohl die inner- als auch außersprachlichen Faktoren der SchülerInnen besser beschrieben und differenziert werden können.

## 4.2 Zielsetzungen der Fehleranalyse

Das allgemeine Ziel fachdidaktischen Forschens sollte darin bestehen, nach Möglichkeiten und Methoden zu suchen, wie Unterricht und dessen Ergebnisse verbessert werden können. Aus der Theorie und Praxis hat sich als eine solche Methode die Analyse von Fehlern bewährt. „Eine Untersuchung der von Schülern gemachten Fehler ermöglicht es dem Lehrer, sich besser in Unterrichtssituationen hineinzusetzen.“<sup>189</sup> Durch das Zeugnis, das den LehrerInnen gemachte Fehler sein können, wird erfahrbar, welche sprachlichen Strukturen und Ausdrucksmittel für die LernerInnen schwer zu erlernen sind;<sup>190</sup> das Werkzeug hierfür ist die Fehleranalyse. Doch während es logisch und klar erscheint, anhand einer Analyse von Fehlern die Sprachkompetenz von LernerInnen zu verbessern, herrscht über den Begriff der Fehleranalyse wenig Klar- und Einigkeit. Schon WEINREICH war sich dieses Umstandes bewusst und „begründete das mit der fehlenden gemeinsamen Terminologie und einem gemeinsamen Verständnis von Begriffen wie Morphologie und Syntax.“<sup>191</sup> Jedenfalls ist der Ansicht von CHRISTINA MELICHER, dass die Fehleranalyse eine Gegenströmung zu

---

<sup>187</sup> KIELHÖFER. 1975. S.5.

<sup>188</sup> Vgl. ILIC-KÖHLER. 1994. S.87.

<sup>189</sup> ERNST, LEISI: Theoretische Grundlagen. In: NICKEL, GERHARD (Hg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1973. S.25.

<sup>190</sup> Vgl. PUTZER. 1994. S.11.

<sup>191</sup> GÜLBAYAZ. 2012. S.31.

einer kontrastiven Sprachanalyse sei, zu widersprechen.<sup>192</sup> Die Fehleranalyse sollte als linguistische Methode, deren Ideen sich aus den oben beschriebenen Ansätzen konstituiert, verstanden werden. Sowohl dem kontrastiven Aspekt mit möglichen Interferenzerscheinungen muss in einer Analyse Rechnung getragen werden, als auch dem individuellen Reifungsprozess der Sprachenkompetenz sowie außersprachlichen Einflüssen auf den Lernprozess.

Als von der Fehleranalyse zu erreichendes Ziel muss dementsprechend die Formulierung von unterrichtlichen Verbesserungsvorschlägen und gezielten Übungen gelten, die als didaktische Konsequenzen der durch genaue und konfrontative Sprachbetrachtung festgehaltenen und beschriebenen Fehlern entwickelt werden. Dabei lässt die Fehleranalyse, die auch die unterschiedlichen sprachlichen Strukturen der Mutter- und Fremdsprache zu berücksichtigen hat, immer nur Rückschlüsse auf eine bestimmte Lernphase zu. Mit anderen Worten lässt die Fehleranalyse „erkennen, **was** dem Lernenden beim Fremdspracherwerb Schwierigkeiten bereitet und **wie** er sich diesen Schwierigkeiten gegenüber verhält (...).“<sup>193</sup>

Ein für die Analyse einschränkender Umstand ist dabei die häufige Ausgangslage, dass versucht wird, eine Aussage über die Fremdsprachenkompetenz anhand vergleichender Betrachtung mit der Muttersprache zu treffen, wobei die muttersprachliche Kompetenz oft unklar bleibt. Desweiteren ist „[d]as Problem bei den herkömmlichen Fehleranalysen, daß sie keinen Einblick geben in das komplizierte Erwerbssystem der Lerner.“<sup>194</sup> Es kann also immer nur auf den speziellen untersuchten Fall zu einer bestimmten Zeit Bezug genommen und entsprechende didaktische Maßnahmen gesetzt werden.

---

<sup>192</sup> Vgl. MELICHER, CHRISTINA: Fehlerlinguistik in Anwendung auf den Italienischunterricht. Wien: Diplomarbeit 1987. S.13.

<sup>193</sup> PUTZER. 1194. S.16.

<sup>194</sup> ILIC-KÖHLER. 1994. S.83.

### 4.3 Der Begriff des Fehlers in der Fehleranalyse

Selbstverständlich ist das wichtigste Werkzeug der Fehleranalyse die Untersuchung von System- bzw. Normverstößen.<sup>195</sup> Aus diesem Grund lohnt es sich, der Frage nachzugehen, was ein Fehler eigentlich ist und in welchem Begriffsverständnis dieser in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Fehler im Allgemeinen sind unvermeidbarer Bestandteil des Sprachenlernens, doch weist IRIS FÜSSENICH darauf hin, dass diese zu erwartenden Fehlleistungen von jenen Fehlern, die Hinweise auf Lernschwierigkeiten wie beispielsweise funktionaler Analphabetismus geben, abgegrenzt werden müssen.<sup>196</sup> Zu beachten ist hierbei, dass Fehler im Sinne von Normverstößen zwar relativ leicht zu finden sind, sehr wohl aber auch Fehlerquellen existieren, die den LernerInnen selbst bekannt sind und durch Vermeidungsstrategien unsichtbar bleiben.

Einen Fehler zu identifizieren und zu thematisieren ist eine sozial und kulturell geprägte Praxis. Die Fehlertoleranz wird durch die beiden Pole der Akzeptabilität einerseits und Richtigkeit andererseits bestimmt. Eine Mitteilung gilt als akzeptabel, solange die Sprechhandlung und -intention verständlich und nachvollziehbar ist; auf normative Richtigkeit der einzelnen Strukturen wird weniger streng geachtet. Umgekehrt ist eine sprachliche Äußerung als richtig zu bezeichnen, wenn die darin verwendeten Einzelteile korrekt angewendet wurden.<sup>197</sup> Generell gilt, dass die Thematisierung eines Fehlers in einem Gespräch umso eher erfolgt, „je asymmetrischer die Sozialbeziehungen der Partner sind und je weniger Interesse am Gegenstand der sprachlichen Handlungen liegt.“<sup>198</sup> Diese Beziehung trifft auch auf den Deutschunterricht zu. Das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist zumeist ein hierarchisches und der in der unterrichtlichen Praxis jeweils ausgewählte Gegenstand dient vor allem in der Sekundarstufe I primär dem Einüben sprachlicher Normen.

---

<sup>195</sup> ILIC-KÖHLER bezeichnet Fehler der Grammatikalität als Systemfehler und Verstöße der Akzeptabilität als Normfehler. Vgl. dazu ILIC-KÖHLER. 1994. S.94. Für die vorliegende Arbeit ist diese genaue Unterscheidung allerdings nicht relevant.

<sup>196</sup> Vgl. FÜSSENICH, INGRID: Schreibschwierigkeiten. In: BREDEL, URSULA (u.a.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, Wien (u.a.): Schöningh 2003. S.262.

<sup>197</sup> Vgl. PUTZER. 1994. S.41-42.

<sup>198</sup> ANDRESEN, HELGA: Sprachnormen als Problem für Sprachunterricht und Sprachwissenschaft. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Oldenburg: Red. OBST 1976. S.24.

Einen Fehler als solchen zu erkennen, hängt darüber hinaus auch mit einer subjektiven Interpretation des bzw. der Untersuchenden zusammen. Der „Erfolg der Fehlerbeschreibung steht und fällt damit, ob unsere Interpretation der vom Lernenden beabsichtigten Bedeutung richtig oder falsch ist.“<sup>199</sup>

#### 4.3.1 Fehlerdefinition

Aufgrund der Mannigfaltigkeit der möglichen Fehler ist es schwierig, eine allgemeingültige Definition abzugeben. „Eine allgemeine Fehlerdefinition erscheint uns nicht möglich. Das Urteil über das, was richtig bzw. falsch ist, kann nur relativ zu einem tertium comparationis erfolgen.“<sup>200</sup> In der vorliegenden Arbeit stellt die neuste Auflage des Dudens<sup>201</sup> diesen Referenzwert dar, der aber nicht absolut ist, sondern die spezielle Situation des Fremdspracherwerbs – in diesem Fall also des Deutschunterrichts zu einem bestimmten Zeitpunkt – berücksichtigt. Aus didaktischer Sicht macht es daher Sinn, sich mehr der Frage der Fehlerinterpretation als der Fehlerdefinition zu widmen. Denn ob etwas einfach als Fehler bezeichnet wird oder als „noch akzeptabel“ gilt, ist für das Sprachenlernen weniger interessant als die daraus abgeleitete Erkenntnis, welche didaktischen Einsichten daraus gewonnen werden können.<sup>202</sup>

Mit anderen Worten definiert sich in der vorliegenden Arbeit der Fehler als Verstoß gegen die angegebene Referenzgrammatik, sofern sich aus dem Befund didaktisch sinnvolle und nützliche Überlegungen für eine Verbesserung des Sprachenunterrichts ableiten lassen. Beispielsweise werden Beistrichfehler, die zwar durchaus als Normverstöße zu gelten haben, in dieser Arbeit nicht in den Fehlerkatalog aufgenommen, da das Augenmerk auf anderen sprachlichen Strukturen liegt.

---

<sup>199</sup> NICKEL. 1973. S.41.

<sup>200</sup> KIEHLHÖFER. 1975. S.21.

<sup>201</sup> WERMKE, MATTHIAS; (Hg.): Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. 26., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Wien (u.a.): Dudenverlag 2013.

<sup>202</sup> PUTZER. 1994. S.41-43.

### 4.3.2 Fehlerursache

Wie bereits in Kapitel 4.1 angesprochen, war einer der gewichtigsten Kritikpunkte des fehleranalytischen Arbeitens, dass die Frage nach den Fehlerursachen weitestgehend ungeklärt blieb. Die interlinguale und intralinguale Interferenz zweier Sprachen war zwar ein beobachtbares und beschreibbares Phänomen, nicht aber vorhersagbar. Auch in der vorliegenden Arbeit ist die Fehlerursache kein zentraler Bestandteil, da eine Auseinandersetzung mit dieser Frage den Rahmen sprengen würde. Denn es „zeigt sich (...), daß es überhaupt nicht möglich ist, Fehler monokausal zu erklären“<sup>203</sup> und sich vor allem für den Deutschunterricht mit gehörlosen Kindern viele zusätzliche überindividuelle Problemfelder eröffnen, die ansatzweise in Kapitel 3 erörtert wurden. Daher wird auch diese Arbeit nur indirekt Aufschluss über eine Fehlerprophylaxe liefern, wenn zunächst klar geworden ist, wo bereits Lernschwierigkeiten bestehen. Diesem Befund eingedenk können dann für ähnliche unterrichtliche Bedingungen Strategien für eine Fehlervermeidung entwickelt werden.

### 4.3.3 Kompetenz- und Performanzfehler

In der angewandten Sprachwissenschaft wird häufig – ungeachtet der eigentlichen Fehlerkategorie – zwischen Performanzfehlern einerseits und Kompetenzfehlern andererseits unterschieden. Erstere sind Fehler, die während dem Sprechakt passieren und in ihrer Gestalt auch SprecherInnen mit Vollkompetenz betreffen können, während letztere Zeugnis über den Stand der Interimssprache abgeben.<sup>204</sup> Ungeachtet der Tatsache, dass diese Unterscheidung in mehrerlei Hinsicht problematisch erscheint,<sup>205</sup> spielt sie in dieser Arbeit aus rein praktikablen Gesichtspunkten keine größere Rolle. Da das Textkorpus nicht sehr umfangreich ist und die Untersuchung nicht mehrmals über einen längeren Zeitraum durchgeführt wurde, ist solch eine Unterscheidung nicht zielführend. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass auch Performanzfehler, die zwar nicht notwendigerweise über den derzeitigen Kompetenzstand informieren, als Kompetenzfehler betrachtet

---

<sup>203</sup> Ebd. S. 15.

<sup>204</sup> Vgl. ILIC-KÖHLER. 1994. S.12.

<sup>205</sup> Vgl. dazu u.a. NICKEL. Grundsätzliches. 1993. S.17. sowie KIEHLHÖFER. 1975. S.8.

werden müssen, da entsprechende zur Sprachkompetenz assoziierte Fähigkeiten wie Selbstkorrektur oder Stressmanagement diese Fehler offenbar nicht verhindern konnten. Dennoch wird bei einzelnen Fehlern auf den Umstand, dass der Normverstoß kein sprachstrukturelles Abbild der Schreibkompetenz sein muss und in Abhängigkeit der „Prüfungssituation“ entstanden sein kann, hingewiesen.

#### 4.4 Fehleranalytisches Arbeiten

Nachdem die relevantesten Sachverhalte der Fehleranalyse erläutert wurden, stellt sich nun die Frage nach der Praxis des fehleranalytischen Arbeitens und welche Arbeitsschritte sich dabei bewährt haben. HANS ROSSIPAL schlägt dabei ein Drei-Stufen-Modell vor, wobei der Fehler in einem ersten Schritt nach sprachwissenschaftlichen und schulrelevanten Kriterien kategorisiert wird.<sup>206</sup> Klassischerweise – und vor allem im schulischen Kontext – werden Fehler in den Überkategorien Auslassungs-, Selektions-, Stellungs- und Hinzufügungsfehler zusammengefasst. Doch für das wissenschaftliche Arbeiten hat diese Einteilung keinen Beschreibungswert.<sup>207</sup> Hierfür muss der Fehler nach linguistischen Merkmalen vor allem in den Bereichen Grammatik und Lexik auf paradigmatischer und syntagmatischer Ebene untersucht werden.<sup>208</sup> Allerdings ist eine Fehlerklassifizierung nach rein linguistischen Oberflächenmerkmalen wenig zielführend, da aus dieser Einteilung kein Rückschluss auf die Sprachsituation gezogen werden und damit das oben beschriebene Verständnis eines Fehlers nicht angewendet werden kann. AUCH ILIC-KÖHLER plädiert für eine nicht rein linguistisch strukturierte Fehlerkategorisierung: „Eine eigene Typologieerstellung kann – ziemlich sicher – gewährleisten, daß die Differenziertheit und Spezifik der Fehler im jeweiligen Schülertext erhalten bleibt und dennoch eine Ordnung entsteht.“<sup>209</sup>

Die zweite Stufe sieht die Identifikation des Normverstoßes vor und versucht den zugrunde liegenden Prozess, der für die vorliegenden Fehler verantwortlich sein

---

<sup>206</sup> Vgl. ROSSIPAL, HANS: Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistungen. In: SVARTVIK, JAN (Hg.): Symposium on Error Analysis. Errata: papers in error analysis. Lund: Gleerup 1973. S.60f.

<sup>207</sup> Vgl. MELICHER. 1987. S.26.

<sup>208</sup> Vgl. KIEHLHÖFER. 1975. S.12.

<sup>209</sup> Vgl. ILIC-KÖHLER. 1994. S.60.

kann, aufzuspüren. Die oben beschriebenen Prozesse der Simplifizierung und Generalisierung sind wesentliche Mechanismen, die im Lichte beider Sprachen Aufschluss über fehlermotivierende Zusammenhänge geben können. Auf dieser Stufe kommt es vor allem zu einer Fehlerbeschreibung. Auf der letzten Stufe soll versucht werden, die Fehlerquelle zu identifizieren und sicher zu stellen, sodass didaktische Maßnahmen als Antwort folgen können.

Für die vorliegende Arbeit wird 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 İŞİL GÜLBAYAZ besonders bewährt und soll aus diesem Grund auch hier verwendet bzw. entsprechend angepasst werden. Sie teilt ihre dokumentierten Fehler in vier große Kategorien ein, die für diese Arbeit übernommen werden sollen:

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

Innerhalb dieser Kategorien, die gleichsam die Unterkapitel des empirischen Teils dieser Arbeit darstellen, sollen die jeweiligen Kategorisierungen immer auch deskriptiven Charakter erhalten. Gemeinsam stellen also das oben erläuterte Drei-Stufen-Modell nach ROSSIPAL und die oben genannte Kategorisierung nach GÜLBAYAZ die Grundlage der Ergebniserfassung und -auswertung dar. Ausgehend von einem Textkorpus einer kleinen und beschreibbaren Menge an Texten werden Fehler in einer eigenen Typologie strukturiert, identifiziert und nach linguistischen und psycholinguistischen Gesichtspunkten beschrieben. Die Gültigkeit der Aussage über die Sprachkompetenz bezieht sich ausschließlich auf den gewählten Moment, nämlich am Ende des achten bzw. neunten Schuljahres, welches das Ende ihrer Pflichtschulzeit bedeutet und eine wichtige Zäsur in der Bildungsbiographie darstellt. Die Untersuchung kann weiters nur als Mikrostudie einer kleinen SchülerInnenpopulation bezeichnet werden, die im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird.



## **5 Fehleranalyse eines Textkorpus gehörloser SchülerInnen im Alter von 14 bis 15 Jahren aus einer bilingualen Klasse**

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 aus den Ausführungen in Kapitel 3 deutlich wurde, fanden konzeptuelle Überlegungen für diese spezielle Form des Unterrichts bisher kaum statt.<sup>210</sup> Die für die vorliegende Arbeit im Vorfeld durchgeführten Hospitationen und Erfahrungen an drei verschiedenen Schulen (HTL Malerschule in Leersdorf/Baden, KMS Pfeilgasse und GRg XII Erlgasse in Wien) zeigten drei völlig unterschiedliche Unterrichtskonzepte:<sup>211</sup> eine Kleinstklasse mit vier SchülerInnen, eine Klasse mit einer gehörlosen Schülerin in Einzelintegration sowie eine Integrationsklasse mit sechs gehörlosen Jugendlichen. Die einzelnen Klassen im BIG werden wiederum anders unterrichtet. Induktiv kann daher behauptet werden, dass es fast so viele Unterrichtskonzepte für den Unterricht mit gehörlosen bzw. schwerhörigen SchülerInnen gibt wie Klassen, in denen sie beschult werden.

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 Untersuchung 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 SchülerInnen 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 SchülerInnen abzugeben.

---

<sup>210</sup> Vgl. WILDEMANN, 2010, S.11.

<sup>211</sup> Eine Zusammenfassung über die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle bietet KRAMREITER, 2011, S. 13-15.

Bezüglich der Vergleichbarkeit wurde darauf verzichtet, ein Vergleichskorpus hörender SchülerInnen anzulegen. Bei den Schreibprodukten gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Kinder handelt es sich – wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt – um erwartungsgemäß stark fehlerhafte Texte, die einen genaueren Vergleich mit Texten hörender MitschülerInnen wenig praktikabel machen. Die Untersuchung ist bewusst als Mikrostudie einer kleinen Testpopulation angelegt, deren Fehleranalyse die Norm an sich als „tertium comparationis“ heranzieht. Eine Aussage über die Schreibkompetenz relativ zu ihren hörenden MitschülerInnen soll im Rahmen einer quantitativen Fehleranalyse dennoch statistisch vergleichend getroffen werden, um der Frage nachzugehen, in welchem Bereich der Sprachlernunterricht den Bedürfnissen der gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen angepasst werden müsste. Als Vergleichswerte dienen die Ergebnisse der Fehleranalyse von GÜLBAYAZ.<sup>212</sup>

## **5.1 Beschreibung der Untersuchungsgruppe und des Schulstandorts**

„Curriculum, Lehrmaterial, Schultyp, Methodik & Didaktik spielen für die Fehlerbewertung eine wichtige Rolle“,<sup>213</sup> weshalb diese Punkte in diesem Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Zunächst aber soll der Weg zu der Testpopulation und dem Schulstandort nachgezeichnet werden, da daraus etwaige Schlüsse über die Bildungssituation und die darin involvierten LehrerInnen und Institutionen gezogen werden können.

Bevor mit der Planung begonnen werden konnte, wurde die Meinung über die Nützlichkeit einer solchen Untersuchung von einer der führenden GebärdensprachforscherInnen in Österreich, VERENA KRAUSNEKER, eingeholt. Nachdem dieses Vorhaben von ihr als sehr sinnvoll attestiert wurde und sie Feedback zum damals schon existierenden Inhaltsverzeichnis gab, konnte mit der Planung begonnen werden. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte österreichische SchülerInnen bezüglich ihrer Deutschkompetenz keine ausführlichen

---

<sup>212</sup> Vgl. GÜLBAYAZ. 2012. S.172-190.

<sup>213</sup> NICKEL. 1973. S.16.

Daten. Bei einem Fachvortrag von JOHANNES HENNIES, der in Deutschland erste Untersuchungen zur Lese- und Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Kinder durchgeführt hatte, wurde eine Bachelorarbeit der Studentin ANNA LITSCHAUER vorgestellt, die vor allem Wortschatzuntersuchungen durchführte. Ein ausführliches Bild über die Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen konnte diese Arbeit nicht liefern.<sup>214</sup>

In einem nächsten Schritt wurde ein persönliches Treffen mit der gebärdensprachkompetenten Lehrerin SILVIA KRAMREITER vereinbart, die den Kontakt zu INGRID KLUGER herstellte; letztere unterrichtete eine der österreichweit wenigen bilingualen Klassen: Die 4A<sup>215</sup> des Bundes- und Realgymnasiums Erlgasse im zwölften Wiener Gemeindebezirk schien für die Untersuchung geeignet. Darin befanden sich insgesamt sechs gehörlose SchülerInnen; jeweils drei davon männlich und drei weiblich. Alle sind gebärdensprachlich aufgewachsen oder beherrschen die ÖGS zufriedenstellend. Bis auf einen Schüler hatte niemand einen Migrationshintergrund.

Nun musste die Untersuchung noch von offizieller Seite genehmigt werden. Da es sich um eine empirische Untersuchung nicht volljähriger Jugendlicher in schulischer Umgebung handelte, musste die Genehmigung vom Stadtschulrat, der Direktorinnen und der Eltern vorliegen. Das Ansuchen an den Stadtschulrat verlief nach Abgabe aller erforderlichen Dokumente problemlos. Ein Faksimile der Bewilligung ist dem Anhang beigelegt. Ebenso problemlos erlaubte die Direktorin ELFRIEDE WOTKE die Untersuchung in dieser Klasse. Die Elternbriefe wurden alle ohne Rückfragen positiv unterschrieben. Da es sich bei den untersuchten Jugendlichen um StammschülerInnen des BIG handelte, sollte auch noch die Bewilligung der Direktorin des BIG, nämlich KATHARINA STROHMAYER, eingeholt werden. Da sich bei einem persönlichen Treffen mit Frau STROHMAYER eine äußerst interessante Diskussion entwickelte, sollen die wichtigsten Punkte dieses Gesprächs festgehalten werden, da daraus wichtige Informationen für das Untersuchungssetting gewonnen werden konnten.

---

<sup>214</sup> LITSCHAUER, ANNA: Schriftsprachkompetenz gehörloser Kinder. Graz: Bakkalaureatsarbeit 2011. Das Manuskript der unveröffentlichten Bakkalaureatsarbeit liegt dem Verfasser dieser Diplomarbeit vor.

<sup>215</sup> Im Schuljahr 2012/2013.

Zunächst zeigte sich die Direktorin skeptisch gegenüber dem Untersuchungsvorhaben. Ihrem ersten Impuls folgend, hätte sie sich lieber eine Untersuchung der 259 im Hauptgebäude des BIG untergebrachten hörbeeinträchtigten Kinder gewünscht. Doch schon bald wurde klar, dass diese Testpopulation zu heterogen und das zu untersuchende Feld zu groß wäre, als dass es ein einziger Student in relativ kurzer Zeit untersuchen könnte. Letztlich unterstützte sie dann das ursprüngliche Vorhaben, betonte aber, dass in diesem Fall nur diese eine Klasse untersucht werden sollte; eine Mikrostudie zu dem speziellen Fall einer bilingualen Klasse mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen. Denn es handle sich bei der 4A um eine „Eliteklasse“, so die Direktorin, in der die Eltern allesamt sehr engagiert seien und die Kinder eine bilinguale bzw. gebärdensprachunterstützte Erziehung seit dem Kindergarten genossen hätten. Dementsprechend konzentriert sich die Untersuchung nur auf diese eine Klasse und es ist besonders spannend, die Ergebnisse auch im Licht dieser Beschreibungen zu betrachten.

Die Jugendlichen befanden sich bereits seit der ersten Schulstufe in Integrationsklassen, wobei jene aus maximal 20 SchülerInnen bestehen, von denen mindestens vier einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben müssen. Im Normalfall befinden sich in einer Schulstunde zwei LehrerInnen im Klassenzimmer; einE FachlehrerIn und eine gebärdensprachkompetente Pädagogin, die aber ebenfalls ein Fachstudium absolviert hat. Bei den Hospitationen ist aufgefallen, dass die gebärdensprachkompetenten Lehrerinnen in den meisten Unterrichtsszenarien dolmetschend tätig waren; sie standen dem Fachunterricht der KlassenlehrerInnen demnach als übersetzende Instanz unterstützend zur Seite. Die gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen hatten in der Dichte der Übersetzung oft nicht die Möglichkeit, auf Unklarheiten zu reagieren, da die Übersetzung für die gehörlosen MitschülerInnen sonst behindert werden würde. Die ÖGS ist also in vielen Fällen nicht vermittelnde Instruktionssprache, sondern vermittelte Fachsprache. Dass es für gehörlose und schwerhörige Kinder schwierig ist, während der Schnelligkeit des Übersetzten mitzuschreiben, erscheint nachvollziehbar und wurde auch beobachtet. In den Unterrichtsverlauf wurden die gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten

SchülerInnen je nach Unterrichtsfach und jeweiligem Fachkollegen unterschiedlich eingebunden.

Auf die konkrete Frage, wie denn die Unterrichtsplanung aussieht, antwortete KLUGER, dass es sehr fächerspezifisch sei. Beispielsweise gäbe es für den Englischunterricht in etwa 40% spezielle Vorbereitung, weil besonders Fremdsprachen schwer zu erlernen seien; gewisse Bereiche werden mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der SchülerInnen aufbereitet. Diese Planung verlange viel Absprache mit den KollegInnen und führe zu einer gemeinsamen Stundenvorbereitung. Allerdings gäbe es sehr wohl Fächer, in denen die gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen einen sowohl in methodischer als auch in pädagogischer Hinsicht komplett angepassten Unterricht erleben.

Die Geographiestunden etwa werden nicht ausschließlich gedolmetscht, sondern entsprechend abgestimmte Inhalte in ÖGS vermittelt. Zusätzlich gibt es Sonderstunden, in denen die gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen in einem eigenen Raum bedarfsorientiert gefördert werden und wo ein Großteil der pädagogischen Interaktionen stattfindet.

Nachdem in Kapitel 3.3 der Lehrplan für den Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen genauer betrachtet wurde, bleibt noch die Schilderung des Lehrmaterials. Für keines der Schulfächer gibt es ein gehörlosenspezifisches Unterrichtsbuch. Die Materialien sind entweder jene, die auch die hörenden MitschülerInnen erhalten oder Unterlagen, die die gebärdensprachkompetenten PädagogInnen in Eigenarbeit erstellen. Abseits der eigentlichen Unterrichtsmaterialien stehen technische Hilfsmittel wie eine FM-Anlage, die akustische Signale aufnimmt und direkt zu einem Empfängermodul respektive Hörgerät übermittelt sowie ein „Smartboard“ oder auch Weißwandtafel genannt, die das oben angesprochene Problem des Mitschreibens teilweise kompensiert, zur Verfügung. Bei letzterem Gerät werden von der Lehrkraft aufgeschriebene Inhalte direkt in einem digitalen Dokument gespeichert und als Mitschrift zum Nachlesen zugänglich gemacht.

Zusammenfassend kann die Integrationsklasse 4A des Bundes- und Realgymnasiums Erlgasse 32 – 34 als eine von der Hörbeeinträchtigtenpädagogik dringend geforderte Bilingualklasse bezeichnet werden, die von wenigen aber engagierten und

ambitionierten Lehrerinnen gebärdensprachlich begleitet wird. Wenngleich die pädagogischen Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht aufgrund von Übersetzungstätigkeiten beschränkt sind, sind die Lehrerinnen mehr als reine Dolmetscherinnen. Dennoch bietet das derzeitige Unterrichtsmodell viele Verbesserungsmöglichkeiten, die durch wissenschaftlich professionelle Evaluation gefunden werden können. Doch bisher fehlt ein einheitliches und durchdachtes Gesamtkonzept für den Unterricht für Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte im gesamten deutschsprachigen Raum.

## **5.2 Methodik und Vorgehensweise**

In diesem Kapitel soll einerseits die Vorgehensweise bei der Beschaffung der Textprodukte und andererseits die Methodik der empirischen Untersuchung selbst beschrieben werden.

### **5.2.1 Zum Testverlauf**

Nachdem alle Genehmigungen eingeholt waren, stellte sich die Frage nach dem Untersuchungsdesign und in welcher Art die Testaufgabe gestaltet sein soll. Denn die Testart beeinflusst auch das Auftreten von bestimmten Fehlern.<sup>216</sup> Die gewünschten Textprodukte sollten möglichst ähnlich in Umfang und Textstruktur sein, damit eine objektive Vergleichbarkeit unter den einzelnen SchülerInnen gegeben ist. Vor allem aufgrund der relativ kleinen Testpopulation musste eine Textaufgabe gefunden werden, die stark divergierende Texte vermeiden sollte. In einer ersten Überlegung wurde das Thema einer Feriennacherzählung für sinnvoll erachtet. Doch „Übersetzungen und Nacherzählungen sind kaum geeignet, um zu überprüfen, ob und wie weit die Lernenden die textsyntaktische Verwendung der Tempusformen“<sup>217</sup> und anderer textgliedernder Elemente beherrschen.

---

<sup>216</sup> MELICHER. 1987. S.46.

<sup>217</sup> PUTZER. 1994. S.40.

In Anlehnung an die jüngste fehleranalytische Untersuchung und in Anbetracht der visuell-dominanten Wahrnehmung gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen wurde schließlich eine Bildergeschichte ausgewählt, die aus dem vom Unterrichtsministerium approbierten Schulbuch „Deutschstunde 3“<sup>218</sup> stammt. Mit einem Bildbearbeitungsprogramm wurden zwischen den einzelnen Bildern der Aufgabe noch Fragezeichen eingefügt, um freies Schreiben zu initiieren. 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 ProbandInnen liefern sollte. Der beschriebene Fragebogen befindet sich im Anhang.

Nachdem auch die Aufgabenstellung in dieser Form vom Stadtschulrat genehmigt wurde, konnte ein Termin für die Untersuchung ausgemacht werden. Gezielt wurde eine der oben beschriebenen Förderstunden gewählt, in denen ausschließlich die gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen von der gebärdensprachkompetenten Pädagogin unterrichtet wurden. Die ProbandInnen erhielten jeweils einen Fragebogen, der mit einer Nummer versehen war; ein Zusammenhang zwischen den SchülerInnen und den jeweiligen durchnummerierten Fragebögen besteht nicht und die Anonymität ist somit gewährleistet. Etwa fünf Minuten hatten die Jugendlichen Zeit, sich die Angabe durchzulesen. Danach wurde die Aufgabenstellung vom Verfasser dieser Arbeit noch einmal in ÖGS erklärt und etwaige Unklarheiten beseitigt. Die Arbeitszeit betrug eine Stunde, in der alle ProbandInnen einen etwa eine Seite langen Text produzierten und die angehängten Fragen beantworten konnten.

Wie bereits oben beschrieben, war es aus mehreren Gründen nicht möglich, eine größere Menge an vergleichbaren ProbandInnen in die Untersuchung mit einzubeziehen. Die Ergebnisse sind demnach mehr als Indikatoren dieses Fallbeispiels zu sehen, die auf die Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen in ähnlichem Unterrichtsetting Aufschluss geben können.

---

<sup>218</sup> PRAMPER, WOLFGANG; HAMMERSCHMID, HELMUT: Deutschstunde 3: Sprachbuch für die 7. Schulstufe. 2. Aufl. Linz: Veritas-Verlag 1997. S.108.

## 5.2.2 Zur empirischen Untersuchung

Für gewöhnlich erfolgt fehleranalytisches Arbeiten in vier Etappen: Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung und Fehlerkategorisierung, Ursachen-erkennung sowie Fehlerbewertung.<sup>219</sup> Die Reihenfolge dieser Abschnitte wird aus praktikablen Gründen für die vorliegende Arbeit verändert, indem zuerst eine Fehlerbeschreibung und Ursachenvermutung und erst dann eine Fehleridentifizierung und Kategorisierung, die die zuvor beschriebenen Auffälligkeiten in Form einer Liste festhält und erfasst, vorgenommen wird. Bereits während der Fehlerkategorisierung soll eine Fehlerbewertung eine ungefähre Auskunft darüber geben, welche der beschriebenen Normverstöße möglicherweise Interferenzerscheinungen zuzurechnen sind. Letztlich sollen die Fehlerdaten statistisch aufbereitet werden. Insgesamt ist die Erstellung eines solchen Fehlerkataloges kein leichtes Unterfangen, „da erstens eine klare Zuordnung von Fehlern oft sehr schwierig ist, und zweitens ein Fehler mehreren Kategorien zugeordnet werden kann.“<sup>220</sup>

Da die Textprodukte der sechs SchülerInnen qualitativ doch relativ unterschiedlich ausgefallen sind, erscheint eine ausführliche Besprechung der Texte notwendig, bevor diese mit dem Werkzeug einer systematischen Fehleranalyse bearbeitet werden können. Die Textbesprechung beginnt dabei nicht bei den SchülerInnen, deren Hörvermögen und schulische Biographie, sondern konzentriert sich zunächst auf den Text selbst. Daran werden im Anschluss Überlegungen zu den von den SchülerInnen angegebenen Hintergrundinformationen in Hinblick auf das Textprodukt angestellt.

Mit der Kenntnis der grundsätzlichen Beschaffenheit der Texte soll schließlich eine textübergreifende Zusammenfassung und Gruppierung der Fehler zu einer Kategorisierung und Katalogisierung führen. Wie bereits erwähnt, kann es vorkommen, dass hier ein und derselbe Fehler in mehreren Kategorien einzuordnen ist.

---

<sup>219</sup> Vgl. GÜLBAYAZ. 2012. S.76.

<sup>220</sup> Vgl. ebd. S.76.



## 6 Detaillierte Besprechung der einzelnen Texte

Das Textkorpus, bestehend aus sechs SchülerInnen-texten, soll hier ausführlich besprochen werden, um eine Vorstellung des Materials in Hinblick auf das nächste Kapitel zu erhalten. Die einzelnen Fehler sollen hier im Detail noch keine Rolle spielen. Ein Faksimile des jeweils besprochenen Textes befindet sich im Anhang und die Nummerierung des Fragebogens korreliert mit der Nummerierung der Texte; Text 1 findet sich also auf Fragebogen 1.

Nachdem der Text besprochen wurde, folgt eine Auseinandersetzung mit den von den SchülerInnen eingeholten Hintergrundinformationen über deren Sprachsozialisierung, -verwendung und Kompetenzeinschätzung. Davon ausgehend sollen etwaige Zusammenhänge zwischen diesen Angaben und dem Textprodukt hergestellt werden.

### 6.1 Text 1

Dieser Text umfasst insgesamt 163 Wörter auf 19 Zeilen, die auf der unlinierten Seite immer mehr nach rechts rücken. Es sind wenige Selbstkorrekturen festzustellen; ein angefangener, aber durchgestrichener Satz böte für eine Fehleranalyse interessante Aspekte. Da aber nur Fehler der Endfassung eines Textes im Fehlerkatalog aufgenommen werden, sind solche korrigierten Normverstöße nicht enthalten. Der sprachliche Stil ist relativ einfach gehalten; die meisten Sätze sind kurz und nach dem Satzbauplan Subjekt-Prädikat-Objekt konstruiert. Ein einziger Nebensatz ist zu finden, dem allerdings das finite Verb fehlt.<sup>221</sup> Auffällig ist weiters, dass auch Hauptsatzreihen, die durch die Konjunktion „und“ verbunden werden, wieder nach dem S-P-O-Prinzip aufgebaut werden, wobei das Subjekt nicht noch einmal genannt werden müsste.<sup>222</sup> Die meisten der insgesamt 40 identifizierten Fehler, nämlich 18, wurden im morphosyntaktischen Bereich gemacht. Wortwiederholungen sollen

---

<sup>221</sup> Vgl. Text 1. Zeile 3. (T1;3).

<sup>222</sup> Vgl. T1;14.

insofern nicht relevant sein, da es sich um einen recht kurzen Text mit wenig sprachlicher Varianz auf der paradigmatischen Ebene handelt.<sup>223</sup>

Zu der Frage, wie die Textaufgabe an sich gelöst wurde, lässt sich sagen, dass das Ergebnis zufriedenstellend ist. Alle Bilder wurden mehr oder weniger ausreichend verschriftlicht und auch die für die Untersuchung eingefügten Fragezeichen wurden ausformuliert. Das erste Fragezeichen hat den Schüler motiviert, eine kurze Vorgeschichte über den Einbrecher zu schreiben, was aber wahrscheinlich dazu führte, dass der Komplize des ersten Bildes im Text keine Erwähnung findet. Interessant ist hier auch die Verschriftlichung und das erstmalige Auftreten des Beobachters. Die Unterscheidung zwischen dem Mann als Einbrecher und dem anderen Mann als Beobachter wird nur durch die Verwendung eines unbestimmten Artikels vorgenommen, was die Personenzuordnung im Lesefluss zunächst etwas erschwert.<sup>224</sup> Hervorzuheben ist das kreative Ende, welches sich über eine lange erzählte Zeit erstreckt und dem Text einen überraschenden Höhepunkt verleiht.

Aus den Angaben des Fragebogens geht hervor, dass der Verfasser männlich ist und bereits seit seiner frühen Kindheit die ÖGS spricht. Dieser Umstand ist wohl seinen Eltern geschuldet, die ebenfalls gehörlos sind. Die familiäre Kommunikation findet laut eigenen Angaben ausschließlich in Gebärdensprache statt. Interessant ist hierbei, dass der Schüler die Bedeutung der ÖGS für ihn nur als „Wichtig“ und seine eigene ÖGS-Kompetenz als „Mittel“ einschätzt. Demgegenüber ist geschriebenes Deutsch für den Schüler „Sehr wichtig“, seine eigene Deutschkompetenz gibt er ebenfalls als „Mittel“ an. Obwohl sich der Verfasser der vorliegenden Diplomarbeit mit allen SchülerInnen gebärdend unterhalten hat, ist es aufgrund der Anonymisierung der Texte leider nicht möglich, einen Vergleich der Kompetenzen in den beiden unterschiedlichen Sprachsystemen Deutsch und ÖGS anzustellen. Es wäre äußerst interessant gewesen, den Schüler hinsichtlich ähnlicher Kompetenzmängel, die im Text festzustellen waren, in seiner L1 zu untersuchen.

---

<sup>223</sup> Zur Erläuterung: In der ersten Hälfte des Textes wird der Protagonist meist nur mit „Er“ im Satz eingeleitet. Substitutionen wie „Ein Mann“ sind selten.

<sup>224</sup> Vgl. T1;7.

## 6.2 Text 2

Insgesamt 180 Wörter in 21 Zeilen umfasst Text 2. Das Schriftbild ist deutlich und weist wenige Selbstkorrekturen auf. Interessanterweise wurde der Name des Protagonisten post scriptum verändert. Die Frage, warum der Protagonist nachträglich in „Tristan“ umbenannt wurde, lässt sich nicht beantworten. Für die Geschichte und deren Analyse hat es jedenfalls keine Relevanz.

Sprachlich hat sich der Schüler an komplexeren Satzkonstruktionen versucht. Es sind sechs Satzgefüge festzustellen, wobei eines davon eine Konstruktion aus einem Hauptsatz und zwei untergeordneten Nebensätzen aufweist.<sup>225</sup> Ungeachtet der Tatsache, dass bei letzteren eine unpassende Konjunktion<sup>226</sup> gewählt wurde, ist dieser Befund ein positives Zeichen für das Wissen ob dieser sprachlichen Struktur. Der Satzbauplan der Hauptsätze wird öfters variiert und beispielsweise durch Adverbien ergänzt. Bezüglich des Satzbauplans ist in diesem wie auch in vielen der anderen untersuchten Texte festzustellen, dass durch „und“ verbundene Hauptsätze im zweiten Satz wieder eine Nennung des Subjekts enthalten, wo das nicht notwendig wäre.<sup>227</sup> Die Setzung der Beistriche war in den meisten der konstruierten Satzgefüge fehlerlos.

Der Wortschatz ist relativ umfangreich und der Schüler hat versucht, Pronomen zu verwenden, um die Sätze abwechslungsreicher zu machen. Die Identifizierung der handelnden Personen ist trotz der häufigen Verwendung des Personalpronomens „er“ problemlos möglich. Die Bilder wurden alle verschriftlicht und die durch ein Fragezeichen symbolisierten Bildübergänge mit Text gefüllt. Dabei sticht der Abschnitt zwischen Bild 2 und Bild 3 besonders hervor, in welchem der Prozess des Anziehens und des Türschließens genau beschrieben wird. Möglicherweise wollte der Schüler die Visualität des Bilderverlaufs dadurch aufrecht erhalten; ein Umstand, der nach dem letzten Bild leider nicht mehr gelingt. Etwa die Hälfte des Textes entsteht aus der Bildervorlage, der Rest ist eine schriftliche Weiterentwicklung durch den Schüler. Besonders dieser zweite Teil weist kreative Ideen und Handlungselemente

---

<sup>225</sup> Vgl. T2;15.

<sup>226</sup> Vgl. T2;16.

<sup>227</sup> Vgl. z.B.: T2;11.

auf, die aber weniger zusammenhängend und klar als im ersten Teil sind. Eine Auseinandersetzung mit dem Protagonisten und dessen Motiven (die Sucht nach Gold) schafft die narrative Voraussetzung für die Wendung gegen Ende hin, wo „Tristan“ nach vielen Jahren von den Geschehnissen der ersten drei Bilder eingeholt wird; erzähltechnisch also durchaus elaboriert.

Aus dem Fragebogen geht hervor, dass dem Schüler geschriebenes Deutsch „wichtig“ ist, während ihm die ÖGS „Sehr wichtig“ erscheint. In der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz wird jeweils „Gut“ angegeben. Interessanterweise lernte der Schüler die ÖGS erst später; wahrscheinlich weil die familiäre Kommunikation hauptsächlich in Lautsprache stattfindet.

### 6.3 Text 3

Der dritte Text beinhaltet 196 Wörter auf 25 Zeilen, die auch Versuche aufwändiger Satzkonstruktionen aufweisen. Auch wenn die Nebensätze nicht immer gelingen, da das Verb häufig nicht an finiter Stelle steht,<sup>228</sup> sind diese Satzgefüge verständlich und nachvollziehbar. Einzelne sprachliche Strukturen gelingen der Schülerin immer wieder, speziell die Passivkonstruktionen.<sup>229</sup> Allerdings bereiten auch hier Hauptsatzgefüge die gleichen Probleme wie bei allen anderen SchülerInnen; nach der Konjunktion „und“ wird der Satzbauplan Subjekt-Prädikat-Objekt fortgeführt, anstatt das Subjekt des ersten Hauptsatzes, sofern es das gleiche geblieben ist, weiter zu verwenden.

Ein relativ großer Wortschatz schmückt die Sätze in Form von Adverbien und Adjektiven aus und macht den Text insgesamt detailliert. Die kreative Wortschöpfung „Wertsteine“, die zwar semantisch durchaus nachvollziehbar, aber jedenfalls nicht im Wörterbuch<sup>230</sup> verzeichnet ist, lässt ein bewusstes Arbeiten mit Fremdwörtern erkennen. Auffällig waren relativ viele Fehler im Bereich der konjugierten Verben.

---

<sup>228</sup> U.a. T3;2.

<sup>229</sup> Vgl. im Präsens T3,11-12 oder im Präteritum T3;21.

<sup>230</sup> Österreichisches Wörterbuch. 42.Aufl. Wien: ÖBV 2013.

Inhaltlich ist der Text ordentlich gestaltet, beginnt mit einem direkten, unvermittelten Einstieg und gibt auf besondere Weise das Innenleben der Hauptfigur wieder. Wörtliche Reden im Selbstgespräch tragen dazu bei, die Handlungshintergründe des Protagonisten besser zu verstehen. Dabei werden auch rhetorische Elemente verwendet.<sup>231</sup> Die Handlung orientiert sich eng an der Bildervorlage; die letzten fünf Zeilen sind frei geschrieben.

Bezüglich des Fragebogens geht hervor, dass die Schülerin in einer rein gebärdensprachlichen Familie aufgewachsen ist. Sowohl ihre Eltern und Geschwister als auch andere Verwandte sind gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt. Möglicherweise aufgrund dessen schätzt sie die ÖGS als „Sehr wichtig“ und ihre Kompetenz darin als „Sehr gut“ ein; die ÖGS ist ihr dabei wichtiger als Deutsch. Es mag verwundern, dass im Text relativ wenige Interferenzen der ÖGS ins Deutsche zu finden sind. Doch das zeigt, dass die Schülerin die beiden Sprachregister ganz gut trennen kann.

#### **6.4 Text 4**

Sowohl in Umfang als auch in Qualität ist dieser Text innerhalb des Korpus herausragend. Insgesamt 254 Wörter lang und damit der längste Text, finden sich komplexe Satzkonstruktionen, die richtig realisiert wurden. Anhand neun richtig konstruierter Nebensätze beweist die Schülerin, dass sie die strukturellen Merkmale verschachtelter Satzgefüge richtig verschriftlichen kann. Dabei werden auch verschiedene Adverbialsätze wie Temporal- oder Finalsätze den Hauptsätzen untergeordnet.<sup>232</sup> Doch auch in diesem Text findet sich die problematische Bildung von Hauptsatzreihen. Sämtliche Bilder der Aufgabenstellung und die dazwischen liegenden Fragezeichen wurden ausführlich wiedergegeben und die Zusammenhänge waren logisch und nachvollziehbar.

Besonders viele Adverbien und Adjektive werten den Text stilistisch auf. Verglichen mit den anderen Texten weist dieser ein besonders großes Repertoire an Pronomen und anderen Substitutionswörtern auf. Hervorragend sind auch die einzig in diesem

---

<sup>231</sup> Vgl. T3;8.

<sup>232</sup> Vgl. T4;6-7.

Text gelungene Infinitivkonstruktion und indirekte Rede.<sup>233</sup> Darüber hinaus wurden im Deutschen übliche Redewendungen verwendet, die auf ein hohes Maß an Sprachkompetenz schließen lassen.<sup>234</sup> Probleme bereitete der Schülerin allerdings die Konsistenz im Tempus. Vor allem gegen Ende der Geschichte wird immer öfter das Präteritum verwendet, während der Rest der Geschichte im Präsens erzählt wird.

Im Schriftbild wird besonders deutlich, dass etliche Textkorrekturen stattgefunden haben. Sowohl während des Schreibens als auch nachträglich können Änderungen festgestellt werden. Korrekturen wie das nachträgliche Einfügen eines vergessenen Buchstabens<sup>235</sup> weisen darauf hin, dass die Schülerin nach dem Schreiben mindestens einmal korrekturgelesen hat und hierbei durchaus Fehler entdecken konnte. Allerdings führten manche Korrekturen letztlich auch zu Fehlern.<sup>236</sup>

Eine mögliche Ursache für den vergleichsweise hervorragenden Text könnte die Tatsache sein, dass die Schülerin in einem bilingualen Umfeld aufwächst. Aus dem Fragebogen geht hervor, dass die Schülerin die einzige gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Person in ihrer Familie ist. Dennoch sprechen ihre Familienangehörigen sowohl in ÖGS als auch in Lautsprache mit ihr. Deutsch ist für sie dabei wichtiger als ÖGS, schätzt ihre Kompetenzstufe aber in beiden Sprachen als „Gut“ ein. Im Lichte dieser soziolinguistischen Angaben und der Qualität des Textes ist die Hypothese, dass bilingual geförderte Kinder die besten Sprachkompetenzen aufweisen und im Vergleich zu Text 2 diese umso besser sind, je früher die Kinder zweisprachig aufwachsen, zulässig.

## 6.5 Text 5

Der relativ kurze fünfte Text, 133 Wörter in 19 Zeilen, weist die höchste Anzahl an festgestellten Fehlern sowohl im syntaktischen als auch im semantischen Bereich auf. Auf den ersten Blick fällt jedenfalls auf, dass der Schüler als einziger seinem Text eine Überschrift gegeben hat: „Der Räuber“ ist zwar inhaltlich nicht korrekt, weil es sich

---

<sup>233</sup> T4;21 bzw. T4;29.

<sup>234</sup> Vgl. T4;18.

<sup>235</sup> T4;10.

<sup>236</sup> Vgl. T4;9.

um zwei Kriminelle handelt und diese per definitionem eher als Einbrecher oder Diebe zu bezeichnen wären, aber immerhin dachte der Schüler als einziger an dieses für die Textsorte nicht unwesentliche Merkmal.

Schon beim Lesen der ersten Zeilen wird klar, dass der schriftliche Umgang mit den im Text handelnden Figuren problematisch ist. Im ersten Satz wird der Verbrecher mit einem bestimmten Artikel eingeführt, was etwas befremdlich wirkt. Auch später, wenn auf den Bildern nicht zu sehende Polizisten und der beobachtende junge Mann eingeführt werden, ist nicht immer klar nachvollziehbar, um wen es sich im Handlungsverlauf gerade handelt. Auf einer anderen Textebene herrscht ein weiteres Personenproblem, wenn mitten im Satz plötzlich die Anrede an eine erste oder zweite Person in Form von „ich“ oder „dich“ zu lesen ist. In einem der Fälle könnte eine direkte Rede intendiert gewesen sein, die dann aber ohne entsprechende Satzzeichen nicht gelungen ist.<sup>237</sup> Außerdem kommt es sehr häufig zu Wortwiederholungen, da der Wortschatz für eine Variation auf paradigmatischer Ebene offenbar nicht groß genug ist. Aber auch syntagmatisch bestehen Probleme, da die einzelnen Sätze bausteinhaft und wenig zusammenhängend erscheinen. Immer wieder sind einzelne Wörter im Satz eingebaut, die beim Lesen überraschen, weil sie dort nicht hingehören. Sätze wie „Dann die Polizei hat zufall dich beobachten.“<sup>238</sup> lassen darauf schließen, dass sprachliche Regeln nicht beherrscht werden und diese nach eigenem Ermessen angewendet werden. Das bestätigt unter anderem die Selbstkorrektur in Zeile 15: „Ein Bub ~~wolle~~ wollt zukunft viel reich.“<sup>239</sup> obwohl weder die eine noch die andere Konjunktion richtig ist, entschloss sich der Schüler für die zweite Variante. Sprachlich lassen sich hier die meisten sprachlichen Interferenzen zwischen der ÖGS und Deutsch feststellen.

Darüber hinaus ist der Text stilistisch wenig aufwändig gestaltet, es findet sich kein einziger Nebensatz. Die gleiche Unsicherheit bei Hauptsatzreihen zeigt sich auch hier. Ebenso sind semantische Lücken auszumachen, wenn sich beispielsweise bereits

---

<sup>237</sup> T5;14.

<sup>238</sup> T5;4.

<sup>239</sup> T5;16.

abgeschlossene Handlungen wiederholen, wie das Einschlagen der Scheibe einige Zeilen später.<sup>240</sup>

In der Handlungsentwicklung scheinen die Bilder keine große Rolle gespielt zu haben. Eine mögliche Erklärung dafür könnte im Untersuchungsdesign liegen. Eventuell war es für diesen Schüler schwierig, die Bilder im Kopf zu behalten oder ständig zurück zu blättern, um sich die Bilder noch einmal zu vergegenwärtigen. Nachdem das zu beschreibende Blatt hinter der Seite mit der Bildergeschichte zusammengeheftet war, könnte das ein mögliches Hindernis gewesen sein.

Besonders überraschend waren die Angaben auf dem Fragebogen. Obwohl der Schüler seit seiner frühesten Kindheit die ÖGS spricht und auch seine gesamte Familie gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt ist (Bei der Frage „Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt?“ merkte er an, dass „alle Familie gehören“), schätzt er die ÖGS als nur „Wenig wichtig“ für ihn ein. Deutsch hingegen ist für ihn „Wichtig“. Offenbar wird der ihn umgebenden Sprachumgebung weniger Wert zugesprochen als der zu erlernenden Fremdsprache respektive Deutsch, wobei sich bekanntlich beide Sprachsysteme gegenseitig beeinflussen können. Es kann hier nur spekuliert werden, ob eine Aufwertung der persönlichen Wertigkeit der ÖGS dem Schüler Erleichterungen im Spracherwerb bringen würden oder nicht.

## 6.6 Text 6

Der Text von Untersuchungsbogen Nummer 6 ist der kürzeste des Korpus mit 111 Wörtern auf 17 Zeilen. Der Einstieg erfolgt dabei unvermittelt und direkt, das erste Fragezeichen wurde nicht beachtet. Generell ist der Text sehr eng an die Bildervorlage geknüpft und wird kaum ausgeschmückt. Dafür wurden die Bilder genau und teilweise bis ins Detail beschrieben. So finden in keinem anderen Text die auf der Litfasssäule zu sehenden Plakate Erwähnung. Besonders auffällig ist der längste Satz des gesamten Korpus, der sich über vier Zeilen erstreckt. Auch wenn

---

<sup>240</sup> Vgl. T5;5 bzw. T5;11-12.



dieses Satzgefüge in den einzelnen Bausteinen nicht ganz richtig angeordnet ist, zeugt es von sprachstrukturellem Wissen über die Konstruktion solcher komplexen Sätze.

Eine Korrelation mit der unter Text 5 aufgestellten Hypothese ergibt sich aus den Angaben dieses Fragebogens. Die Schülerin schätzt die ÖGS als „Sehr wichtig“ ein und kommt ebenso aus einer vollständig gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Familie. Auf die oben schon erwähnte Frage, wer denn in ihrer Familie gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt sei, notierte sie: „alle von meiner Familie, nur ein paar Cousine nicht, aber sie lernen ÖGS!“.

## 7 Qualitative Fehlerlokalisierung

In diesem Abschnitt sollen die in den Texten identifizierten Fehler kategorisiert und klassifiziert werden. Wie bereits erwähnt, orientiert sich die Katalogisierung an der jüngsten fehleranalytischen Arbeit von GÜLBEYAZ.<sup>241</sup> Anders als in der genannten Untersuchung sollen allerdings jene Bereiche, in denen keine Fehler gefunden wurden, nicht als eigenes Unterkapitel genannt werden.

Die Fehler werden in der vorliegenden Arbeit nicht nach ihren Texten gruppiert, sondern nach Kategorien; dennoch sind die einzelnen Fehler durch einen Index den jeweiligen Texten zuordenbar.<sup>242</sup> Die Normverstöße werden dabei immer in jenen Bereichen gelistet, wo der Fehler passiert ist. Beispielsweise wird ein Fehler, wo eine Präposition anstelle eines Artikels verwendet wurde, dem Bereich der Präpositions- und nicht der Artikelfehler zugeordnet.

Wo es Sinn macht, werden Fehler vereinzelt genauer besprochen. Um auf gewisse Fehler später Bezug nehmen zu können, werden sie fortlaufend nummeriert. Dabei kann es vorkommen, dass ein und derselbe Fehler mehrmals aufgelistet wird, wenn dieser Verstöße in mehreren Kategorien aufweist. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Der Ausdruck „Mist Müll“ wird einerseits in der Kategorie der phonographemischen Fehler und dort unter Zusammen- und Getrennschreibung gelistet, weil entsprechende Determinativkomposita normsprachlich zusammengeschrieben werden. Andererseits ist dieser Fehler auch in die Kategorie der morphosyntaktischen und morphologischen Fehler aufgenommen, da das Determinatum kleingeschrieben werden muss und hier demnach ein falsches Morphem gewählt wurde.

Jedem Listeneintrag ist zudem ein Verbesserungsvorschlag beigelegt, um sich beim Lesen einen Eindruck des Fehlerkontextes innerhalb der Texte verschaffen zu können und um zu verdeutlichen, wie weit die fehlerhafte Konstruktion von der Sprachnorm entfernt liegt. Um den Katalog übersichtlicher zu machen, werden die jeweils betreffenden Verstöße unterstrichen.

---

<sup>241</sup> Vgl. GÜLBEYAZ. 2012. S.82f.

<sup>242</sup> „Rauber<sub>1;9/2;4</sub>“ findet sich demnach in Text 1, Zeile 9 sowie in Text 2 Zeile 4

Zudem soll der in Kapitel 4 beschriebene kontrastive Sprachvergleich möglich gemacht werden, indem den einzelnen übergeordneten Fehlerkategorien kurze grammatikalische Erläuterungen zu entsprechenden Strukturen der ÖGS vorangestellt sind. Zur Veranschaulichung werden fallweise Gebärden verschriftlicht. Da sich noch kein einheitliches Notationssystem für schriftliche Versionen von Gebärden durchgesetzt hat, wird jene Verschriftlichung von ANDREA SKANT et al.<sup>243</sup> verwendet. Einzelne manuelle Vokabeln werden hierbei in Form von Glossen, die ein schriftliches Bild einer Gebärde wiedergeben, dargestellt. Bei diesen groß geschriebenen Glossen handelt es sich um „eine ungefähre (!) lautsprachliche Übersetzung einer Gebärde.“<sup>244</sup> Die in dieser Arbeit verwendete schriftliche Angabe der manuellen Bausteine beschreibt eine gebärdensprachliche Formulierung allerdings nicht vollends, da diese auch aus nichtmanuellen Elementen wie Mundbild oder Mimik besteht.

Um die im Text angegebenen Glossen besser nachvollziehen zu können, empfiehlt sich der Vergleich im Online-Videolexikon der Universität Klagenfurt, in dem ein Großteil der behandelten Gebärden in ÖGS nachgeschaut werden kann.<sup>245</sup>

## 7.1 Phonographemische Fehler

In dieser Kategorie sind Fehler auf Phonem- bzw. Graphemebene zusammengefasst. Aufgrund des eingeschränkten Hörvermögens ist anzunehmen, dass besonders im Bereich der Phoneme viele Fehler zu finden wären. Ob sich diese Vermutung bestätigen lässt und wie sich dieser Fehlerbereich tatsächlich prozentual zu den anderen verhält, wird sich in der quantitativen Fehleranalyse zeigen.

---

<sup>243</sup> SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.): Grammatik der österreichischen Gebärdensprache. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache u. Hörgeschädigtenkommunikation 2002.

<sup>244</sup> Ebd. S.13.

<sup>245</sup> Online ÖGS-Lexikon der Universität Klagenfurt: <http://ledasila.uni-klu.ac.at/>

### 7.1.1 Phonem- und Graphemzuordnung

Davon ausgehend, dass es sich bei Phonemen und Graphemen um die kleinsten lauttragenden Einheiten handelt, ist ein Blick auf analoge Bausteine in der ÖGS besonders interessant. Obgleich man sich in der Gebärdensprachforschung noch nicht auf eine dem Begriff Phonem in der Lautsprache entsprechende Bezeichnung festgelegt hat, existiert dieses grammatikalische Merkmal.<sup>246</sup> Die Handform übernimmt in diesem Zusammenhang gebärdenunterscheidende Funktion. Beispielsweise haben die Gebärden NOT und LEIDEN die gleiche Handorientierung bzw. -stellung, doch sind Ausführungsstelle und Bewegung (das sind neben der Handform die drei manuellen Bausteine zur Konstruktion von Gebärden) in der Handform verschieden. Während NOT mit der S-Handform ausgeführt wird, ist es bei LEIDEN die L-Handform.

#### Vokale (11 Fehler)

1. Schmück<sub>1;5,9,13</sub> - statt „Schmuck“

Allerdings wird im gleichen Text auch Schmuck<sub>1;10</sub> verwendet.

2. Schmückgeschäft<sub>1;14</sub> - statt „Schmuckgeschäft“

3. fangt<sub>1;17/5;7</sub> - statt „fängt“

4. Gefangnis<sub>1;19</sub> - statt „Gefängnis“

5. lasst<sub>3;19</sub> - statt „lässt“

6. schlagt<sub>5;5,7</sub> - statt „schlägt“

Fehler 2-6 (in Summe  $\Sigma$  5) liegen im Bereich der Umlaute.

7. Rauber<sub>1;9/2;4</sub> - statt „Räuber“

8. lauft<sub>1;10</sub> - statt „läuft“

9. Verkaufer<sub>1;15</sub> - statt „Verkäufer“

10. laufen<sub>3;13</sub> - statt „laufen“

Fehler 7-10 ( $\Sigma$  4) sind falsche Realisierungen von Diphthongen.

11. nihmmt<sub>5;17</sub> - statt „nimmt“

Dieser Fehler ist der einzige in Bezug auf falsche Markierung der Vokallänge.

---

<sup>246</sup> Vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.17.

## Konsonanten (1 Fehler)

12. Plözlich<sub>5,4</sub>

- statt „Plötzlich“

Interessanterweise ist dieser Fehler der einzige im konsonantischen Bereich. Typischerweise sind bei FremdsprachenlernerInnen Unsicherheiten in der Verschriftlichung des Lautes [ʃ] und Doppelkonsonanten wie „ss“ vorzufinden. Dieser Umstand scheint für die untersuchten gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen nicht zuzutreffen.

### 7.1.2 Groß- und Kleinschreibung

Ein Analogon in der ÖGS zur Groß- und Kleinschreibung zu finden, ist schwer möglich. Da es sich bei den schriftlichen Fehlern in diesem Bereich meist um keinen bedeutungsunterscheidenden Verstoß handelt, müsste sich ein analoger Fehler in der ÖGS durch falsche Verwendung nichtmanueller Bausteine kennzeichnen. Da aber auch nichtmanuelle Merkmale, wie etwa die unterschiedlichen Mundbilder bei gleichen manuellen Bausteinen von ARBEITEN und MACHEN, bedeutungsunterscheidend sein können, kann kein Analogon zur Groß- und Kleinschreibung gefunden werden.

## Substantive (5 Fehler)

13. haus<sub>3,4</sub>

- statt „Haus“

14. strasse<sub>3,10</sub>

- statt „Straße“

15. kristalltaschen<sub>5,1,3,13,15,17</sub>

- statt „Kristalltaschen“<sup>247</sup>

16. zufall<sub>5,4</sub>

- statt „Zufall“

17. zukunft<sub>5,16</sub>

- statt „Zukunft“

Fehler 13-17 ( $\Sigma$  5) zeigen, dass Verstöße in der Groß- und Kleinschreibung tendenziell aufseiten der Kleinschreibung liegen. Allerdings wurde der Großteil der Substantive und Eigennamen in den Texten richtig geschrieben. Diese besonders für das Deutsche charakteristische und für FremdsprachenlernerInnen unter Umständen schwierig zu erlernende Phänomen<sup>248</sup> scheint von allen gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Jugendlichen gut beherrscht zu werden.

---

<sup>247</sup> Siehe Fehler 47.

<sup>248</sup> Vgl. GÜLBEYAZ. 2012. S.85.

### Verben (1 Fehler)

18. (...) und werde ich die viel Reisen.<sup>5;18</sup> - statt „(...) und wird viel reisen.“

Die Wortklasse der Verben wurde generell richtig mit Kleinbuchstaben am Wortanfang geschrieben. Substantivierte Verben kommen nicht vor. Der hier angegebene Fehler stellt also eine Ausnahme der Fehleranfälligkeit bei Groß- und Kleinschreibung von Verben dar.

### Pronomen (1 Fehler)

19. Und Er (...).<sup>3;1</sup> - statt „Und er (...)“

### 7.1.3 Zusammen- und Getrennschreibung

In der ÖGS werden Komposita gebildet, indem die einzelnen Komponenten einfach hintereinander gebildet werden. Lautsprachgrammatische Phänomene wie das Flexions-s oder ähnliches existieren hier nicht. Durch Zusammensetzung von Gebärden, einerseits in der seriellen Aufeinanderfolge einzelner Vokabeln und andererseits durch richtiggehende Verschmelzung einzelner oder gesamter manueller und nicht-manueller Bausteine, werden Komposita gebildet. Beispiele hierfür wären GEBURTSTAG+FEIER, BUND+LAND, SCHWAGER+ELTERN u.s.w.<sup>249</sup>

20. Mist Müll<sup>5;9,12</sup> - statt „Mistkübel“ oder „Mülleimer“

21. kristalltaschen Dieb<sup>5;15</sup> - statt „Kristalltaschendieb“

Diese Kompositabildungen entsprechen im Prinzip dem Konstruktionsmuster in der ÖGS, wurden aber in ihrer schriftlichen Form nicht zusammengeschrieben; dass hier ebenso morphologische Fehler vorliegen, wird ab Fehler 54 behandelt.

### 7.1.4 Sonstige Fehler

#### Auslassungsfehler (7 Fehler)

22. Juwelegeschäft<sup>1;3</sup> - statt „Juwelengeschäft“

23. neurig<sup>1;11</sup> - statt „neugierig“

Hier stellt sich die Frage, ob es sich um einen lexikalischen oder phonographemischen Fehler handelt. Da aber beide Wörter prinzipiell im richtigen Kontext stehen und semantisch Sinn machen, einzelne Phoneme allerdings fehlen, wurden sie diesem

---

<sup>249</sup> Vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.41.

Bereich zugeordnet. Aufgrund der Stresssituation der Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass es sich um einen Flüchtigkeitsfehler handelt.

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 24. denk <sub>3;13</sub>               | - statt „denk <u>t</u> “    |
| 25. Alarmsir <u>n</u> e <sub>3;3</sub> | - statt „Alarmsirene“       |
| 26. gesteck <sub>3;13</sub>            | - statt „gesteck <u>t</u> “ |
| 27. dacht <sub>5;3,14</sub>            | - statt „dachte“            |
| 28. wollt <sub>5;16</sub>              | - statt „wollt <u>e</u> “   |

Die Fehler 24-28 ( $\Sigma$  5) könnten ebenso in den Bereich der morphosyntaktischen Fehler eingeordnet werden, doch liegt die Vermutung nahe, dass es sich ebenfalls um Flüchtigkeitsfehler handelt und phonographemische Bausteine vergessen wurden.

#### Hinzufügingsfehler (2 Fehler)

- |                                     |                  |
|-------------------------------------|------------------|
| 29. möcht <u>e</u> t <sub>5;3</sub> | - statt „möchte“ |
| 30. solle <sub>5;14</sub>           | - statt „soll“   |

Auch bei den Fehlern 29-30 ist nicht ganz eindeutig, ob es sich um Kompetenzmängel beim Konjugieren von Verben handelt oder ob die geforderten Morpheme schlicht vergessen wurden.

#### Vertauschungsfehler (1 Fehler)

- |                                    |                  |
|------------------------------------|------------------|
| 31. dir <u>k</u> et <sub>1;4</sub> | - statt „direkt“ |
|------------------------------------|------------------|

### 7.1.5 Conclusio

In Anbetracht der Ergebnisse ist festzustellen, dass gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen trotz ihrer besonderen Kommunikationssituation im Vergleich zu anderen Kategorien keine größeren Schwierigkeiten im phonographemischen Bereich aufweisen.

Es zeigte sich, dass der Kontrast beider Sprachsysteme offenbar derart groß ist, dass es hier zu wenigen Interferenzen kommt. Allenfalls bereiten die Vokale und hier speziell die Umlaute kleinere Schwierigkeiten. Wo es allerdings strukturelle Ähnlichkeiten, etwa bei der Kompositabildung gibt, sind schriftsprachliche Vorgänge, wie das Bilden neuer Wörter, unter Umständen sehr wohl von den Konstruktionsprinzipien der ÖGS betroffen.

## 7.2 Lexikalische Fehler

Diesem Abschnitt werden jene Fehler zugeordnet, die aufgrund von nicht existierenden oder semantisch falsch verwendeten Lexemen entstanden sind. Solche Fehler sind für FremdsprachenlernerInnen nicht ungewöhnlich, treten im vorliegenden Textkorpus allerdings nicht besonders häufig auf.

### 7.2.1 Lexemwahl

#### Wahl des falschen Lexems (15 Fehler)

- |  |  |
|--|--|
| 32. Glas <sub>1;5</sub>  | - statt „Scheibe“ oder „Schaufenster“  |
| 33. <u>Da</u> liegt viele Schmück. <sub>1;13</sub>   | - statt „Dort liegt viel Schuck.“  |
| 34. unten <sub>6;13</sub>  | - statt „hinunter“   |
| 35. Geschmuck <sub>2;5</sub>   | - statt „Schmuck“  |
| 36. Er arbeitet <u>erst Mal</u> für das Mafia. <sub>2;14</sub>                                       | - statt „Er arbeitet zunächst für die Mafia.“  |
| 37. Kapsel <sub>3;16</sub>   | - statt „Deckel“   |
| 38. Wertsteine <sub>3;18</sub>   | - statt „Edelsteine“   |
| 39. erwischt <sub>4;13</sub>   | - statt „erblickt“   |
| 40. Doch <sub>4;15</sub>   | - statt „Da“   |
| 41. (...) etwas Heimliches (...) <sub>4;16</sub>   | - statt „(...) etwas Geheimes (...)“   |
| 42. Gang <sub>6;4</sub>  | - statt „Gasse“  |
| 43. Beiden Räuber <u>wühlten</u> den Müll. <sub>3;12</sub>   | - statt „Beide Räuber durchwühlen den Müll.“   |
| 44. (...) der Juwelier, der genau gegenüber Max's haus <u>steht</u> . <sub>3;4</sub>                 | - statt „(...) der Juwelier, der genau gegenüber Max' Haus liegt.“                   |
| 45. Neben seiner Wohnung <u>steht</u> auch ein „Gesucht-Zettel“ von der zwei Räuber. <sub>6;10</sub> | - statt „Neben seiner Wohnung hängt auch ein ‚Gesucht-Zettel‘ von den zwei Räubern.“ |
| 46. (...) ein schmaler Gang, wo neben eine Wohnung <u>steht</u> . <sub>6;4</sub>                     | - statt „(...) eine schmale Gasse, die neben seiner Wohnung verläuft.“               |

Die Fehler 44 bis 46 ( $\Sigma$  3) zeigen eine auffallend häufige Verwendung des Verbs „stehen“ für räumliche Lokalisierungen. Möglicherweise könnte Fehler 44 durch die besondere Funktion der idiomatischen Gebärde DA erklärt werden, die eine schriftsprachliche Übersetzung zu „stehen“ nachvollziehen lässt; andererseits könnten Fehler 45 und 46 in der ÖGS sehr wohl mit den Gebärden HÄNGEN bzw. ERSTRECKEN/VERLAUFEN konstruiert werden. Eine allgemeingültige Interferenzbeziehung lässt sich hier also nicht herauslesen.



## Wortbildung eines nicht existierenden Lexems (1 Fehler)

47. kristalltaschen<sup>5,1,3,13,15,17</sup>

- statt „Taschen voller Edelsteine“ oder „Juwelen“

### 7.2.2 Conclusio

Fehler im Bereich des Wortschatzes sind für FremdsprachenlernerInnen nicht außergewöhnlich, treten im vorliegenden Textkorpus allerdings relativ selten auf. Das lässt auf einen fundierten Wortschatz schließen, mit dem die SchülerInnen auch nicht alltägliche Situationen relativ verständlich verschriftlichen können. Besonders interessant sind vereinzelt wahrnehmbare Einflüsse der ÖGS. Beispielsweise wenn versucht wird, nicht existierende schriftsprachliche Strukturen, wie bedeutungstragende Gestik und Mimik, aus der ÖGS in geschriebene Sätze einzubauen. Auf solche Beziehungen kann im Unterricht produktiv hingewiesen werden, wenn dabei erklärt wird, wie die jeweiligen sprachlichen Strukturen in den unterschiedlichen Sprachen umgesetzt werden. Dadurch entsteht ein bewusster Kontrast, der für das Sprachenlernen produktiv sein kann.

## **7.3 Morphosyntaktische und morphologische Fehler in den einzelnen Wortklassen**

Diese Fehlerkategorie beinhaltet erwartungsgemäß die meisten Normverstöße, da es sich um ein grammatikalisch umfangreiches Gebiet handelt. Auf die linguistische Debatte der Überschneidungen und Abgrenzungen der Begriffe Morphologie, Syntax und Morphosyntax soll in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Generell will der Begriff der Morphosyntax zum Ausdruck bringen, „dass es einen engen Form-Funktions-Zusammenhang zwischen Morphologie und Syntax gibt und die Trennung in Wort- und Satzlehre eigentlich gar nicht möglich ist.“<sup>250</sup>

---

<sup>250</sup> LINKE, ANGELIKA; NUSSBAUMER, MARKUS; PORTMANN, PAUL R.: Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer 2004. S.53-54.

Die in dieser Kategorie gelisteten Fehler werden aus praktikablen Gründen nach morphologischen und morphosyntaktischen Verstößen gruppiert, wobei sich erstere durch falsche Verwendung einzelner Morpheme auszeichnet. Die zahlenmäßig umfangreichste Fehlersammlung findet sich im morphosyntaktischen Bereich, da hier alle Fehler katalogisiert sind, die aufgrund falscher Morpheme zu falschen syntaktischen Merkmalen in einzelnen Wortklassen führen. Dazu gehören vor allem Kasus- und Numerusfehler bei Verben und Substantiven.

### 7.3.1 Morphologische Fehler

Hinsichtlich morphologischer Merkmale der ÖGS lässt sich zu dem weiter oben Erwähnten noch ergänzen, dass sich Formunterschiede zwischen Wortarten ohne den gesprochenen Kontext nur schwer unterscheiden lassen.<sup>251</sup> In der Regel liegen distinktiv morphologische Zeichenmerkmale in den oben beschriebenen manuellen bzw. nichtmanuellen Bausteinen einer Gebärde. Beispielsweise unterscheiden sich das deutsche Substantiv „Arbeit“ und das Verb „arbeiten“ in den entsprechenden Gebärden nur in ihren Mundbildern.

#### Substantive (3 Fehler)

- 48. hinrunter<sub>1,12</sub> - statt „hinunter“
- 49. kristalltaschen Dieb<sub>5,15</sub> - statt „Juwelendiebe“
- 50. Mist Müll<sub>5,9,12</sub> - statt „Mistkübel“ oder „Mülleimer“

Fehler 48-50 kennzeichnen sich durch falsch verwendete Morpheme bei einer Kompositabildung.

#### Adverbien (4 Fehler)

- 51. Später Zeit<sub>2,18</sub> - statt „später“

In der ÖGS ist es nicht unüblich, für das Adverb „später“ die beiden einzelnen Gebärden SPÄTER+ZEIT zu verwenden, wenn man den Zukunftsaspekt betonen möchte. Offenbar wurde diese Konstruktion ins Deutsche übertragen.

---

<sup>251</sup> Vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.38.

52. zufall<sub>5;4,12</sub> - statt „zufällig“

53. Ein Bub wollt zukunft viel reich.<sub>5;16</sub>  
- statt „Ein Bub will zukünftig sehr reich sein.“

In den beiden Fehlern 52 und 53 verwendet der Schüler ein Substantiv, um es adverbial zu gebrauchen. Diese Fehler entstehen 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. Ein Satz wie „Ich habe glücklicherweise gewonnen“ besteht aus den Gebärden IX-ich<sup>252</sup> GLÜCK GEWINNEN.

54. Ein Bub wollt zukunft viel reich.<sub>5;16</sub>  
- statt „Ein Bub will zukünftig sehr reich sein.“

Dieser Fehler ist möglicherweise dadurch zu erklären, da in der ÖGS „sehr“ mit VIEL ausgedrückt wird.

#### Verben (4 Fehler)

55. folgt<sub>1;16</sub> - statt „verfolgt“

56. brechen<sub>2;2</sub> - statt „zerbrechen“

Fehler 55 bis 56 lassen Vermutungen über Interferenzerscheinungen hinsichtlich der Verwendung und Funktion von Präfixen zu. Spezifizierende Präfixe wie die Silbe „ver-“ werden in der ÖGS im Allgemeinen durch das Mundbild wiedergegeben. So unterscheiden sich die Gebärden FOLGEN bzw. VERFOLGEN nicht in ihren manuellen Bausteinen; nur durch das Mundbild wird die Vorsilbe „ver-“ zusätzlich angegeben. Die bedeutungsunterscheidende Funktion nichtmanueller Bausteine dürfte bei der Verschriftlichung obiger Wörter Probleme bereitet haben.

57. heisst<sub>3;1</sub> - statt „heißt“

58. Die Polizei fangt ein Mann fest.<sub>5;6</sub> - statt „Die Polizei fängt den Mann.“

Fehler 58 verwendet das falsch zusammengesetzte Verb „festfangen“. Während diese Konstruktion im Deutschen keinen Sinn ergibt, ist sie aus Sicht der ÖGS durchaus nachvollziehbar, wenn mit dem „fest“ der Vorgang des Fangens näher beschrieben werden soll. Wenngleich diese Betonung in der Gebärde FANGEN durch nichtmanuelle Bausteine in Form von Schnelligkeit und Härte der Bewegung ausgedrückt werden kann, stört die Verschriftlichung in der Verbkonstruktion.

---

<sup>252</sup> Indexgebärde für die erste Person Singular. Vgl. ebd. S.2.

### 7.3.2 Morphosyntaktische Fehler

Durch morphologische Merkmale können syntaktische Funktionen wie Numerus, Kasus oder Genus bei Substantiven und Adjektiven sowie Tempus, Modus, Person und Numerus beim Verb ausgedrückt werden. In dieser Unterkategorie sind demnach all jene Fehler zusammengefasst, die diesbezüglich Verstöße aufweisen. Die einzelnen syntaktischen Bereiche, beispielsweise ob es sich beim Verb um ein transitives Vollverb mit bestimmten Valenzen handelt, werden nicht näher unterschieden, da diese detaillierte Unterscheidung aus Sicht des Verfassers wenig praktikable Erkenntnisse für den Unterricht bringt.

#### Pronomen (15 Fehler)

Dazu gehören Possessiv-, Personal-, Demonstrativ-, Interrogativ-, Relativ-, Indefinit- und Reflexivpronomen. In der ÖGS werden die unterschiedlichen Typen von Pronomen auf verschiedene Weisen realisiert. Possessivpronomen beispielsweise werden durch deiktisches Zeigen mit der flachen Hand auf die jeweilige Person (ein im Raum konstruierter Mann oder Frau, wenn es sich um eine dritte Person handelt) ausgedrückt, während Personalpronomen ebenfalls deiktisch auf die jeweilige Person, aber mit dem ausgestreckten Zeigefinger, ausgeführt werden. Relativpronomen hingegen existieren ebenso wenig wie Reflexivpronomen.<sup>253</sup>

59. Danke, wer bist du?<sub>1;15</sub> - statt „Danke, wer sind Sie?“
60. Die Räuber verstecken seine wertvolle Geschmuck (...).<sub>2;5</sub>  
- statt „Die Räuber verstecken ihren wertvollen Schmuck (...).“
61. Er behaltet es, (...).<sub>2;13</sub>  
- statt „Er behält ihn [den Schmuck], (...).“
62. (...) der Juwelier, der genau gegenüber Max's haus steht.<sub>3;4</sub>  
- statt „(...) der Juwelier, der genau gegenüber Max' Haus liegt.“
63. Er läuft von seiner Haus raus (...).<sub>3;15</sub>  
- statt „Er läuft aus seinem Haus hinaus (...).“
64. Er lasst das Beutel einfach, wo das einfach hingehört (...).<sub>3;19</sub>  
- statt „Er lässt den Beutel einfach, wo er hingehört (...).“
65. Doch sieht er wie die Männer etwas Heimliches in einer Mülltonne werfen (...).<sub>4;16</sub>  
- statt „Da sieht er, wie die Männer etwas Geheimes in eine Mülltonne werfen (...).“

---

<sup>253</sup> Die hinweisende Gebärde SELBST kann nach Auffassung des Verfassers nicht als Reflexivpronomen aufgefasst werden.

Anhand der Fehler 60-65 ( $\Sigma$  6) soll deutlich werden, dass viele pronominale Verstöße vor allem aufgrund der Unsicherheiten im Bereich der Artikel zustande kommen.

66. Lukas verfolgt sie mit seinem Blick um seinem Haus.<sup>4;15</sup>  
- statt „Lukas verfolgt sie mit seinem Blick um sein Haus.“
67. (...) und macht seine Mund ganz weit auf.<sup>4;22</sup>  
- statt „(...) und macht seinen Mund ganz weit auf.“
68. Dann die Polizei hat zufall dich beobachten.<sup>5;4</sup>  
- statt „Dann beobachtet ihn die Polizei zufällig.“
69. Die Polizei läuft und werde ich dich fangen.<sup>5;5</sup>  
- statt „Die Polizei läuft und wird ihn fangen.“
70. Ein Bub hat sehr freuen und werde ich die viel Reisen.<sup>5;18</sup>  
- statt „Ein Bub freut sich sehr und wird viel reisen.“

Fehler 68 bis 70 sind insofern interessant, da sie im Deutschen schwer nachzuvollziehen sind. Eventuell kann eine indirekte Rede intendiert worden sein. Aus Sicht der ÖGS ist eine ähnliche Konstruktion möglich, da die Inkorporation einzelner Handlungspersonen oder Objekte eine häufig verwendete narrative Technik darstellt. Dabei wird zuerst die zu verkörpernde Person genannt und sämtliche Handlungen danach deiktisch auf sich selbst bezogen. Freilich gibt es diese Erzähltechnik auch im Deutschen, doch geschieht die Konstruktion mit anderen Mitteln. Im Unterricht sollte auf diese Unterschiede in den jeweiligen Sprachen komparativ-distinktiv eingegangen werden.

71. (...) ein schmaler Gang, wo neben eine Wohnung steht.<sup>6;4</sup>  
- statt „(...) eine schmale Gasse, die neben seiner Wohnung verläuft.“
72. Als die Räuber und die Polizisten, die sie hinterher laufen (...).<sup>6;11</sup>  
- statt „Als die Räuber und die Polizisten, die ihnen hinterher laufen (...).“
73. (...) und sie alles erzählen, was er gesehen hat.<sup>6;16</sup>  
- statt „(...) und ihnen alles zu erzählen, was er gesehen hat.“

#### Artikel (54 Fehler)

Falsche Artikelverwendungen, sowohl im bestimmten als auch im unbestimmten Fall, werden hier gelistet. Ebenso sind falsche Deklinationen und Auslassungen hier zusammengetragen. Diese grammatische Struktur ist besonders fehleranfällig, da es Artikel in der ÖGS nicht gibt. Daher können Fehler in dieser Unterkategorie keinen direkten Aufschluss über Interferenzerscheinungen geben.

*Falscher Nominativ ( $\Sigma 3 \cong 5\%$  der Artikelfehler)*

74. Die wertvolle Sachen bringt den Polizei im Juwelier zurück.<sup>2;20</sup>  
- statt „Die wertvollen Sachen bringt die Polizei dem Juwelier zurück.“
75. Was hat den beiden nun in Müll gesteckt, (...).<sup>3;13</sup>  
- statt „Was haben die beiden nun in den Müll gesteckt?“
76. (...) und sieht er auf der Fenster kaputt machen.<sup>5;11</sup>  
- statt „(...) und sieht, wie das Fenster kaputt gemacht worden ist.“

*Falscher Dativ ( $\Sigma 11 \cong 20\%$  der Artikelfehler)*

77. Er nimmt die Stein aus dem Straße.<sup>1;4</sup>  
- statt „Er nimmt einen Stein von der Straße.“
78. (...) weil er für das golden Sachen süchtig ist.<sup>2;13</sup>  
- statt „(...) weil er nach goldenem Schmuck süchtig ist.“
79. (...) dass die wertvollen Sachen die Räuber gehört.<sup>2;17</sup>  
- statt „(...) dass die wertvollen Sachen den Räubern gehören.“
80. Plötzlich hörte er Alarmsirne von der Juwelier.<sup>3;2</sup>  
- statt „Plötzlich hört er die Alarmsirene von dem Juwelier.“
81. Max schaut aufgeregt zu den Juwelier.<sup>3;4</sup>  
- statt „Max schaut aufgeregt zu dem Juwelier.“
82. Soll ich jetzt den Polizei melden.<sup>3;7</sup>  
- statt „Soll ich das jetzt der Polizei melden.“
83. Er nahm Kapsel von der Mülleimer auf (...).<sup>3;16</sup>  
- statt „Er nimmt den Deckel von dem Mülleimer (...).“
84. (...) und übergibt die Polizei.<sup>4;25</sup>  
- statt „(...) und übergibt sie der Polizei.“
85. (...) und er wurde von der Polizeichef angerufen.<sup>4;31</sup>  
- statt „(...) wird er von dem Polizeichef angerufen.“
86. (...) weil sie eine Tasche voller Schmücke von eine Juwelen gestohlen haben.<sup>6;2</sup>  
- statt „(...) weil sie eine Tasche voller Schmuckstücke von einem Juwelier gestohlen haben.“
87. (...) von der zwei Räuber.<sup>6;10</sup> - statt „(...) von den zwei Räubern.“

*Falscher Akkusativ ( $\Sigma 31 \cong 57\%$  der Artikelfehler)*

88. Ein Mann trägt mit einen schwarze Jacke.<sup>1;1</sup>  
- statt „Ein Mann trägt eine schwarze Jacke.“
89. Er trägt auch eine Hut.<sup>1;2</sup>  
- statt „Er trägt auch einen Hut.“
90. Er plant, dass er eine Juwelegeschäft.<sup>1;3</sup>  
- statt „Er plant, dass er ein Juwelengeschäft ausrauben möchte.“

91. Er nimmt die Stein aus dem Straße.<sup>1;4</sup>  
- statt „Er nimmt einen Stein von der Straße.“
92. Plötzlich hört die Dieb der Alarm.<sup>5;6</sup>  
- statt „Plötzlich hört der Dieb den Alarm.“
93. Er nimmt die Schmuck sofort weg.<sup>1;6</sup>  
- statt „Er nimmt den Schmuck sofort weg.“
94. (...) und er hört die Alarm.<sup>1;8</sup>  
- statt „(...) und er hört den Alarm.“
95. Peter sieht der Räuber mit dem Schmück.<sup>1;9</sup>  
- statt „Peter sieht den Räuber mit dem Schmuck.“
96. Der Rauber liegt die Schmück auf dem Mülltonnen.<sup>1;10</sup>  
- statt „Der Räuber legt den Schmuck in die Mülltonne.“
97. Der Rauber liegt die Schmück auf dem Mülltonnen.<sup>1;10</sup>  
- statt „Der Räuber legt den Schmuck in die Mülltonne.“
98. Er macht auf den Mülltonne.<sup>1;13</sup>  
- statt „Er macht die Mülltonne auf.“
99. Peter nimmt die Schmuck und er gibt Schmückgeschäft zurück.<sup>1;14</sup>  
- statt „Peter nimmt den Schmuck und gibt ihn dem Schmuckgeschäft zurück.“
100. In 3 Jahre später fangt Peter endlich der Dieb im Afrika.<sup>1;18</sup>  
- statt „Drei Jahre später fängt Peter endlich den Dieb in Afrika.“
101. Peter schickt der Dieb ins Gefangnis.<sup>1;18</sup>  
- statt „Peter schickt den Dieb ins Gefängnis.“
102. Er entdeckt die wertvolle Geschmuck.<sup>2;10</sup>  
- statt „Er entdeckt den wertvollen Schmuck.“
103. (...) und er bringt die wertvolle Geschmuck im Juwelier nicht zurück.<sup>2;11</sup>  
- statt „(...) und bringt dem Juwelier den wertvollen Schmuck nicht zurück.“
104. (...) für das Mafia.<sup>2;14</sup> - statt „(...) für die Mafia.“
105. Und Er schaut durch den Fenster (...).<sup>3;1</sup>  
- statt „(...) und er schaut durch das Fenster (...).“
106. Er lasst das Beutel einfach (...).<sup>3;18</sup>  
- statt „Er lässt den Beutel einfach (...).“
107. Mutter rufte sofort den Polizei.<sup>3;21</sup>  
- statt „Die Mutter ruft sofort die Polizei.“
108. (...) und kommt in der Zeitung.<sup>3;24</sup>  
- statt „(...) und kommt in die Zeitung.“
109. (...) die gerade in einem Juweliergeschäft gehen.<sup>4;4</sup>  
- statt „(...) die gerade in ein Juweliergeschäft gehen.“
110. Er lässt der Glas (...).<sup>4;9</sup> - statt „Er lässt das Glas (...).“
111. (...) etwas Heimliches in einer Mülltonne werfen.<sup>4;19</sup>  
- statt „(...) etwas Geheimes in eine Mülltonne werfen.“
112. Lukas macht der Deckel auf (...).<sup>4;21</sup>  
- statt „Lukas macht den Deckel auf (...).“

113. Plötzlich schlägt der Mann auf den Fenster.<sup>5;4</sup>  
 - statt „Plötzlich schlägt der Mann gegen das Fenster.“
114. Die Polizei fangt ein Mann fest.<sup>5;6</sup> - statt „Die Polizei fängt den Mann.“
115. Ein Mann sieht die Mist Müll.<sup>5;8</sup>  
 - statt „Ein Mann sieht einen Mistkübel.“
116. Ein Bub hat sehr freuen und werde ich die viel Reisen.<sup>5;18</sup>  
 - statt „Ein Bub freut sich sehr und wird viel reisen.“
117. (...) und sie sehen ein schmaler Gang (...).<sup>6;3</sup>  
 - statt „(...) und sie sehen einen schmalen Gang (...).“
118. (...) und öffnet der Deckel von der Müll (...).<sup>6;13</sup>  
 - statt „(...) und öffnet den Deckel des Mülleimers (...).“

*Falscher Genus ( $\Sigma 2 \triangleq 4\%$  der Artikelfehler)*

119. Plötzlich hört die Dieb der Alarm.<sup>5;6</sup>  
 - statt „Plötzlich hört der Dieb den Alarm.“
120. Er ist jetzt das Geschäftspartner.<sup>2;15</sup>  
 - statt „Er ist jetzt der Geschäftspartner.“

*Falscher Numerus ( $\Sigma 3 \triangleq 5\%$  der Artikelfehler)*

121. Der Räuber sind jetzt verhaftet (...).<sup>3;22</sup>  
 - statt „Die Räuber sind jetzt verhaftet (...).“
122. (...) aus dem Augen verloren (...).<sup>4;18</sup>  
 - statt „(...) aus den Augen verloren (...).“
123. Zwei Räuber sind von der Polizisten gesucht (...).<sup>6;1</sup>  
 - statt „Zwei Räuber werden von den Polizisten gesucht (...).“

*Sonstige Artikelfehler ( $\Sigma 4 \triangleq 7\%$  der Artikelfehler)*

124. Die Zeitung wurde geschrieben, (...).<sup>2;19</sup>  
 - statt „In der Zeitung wird geschrieben (...).“
125. Später Zeit wird von eine Tristans Leiche entdeckt.<sup>2;18</sup>  
 - statt „Später wird Tristans Leiche entdeckt.“
126. Er sieht zwei maskierte Männer vor der Angst vor der Polizei weg läuft.<sup>3;5</sup>  
 - statt „Er sieht zwei maskierte Männer vor Angst vor der Polizei wegläufen.“
127. (...) wissen, was in einer Mülltonne steckt.<sup>4;19</sup>  
 - statt „(...) wissen, was in dieser Mülltonne steckt.“



## Präpositionen (19 Fehler)

Obwohl es durchaus eigene Gebärden für Präpositionen gibt, etwa NEBEN, GEGENÜBER, UNTER u.a., treten diese eher selten auf; hauptsächlich bei Wegbeschreibungen. Die Funktion, die im Deutschen eine Präposition einnimmt, wird in der ÖGS hingegen mittels Übereinstimmungs- und Raumverben implizit ausgedrückt.<sup>254</sup> Das heißt, dass präpositionale Bedeutungen des Deutschen in der ÖGS einer Bewegung und Richtung entsprechen. Beispielsweise fänden sich die Präpositionen folgenden Satzes „Der Vogel fliegt auf einen Ast in der Baumkrone“ in der Richtungs- und Raumgebärde FLIEGEN und ihres räumlichen Kontextes wieder: Zunächst würde VOGEL, dann BAUM im Raum konstruiert und anschließend würde das Verb FLIEGEN ausgeführt werden, wobei vom Agens aus in Richtung der Baumkrone gebärdet werden würde. Während die eine Hand die Aktion ausführt, bezeichnet die andere Hand unterdessen das Objekt; in diesem Fall den Baum. „Landet“ die eine Hand nun in der „Baumkrone“ der anderen Hand, wurden anhand der Richtungs- und Raumgebärde FLIEGEN die Präpositionen „auf“ und „in“ realisiert, ohne dafür eine eigene Gebärde verwendet zu haben.

Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass die Ausdrucksformen der Präpositionen in beiden Sprachen äußerst unterschiedlich und möglicherweise aus diesem Grund stark fehlerbehaftet sind.

### *Falsche Kontraktion ( $\Sigma 3 \triangleq 16\%$ der Präpositionsfehler)*

128. Tristan sucht in Abfallraum.<sub>2;8</sub>  
- statt „Tristan sucht etwas im Abfallraum.“
129. (...) und geht direkt zu Mülleimer.<sub>3;15</sub>  
- statt „(...) und geht direkt zum Mülleimer.“
130. (...) und auch dass sie irgendetwas im Müll werfen.<sub>6;8</sub>  
- statt „(...) und auch, dass sie irgendetwas in den Müll werfen.“

### *Falsche Verwendung einer Präposition ( $\Sigma 16 \triangleq 84\%$ der Präpositionsfehler)*

131. Er nimmt die Stein aus dem Straße.<sub>1;4</sub>  
- statt „Er nimmt einen Stein von der Straße.“

---

<sup>254</sup> Vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.87.

132. Der Rauber liegt die Schmück auf dem Mülltonnen.<sup>1;9</sup>  
- statt „Der Räuber legt den Schmuck in die Mülltonne.“
133. In 3 Jahre später fangt Peter endlich der Dieb im Afrika.<sup>1;17</sup>  
- statt „Drei Jahre später fängt Peter endlich den Dieb in Afrika.“
134. Am Morgen stehen die zwei bösen Räuber im Juwelier (...).<sup>2;1</sup>  
- statt „Am Morgen stehen die zwei bösen Räuber vor dem Juweliergeschäft (...).“
135. Die Räuber verstecken seine wertvolle Geschmuck im Tasche im Abfalleimer (...).<sup>2;5</sup>  
- statt „Die Räuber verstecken ihren wertvollen Schmuck in einer Tasche im Abfalleimer.“
136. (...) und er bringt die wertvolle Geschmuck im Juwelier nicht zurück.<sup>2;11</sup>  
- statt „(...) und er bringt den wertvollen Schmuck des Juweliers nicht zurück.“  
oder „(...) und er bringt dem Juwelier den wertvollen Schmuck nicht zurück.“
137. (...) weil er für das golden Sachen süchtig ist.<sup>2;13</sup>  
- statt „(...)weil er nach goldenem Schmuck süchtig ist.“
138. Später Zeit wird von eine Tristans Leiche entdeckt.<sup>2;18</sup>  
- statt „Später wird Tristans Leiche entdeckt.“
139. Die wertvolle Sachen bringt den Polizei im Juwelier zurück.<sup>2;20</sup>  
- statt „Die wertvollen Sachen bringt die Polizei dem Juwelier zurück.“
140. Max beobachtet genau zu den beiden.<sup>3;6</sup>  
- statt „Max beobachtet die beiden genau.“
141. (...) zu den Max's strasse.<sup>3;10</sup> - statt „(...) in seine Straße.“
142. (...) weil da war ein Beutel von Diamanten (...).<sup>3;17</sup>  
- statt „(...) weil da war ein Beutel mit Diamanten (...).“
143. (...) und beobachtet die Menschen auf dem Verkehr und Gehsteig.<sup>4;2</sup>  
- statt „(...) und beobachtet den Verkehr und die Menschen auf dem Gehsteig.“
144. (...) und sieht er auf der Fenster kaputt machen.<sup>5;11</sup>  
- statt „(...) und sieht, wie das Fenster kaputt gemacht worden ist.“
145. (...) sieht die Polizei mit der Räuber festhalten.<sup>5;10</sup>  
- statt „(...) sieht die Polizei, die den Räuber festhält.“
146. Er plant, diese Tasche an der Polizei abgeben (...).<sup>6;15</sup>  
- statt „Er plant, diese Tasche bei der Polizei abzugeben.“

### Adjektiv (14 Fehler)

Auch in der ÖGS existieren Adjektive, die allerdings nicht nach dem Muster der Lautsprache flektiert werden. Ausprägungen der Eigenschaften können in der ÖGS durch verschiedene Klassifikatoren wie Hand- oder Mundbild betont werden.

147. Er wirft dirket die Glas hinter liegt viele Schmück.<sup>1;4</sup>  
- statt „Er wirft ihn [den Stein] direkt gegen die Scheibe, hinter der viel Schmuck liegt.“
148. Plötzlich sieht er viel kirstalltaschen.<sup>5;13</sup>  
- statt „Plötzlich sieht er viele Juwelen.“
149. Da liegt viele Schmück.<sup>1;13</sup>  
- statt „Dort liegt viel Schuck.“
150. (...)die zwei böse Räuber(...).<sup>2;1</sup>  
- statt „(...) die zwei bösen Räuber (...)“
151. (...) seine wertvolle Geschmuck (...).<sup>2;5</sup>  
- statt „(...) ihren wertvollen Schmuck (...)“
152. Er entdeckt die wertvolle Geschmuck.<sup>2;10,12</sup>  
- statt „Er entdeckt den wertvollen Schmuck.“
153. (...) weil er für das golden Sachen süchtig ist.<sup>2;13</sup>  
- statt „weil er nach goldenem Schmuck süchtig ist.“
154. Er verkauft die wertvolle Sachen (...).<sup>2;15,20</sup>  
- statt „Er verkauft die wertvollen Sachen (...)“
155. Lukas sieht das zersplittertem Schaufenster (...).<sup>4;11</sup>  
- statt „Lukas sieht das zersplitterte Schaufenster (...)“
156. Beiden Räuber wühlten den Müll.<sup>3;12</sup>  
- statt „Beide Räuber durchwühlen den Müll.“
157. Der junger Mann (...).<sup>4;12,20,24,33</sup> - statt „Der junge Mann (...)“
158. (...) sehr teuer kirstalltaschen.“<sup>5;2</sup> - statt „(...) sehr teure Juwelen.“
159. (...) und sie sehen ein schmaler Gang (...).<sup>6;4</sup>  
- statt „(...) und sie sehen einen schmalen Gang (...)“
160. (...) eine Tasche volle Schmücke.<sup>6;14</sup> - statt „(...) eine Tasche voller Juwelen.“

### Substantive (5 Fehler)

In der ÖGS weisen Substantive keinerlei Deklinationsmerkmale auf, wie es im Deutschen der Fall ist. Dieser fehlende bzw. auf andere Art funktionierende Übereinstimmungsprozess mag Ursache für einen Großteil der Fehler in dieser Kategorie sein.

161. Der Rauber liegt die Schmück auf dem Mülltonnen.<sup>1;10</sup>  
- statt „Der Räuber legt den Schmuck in die Mülltonne.“
162. Peter steht vor der Mülltonnen.<sup>1;12</sup> - statt „Peter steht vor der Mülltonne.“
163. (...) eine Tasche voller Schmücke (...).<sup>6;2</sup>  
- statt „(...) eine Tasche voller Schmuck (...)“
164. (...) von der zwei Räuber.<sup>6;10</sup> - statt „(...) von den zwei Räubern.“
165. (...) eine Tasche volle Schmücke.<sup>6;14</sup>  
- statt „(...) eine Tasche voller Schmuck.“

## Verben (38 Fehler)

Ähnlich wie im Deutschen weisen Tätigkeitsgebärden in der ÖGS eine Kongruenz zu den HandlungsteilnehmerInnen auf. Während das Verb im Deutschen durch Konjugation eine Person-Numerus-Kongruenz ausdrückt und Informationen über Tempus und Modus angibt, sind es in der ÖGS andere Klassifikatoren, die Übereinstimmungen ausdrücken, wobei vor allem räumliche Übereinstimmungen zwischen den Personen ausschlaggebend sind. Es werden drei Arten von Tätigkeitsgebärden unterschieden: Einfache Verben in der ÖGS werden mit dem Agens und Objekt räumlich in Form einer Richtung generell nicht übereingestimmt und stehen – sofern das Objekt am Gebärdensatzende nicht näher deiktisch spezifiziert wird – am Ende des Satzes. Ein Beispiel hierfür wäre der Gebärdensatz IX-ich ÜBERLEGEN. Einfache Tätigkeitsgebärden können allerdings im Raum dem Agens oder Objekt zugeordnet werden oder durch bestimmte Klassifikatoren das Objekt bereits beinhalten.<sup>255</sup> Der zweite Typ von Tätigkeitsgebärden sind Übereinstimmungsverben, die in Bewegungsrichtung und/oder Handorientierung mit den HandlungsteilnehmerInnen übereingestimmt werden. Die Gebärde GEBEN ist hierfür ein gutes Beispiel. Abhängig davon, in welche Richtung GEBEN gebärdet wird, überreichen die Personen einander das jeweilige Objekt, welches ebenfalls durch verschiedene Handformen spezifiziert werden kann.<sup>256</sup> Schließlich gibt es noch Raumverben wie das oben beschriebene FLIEGEN.<sup>257</sup>

Da sich die Fehler der Fehleranalyse nach der Zielsprache richten, spielen diese verschiedenen Typen der Tätigkeitsgebärden in der folgenden Fehlerkategorisierung keine Rolle. Allerdings ist es aufschlussreich, die Hintergründe und die grammatischen Prozesse einzelner sprachlicher Strukturen zu kennen, um mögliche Fehlerursachen besser verstehen zu können.

---

<sup>255</sup> Vgl. die Gebärdenvariationen ESSEN mit einer Handform, die einen fiktiven Apfel hält und ESSEN mit einer Handform, die eine fiktive Karotte mit Daumen und Zeigefinger zum Mund führt.

<sup>256</sup> Vgl. die Gebärdenvariationen GEBEN mit einer Handform, die ein Buch hält und GEBEN mit einer Handform, die einen Schlüsselbund mit zwei Fingern übergibt.

<sup>257</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Tätigkeitsgebärden vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.42-59.

*Falsche Konjugation schwacher Verben ( $\Sigma 5 \triangleq 13\%$  der Verbfehler)*

166. Der Rauber liegt die Schmück (...).<sup>1;9</sup>  
- statt „Der Räuber legt den Schmuck (...).“
167. Was hat den beiden nun in Müll gesteck (...).<sup>3;13</sup>  
- statt „Was haben die beiden nun in den Müll gesteckt (...).“
168. Dann die Polizei hat zufall dich beobachten.<sup>5;3</sup>  
- statt „Dann beobachtet ihn die Polizei zufällig.“<sup>258</sup>

Fehler 167 und 168 weisen eine fehlerhafte Partizipbildung auf.

169. Ein Bub hat sehr freuen und werde ich die viel Reisen.<sup>5;18</sup>  
- statt „Ein Bub freut sich sehr und wird viel reisen.“

Dieser Fehler betrifft eine falsche Bildung eines reflexiven Verbs.

170. (...) und sie alles erzählen, was er gesehen hat.<sup>6;16</sup>  
- statt „(...) und ihnen alles zu erzählen, was er gesehen hat.“

*Falsche Konjugation starker Verben ( $\Sigma 10 \triangleq 26\%$  der Verbfehler)*

171. Er verratet nicht (...).<sup>2;11</sup> - statt „Er verrät nicht (...).“
172. Er behaltet es (...).<sup>2;13</sup> - statt „Er behält es (...).“
173. Er sieht zwei maskierte Männer vor der Angst vor der Polizei weg läuft.<sup>3;5</sup>  
- statt „Er sieht zwei maskierte Männer vor Angst vor der Polizei weglaufen.“
174. Die Polizei läuft und werde ich dich fangen.<sup>5;5</sup>  
- statt „Die Polizei läuft und wird ihn fangen.“
175. Plötzlich der Bub sieht die Polizei mit der Räuber festhalten.<sup>5;9</sup>  
- statt „Plötzlich sieht der Bub die Polizei, die den Räuber festhält.“
176. Mutter ruft sofort den Polizei.<sup>3;22</sup> - statt „Die Mutter ruft sofort die Polizei.“
177. (...) denn er seht eine Tasche volle Schmücke.<sup>6;14</sup>  
- statt „(...) denn er sieht eine Tasche voller Schmuck.“
178. (...) und Max sind der Zeuge (...).<sup>3;22</sup> - statt „(...) und Max ist der Zeuge (...).“
179. Zwei Räuber sind von der Polizisten gesucht (...).<sup>6;1</sup>  
- statt „Zwei Räuber werden von den Polizisten gesucht (...).“
180. Er plant, diese Tasche an der Polizei abgeben (...).<sup>6;15</sup>  
- statt „Er plant, diese Tasche bei der Polizei abzugeben (...).“

---

<sup>258</sup> In diesem Abschnitt sind einige Fehler ebenso als Tempusfehler zu kategorisieren. Diese werden etwas weiter unten extra zusammengefasst.

*Falsche Konjugation unregelmäßiger schwacher Verben ( $\Sigma 6 \triangleq 16\%$  der Verbfehler)*

181. Max denk (...)3;13 - statt „Max denkt (...).“  
182. Er dacht, möchtet der Räuber kristalltaschen.5;2  
- statt „Er denkt, dass er diese Juwelen haben möchte.“  
183. Er dacht, möchtet der Räuber kristalltaschen.5;2  
- statt „Er denkt, dass er diese Juwelen haben möchte.“  
184. Ein Bub dacht, solle ich zurück geben oder (...)5;14  
- statt „Der Bub denkt: ‚Soll ich sie [die Juwelen] zurück geben oder (...)‘.“  
185. Ein Bub dacht, solle ich zurück geben oder (...)5;14  
- statt „Der Bub denkt: ‚Soll ich sie [die Juwelen] zurück geben oder (...)‘.“  
186. Ein Bub wollt zukunfft viel reich.5;15  
- statt „Ein Bub will zukünftig sehr reich sein.“

*Falsches Genus Verbi ( $\Sigma 1 \triangleq 3\%$  der Verbfehler)*

187. (...) und er schockte, (...)3;17 - statt „(...) und er ist schockiert, (...)“

*Falsches Tempus ( $\Sigma 15 \triangleq 39\%$  der Verbfehler)*

188. Die Zeitung wurde geschrieben, dass die zwei Räuber gefangen wurde.2;19  
- statt „In der Zeitung wird geschrieben, dass die zwei Räuber gefangen wurden.“  
189. Plötzlich hörte er Alarmsirne (...)3;2  
- statt „Plötzlich hört er eine Alarmsirene (...)“  
190. Er nahm Kapsel von der Mülleimer (...)3;16  
- statt „Er nimmt den Deckel von dem Mülleimer (...)“  
191. (...) weil da war ein Beutel (...)3;17 - statt „(...) weil da ist ein Beutel (...)“  
192. (...) und erzählt ihr, was alles passiert war.3;20  
- statt „(...) und erzählt ihr, was alles passiert ist.“  
193. Mutter glaubte Max nicht.3;21 - statt „Seine Mutter glaubt Max nicht.“  
194. Max zeigte ihr den Fund.3;21 - statt „Max zeigt ihr den Fund.“  
195. (...) und schaute aus dem Fenster (...)4;9  
- statt „(...) und schaut aus dem Fenster (...)“  
196. (...) denn er wollte unbedingt wissen, (...)4;18  
- statt „(...) denn er will unbedingt wissen, (...)“  
197. Er war sprachlos.4;22 - statt „Er ist sprachlos.“  
198. In der Mülltonne war eine Tasche (...)4;23  
- statt „In der Mülltonne ist eine Tasche (...)“  
199. Der junger Mann nahm die Tasche (...)4;24  
- statt „Der junge Mann nimmt die Tasche (...)“  
200. Der Polizeichef hat ihn alles befragt (...)4;26  
- statt „Der Polizeichef befragt ihn über alles(...)“

201. Er hat auch das Aussehen der zwei Männer beschrieben.<sup>4;28</sup>  
 - statt „Er beschreibt auch das Aussehen der zwei Männer.“
202. Als Lukas zufrieden nach Hause kommt und er wurde von der Polizeichef  
 angerufen.<sup>4;30</sup>  
 - statt „Als Lukas zufrieden nach Hause kommt, wird er von dem Polizeichef  
 angerufen.“

*Falsche Person-Numerus-Kongruenz ( $\Sigma 1 \triangleq 3\%$  der Verbfehler)*

203. Die Zeitung wurde geschrieben, dass die zwei Räuber gefangen wurde.<sup>2;19</sup>  
 - statt „In der Zeitung wird geschrieben, dass die zwei Räuber gefangen wurden.“

### 7.3.3 Conclusio

Für die Kategorie der morphologischen bzw. morphosyntaktischen Fehler lässt sich festhalten, dass hier die meisten Verstöße festzustellen waren. Diese Erkenntnis ist für sich genommen noch nicht überraschend, da in diesen Bereichen und vor allem in der Morphosyntax die für FremdsprachenlernerInnen schwierigsten grammatischen Strukturen zu erlernen sind.<sup>259</sup> Anders als bei hörenden LernerInnen gilt für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen allerdings, dass grammatische Prozesse einer Lautsprache nicht jenen ihrer Muttersprache entsprechen. Unter diesem Licht ist möglicherweise zu erklären, warum im Bereich der Morphosyntax vor allem bei den Artikeln und Verben besonders viele Verstöße festzustellen waren; erstgenannte sprachliche Strukturen existieren in der ÖGS nicht und letztere werden durch völlig andere Parameter und Vorgänge ausgedrückt. Besonders viele Fehler treten in diesen Kategorien auf, wenn grammatische Phänomene, die in der ÖGS ebenfalls nicht existieren oder ganz anders konstruiert werden, zu Papier gebracht werden; hier sind vor allem die Kasus- und Numerusflexion zu nennen.

Für die Morphosyntax konnten einige interessante Interferenzerscheinungen festgehalten werden. Vereinzelt wurden Übertragungsversuche deutlich, wobei der bereits beschriebene Prozess der Verschriftlichung sprachlicher Gewohnheiten der Erstsprache angewendet wurden. Vor allem bei den Adverbien waren diese Prozesse nachzuvollziehen.

---

<sup>259</sup> Vgl. dazu statistische Angaben der Fehleranteile bei spanisch- bzw. türkischsprachigen DeutschlernerInnen: GÜLBEYAZ. 2012. S.187-188.

In Anbetracht der Fehleranfälligkeit im Bereich der Morphosyntax lässt sich hinsichtlich des Grades der grammatikalischen Verschiedenheit beider Sprachen die in Kapitel 4.1 beschriebene Hypothese von LADO wieder aufgreifen, wonach größere Strukturunterschiede zwischen zwei Sprachen beim Sprachenlernen ein höheres Potential für Interferenzfehler aufweisen würden. Da die strukturellen Unterschiede zwischen beiden Sprachen – wie oben dargelegt – derart groß sind, wäre ein hohes Maß an direkten Interferenzfehlern bei den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Jugendlichen zu erwarten. Die Ergebnisse konnten diese Erwartung nicht bestätigen. Das Fehlen einzelner lautsprach-grammatischer Prozesse in der ÖGS führt generell nicht dazu, dass die SchülerInnen versuchsweise Konstruktionen aus ihrer Muttersprache in der Schriftsprache einsetzen. Ihnen fehlt der Bezugspunkt, wodurch eine direkte Interferenz entstehen könnte. Allerdings ist auch das Fehlen sprachlicher Strukturen ein gemeinsames Verhältnis, welches ja offensichtlich die Schriftsprachkompetenz beeinflusst, weshalb in diesem Zusammenhang also eher von „indirekter Interferenz“ gesprochen werden sollte, da ein aktiver Vorgang und ein Zeugnis einer Interferenz in Form einer Übertragung sprachlicher Strukturen nicht nachzuvollziehen ist. Dennoch verursacht womöglich gerade diese große Unterschiedlichkeit, nämlich das gänzliche Fehlen einzelner Strukturen und grammatischer Prozesse, die großen Schwierigkeiten im Bereich der Morphosyntax.

#### **7.4 Satzbaufehler**

In diesem Abschnitt werden sämtliche Fehler aus dem Bereich des Satzbaus katalogisiert. In den meisten Fällen handelt es sich um eine Fehlstellung eines Satzgliedes. Sobald Satzbausteine an eine falsche Stelle im Satz platziert wurden, wird der Satz diesem Bereich zugeordnet. Dabei spielt es keine Rolle, ob bei dieser Präposition etwaige andere Normverstöße, etwa im Bereich der Morphosyntax, vorliegen. In der ÖGS werden die gleichen Satztypen unterschieden wie im Deutschen; allerdings mit dem Unterschied, dass sich deutsche Sätze zweidimensional gestalten (auf paradigmatischer und syntagmatischer Ebene), während Sätze in der ÖGS als dreidimensional bezeichnet werden können (durch Konstruktion eines Gebärdenraumes mit einer Zeitachse). Für gewöhnlich besteht ein



einfacher Aussagesatz in der ÖGS aus aufeinanderfolgenden Gebärden. Die einfachste Satzstruktur ist dabei Ortsangabe/Zeitangabe + (IX) Subjekt + Objekt + Tätigkeitsgebärde. Ein Beispiel hierfür wäre der Gebärdensatz HEUTE IX-ich AUTO FAHREN. Ohne auf die komplexen Möglichkeiten weiter eingehen zu wollen, wird anhand des Beispiels bereits sichtbar, dass die Anordnung einzelner Satzbausteine anders als im Deutschen ist.<sup>260</sup>

#### 7.4.1 Hauptsatz

Fehler, die innerhalb eines Hauptsatzes festgestellt wurden, sind hier zusammengefasst.

*Falsch gesetzte oder fehlende Präposition ( $\Sigma 4 \cong 13\%$  der Hauptsatzfehler)*

204. Ein Mann trägt mit einen schwarze Jacke.<sub>1;1</sub>

- statt „Ein Mann trägt eine schwarze Jacke.“

205. Er macht auf den Mülltonne.<sub>1;13</sub>

- statt „Er macht die Mülltonne auf.“

206. Ich bin FBI.<sub>1;16</sub>

- statt „Ich bin vom FBI.“

207. Der Polizeichef hat ihn alles befragt (...).<sub>4;26</sub>

- statt „Der Polizeichef befragt ihn über alles(...).“

Ogleich die Fehler 206 und 207 auf den ersten Blick das Fehlen einer Präposition kennzeichnet, lässt sich satzbautechnischer Einfluss der ÖGS erkennen. Der erste Satz würde aus den Gebärden IX-ich FBI und der zweite aus IX-er POLIZEI+CHEF ALLES FRAGEN bestehen. Hier sind jeweils keine Präpositionen notwendig, weshalb dieser Bauplan aus der ÖGS ins Schriftsprachliche übertragen worden zu sein scheint.

*Falsch gesetzte oder fehlende Artikel ( $\Sigma 11 \cong 37\%$  der Hauptsatzfehler)*

208. Auf einmal schreckt er vor der Ratte in Mülltonne.<sub>2;9</sub>

- statt „Auf einmal schreckt er vor der Ratte in der Mülltonne zurück.“<sup>261</sup>

209. Plötzlich hörte er Alarmsirne von der Juewelier.<sub>3;2</sub>

- statt „Plötzlich hört er die Alarmsirene von dem Juwelier.“

---

<sup>260</sup> Für eine ausführliche Beschreibung von Satztypen in der ÖGS vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.108-111.

<sup>261</sup> Da Präpositionen häufig in Verbindung mit Artikeln auftreten, werden Fehler der Rektion dem Bereich der Artikel zugeordnet, wenn der Fallfehler im Bereich des Artikels liegt. Tritt der Fallfehler bei Kontraktionen auf, wird der Fehler dem Bereich der Präpositionen zugeordnet.

210. Mutter rufte sofort den Polizei.<sup>3;21</sup>  
 - statt „Die Mutter ruft sofort die Polizei.“
211. Ein Bub nimmt kristalltaschen der Räuber.<sup>5;16</sup>  
 - statt „Ein Bub nimmt die Juwelen der Räuber.“
212. (...) und er gibt Schmückgeschäft.<sup>1;14</sup>  
 - statt „(...) und gibt ihn dem Schmuckgeschäft zurück.“
213. Im Juwelier beginnt Alarm (...).<sup>2;3</sup> - statt „Im Juwelier beginnt der Alarm.“
214. (...) und er beobachtet zwei Rauber.<sup>2;4</sup>  
 - statt „(...) und er beobachtet die zwei Räuber.“
215. Soll ich jetzt den Polizei melden.<sup>3;7</sup>  
 - statt „Soll ich das jetzt der Polizei melden?“
216. Was hat den beiden nun in Müll gesteckt, (...).<sup>3;13</sup>  
 - statt „Was haben die beiden nun in den Müll gesteckt.“
217. Er nahm Kapsel von der Mülleimer auf (...).<sup>3;16</sup>  
 - statt „Er nimmt den Deckel von dem Mülleimer (...).“
218. Zufall der Bub macht Mist Müll auf.<sup>5;12</sup>  
 - statt „Zufällig macht der Bub den Mistkübel auf.“

Sämtliche in diesem Bereich dokumentierte Fehler sind wohl auf das gebärdensprachliche Fehlen von Artikeln zurückzuführen. Die Annahme einer oben spezifizierten indirekten Interferenzbeziehung zwischen der ÖGS und dem Deutschen ist für den Bereich der Artikelstellung im Satz also wahrscheinlich.

*Falsch gesetzte oder fehlende Pronomen ( $\Sigma 6 \triangleq 20\%$  der Hauptsatzfehler)*

219. Er wirft dirket die Glas hinter liegt viele Schmück.<sup>1;4</sup>  
 - statt „Er wirft ihn [den Stein] direkt gegen die Scheibe, hinter der viel Schmuck liegt.“
220. (...) und er gibt Schmückgeschäft.<sup>1;14</sup>  
 - statt „(...) und gibt ihn dem Schmuckgeschäft zurück.“
221. Dann er folgt jetzt der Dieb.<sup>1;16</sup> - statt „Dann verfolgt er den Dieb.“
222. Tristan sucht in Abfallraum.<sup>2;8</sup> - statt „Tristan sucht etwas im Abfallraum.“
223. Mutter glaubte Max nicht.<sup>3;21</sup> - statt „Seine Mutter glaubt Max nicht.“
224. Dann die Polizei hat zufall dich beobachten.<sup>5;4</sup>  
 - statt „Dann beobachtet ihn die Polizei zufällig.“

*Falsch gesetzte oder fehlende Verben ( $\Sigma 2 \triangleq 7\%$  der Hauptsatzfehler)*

225. Auf einmal schreckt er vor der Ratte im Mülltonne.<sup>2;9</sup>  
 - statt „Auf einmal schreckt er vor der Ratte in der Mülltonne zurück.“
226. Plötzlich der Bub sieht die Polizei mit der Räuber festhalten.<sup>5;9</sup>  
 - statt „Plötzlich sieht der Bub die Polizei, die den Räuber festhält.“

*Falsch gesetzte oder fehlende Adverbien ( $\Sigma 1 \triangleq 3\%$  der Hauptsatzfehler)*

227. Der Bub geht und (...).<sup>5;11</sup> - statt „Der Bub geht hinunter und (...).“

*Falsche oder fehlende Satzteile ( $\Sigma 6 \triangleq 20\%$  der Hauptsatzfehler)*

228. Er plant, dass er eine Juwelegeschäft.<sup>1;3</sup>  
- statt „Er plant, dass er ein Juwelengeschäft ausrauben möchte.“
229. Er wirft dirket die Glas hinter liegt viele Schmück.<sup>1;4</sup>  
- statt „Er wirft ihn [den Stein] direkt gegen die Scheibe, hinter der viel Schmuck liegt.“
230. Später Zeit wird von eine Tristans Leiche entdeckt.<sup>2;18</sup>  
- statt „Später wird Tristans Leiche entdeckt.“
231. Das wird alles Wiedergutmachung.<sup>2;21</sup>  
- statt „Das wird alles wieder gut machen.“
232. Max beobachtet genau zu den beiden.<sup>3;6</sup>  
- statt „Max beobachtet die beiden genau.“

Dieser Fehler lässt ebenfalls Einfluss der ÖGS erkennen. Wie oben beschrieben, gibt es Richtungsgebärden, die semantisch von ihrer Ausführungsrichtung abhängig sind. Was im Deutschen durch das Genus verbi ausgedrückt wird („Er beobachtet die beiden“ bzw. „Er wird von beiden beobachtet“), kann in der ÖGS im Raum und durch das Verhältnis der einzelnen HandlungsteilnehmerInnen innerhalb des Satzes erzeugt werden. Dementsprechend muss die schriftsprachliche Verwendung der Präposition „zu“ interpretiert werden als der Versuch, diese Richtungsbeziehung deutlich zu machen.

233. Zufall der Bub macht Mist Müll auf.<sup>5;12</sup>  
- statt „Zufällig macht der Bub den Mistkübel auf.“

#### 7.4.2 Hauptsatzreihe

*Falsch gesetzte oder fehlende Pronomen ( $\Sigma 13 \triangleq 65\%$  der Hauptsatzfehler)*

234. Ein Mann steht vor dem Fenster und er hört die Alarm.<sup>1;7</sup>  
- statt „Ein Mann steht vor dem Fenster und hört den Alarm.“
235. Die Räuber verstecken seine wertvolle Geschmuck im Tasche im Abfalleimer und sie laufen weg.<sup>2;5</sup>  
- statt „Die Räuber verstecken ihren wertvollen Schmuck in einer Tasche im Abfalleimer und laufen weg.“
236. Er nimmt die Waffe und geht er hinrunter.<sup>1;11</sup>  
- statt „Er nimmt die Waffe und geht hinunter.“

237. Peter nimmt die Schmuck und er gibt Schmückgeschäft zurück.<sup>1;14</sup>  
 - statt „Peter nimmt den Schmuck und gibt ihn dem Schmuckgeschäft zurück.“
238. Er verrätet nicht und er bringt die wertvolle Geschmuck im Juwelier nicht zurück.<sup>2;11</sup>  
 - statt „Er verrät es nicht und bringt den wertvollen Schmuck dem Juwelier nicht zurück.“
239. Er nahm Kapsel von der Mülleimer auf und er schockte(...).<sup>3;16</sup>  
 - statt „Er nimmt den Deckel von dem Mülleimer und ist schockiert(...).“
240. Doch sieht er wie die Männer etwas Heimliches in einer Mülltonne werfen und danach verschwinden sie.<sup>4;15</sup>  
 - statt „Da sieht er, wie die Männer etwas Geheimes in eine Mülltonne werfen und danach verschwinden.“
241. Als Lukas zufrieden nach Hause kommt und er wurde von der Polizeichef angerufen.<sup>4;30</sup>  
 - statt „Als Lukas zufrieden nach Hause kommt, wird er von dem Polizeichef angerufen.“
242. Der Mann spaziert und er hat kristalltaschen gesehen.<sup>5;1</sup>  
 - statt „Der Mann spaziert und sieht Juwelen.“
243. Die Räuber laufen auf der Straße und sie sehen ein schmaler Gang (...).<sup>6;3</sup>  
 - statt „Die Räuber laufen auf der Straße und sehen eine schmale Gasse (...).“

Die Fehler 234 bis 243 ( $\Sigma$  10) sind für alle sechs SchülerInnen charakteristisch und finden sich in allen Texten wieder. Hierbei wird die Regel des Deutschen nicht angewendet, wonach das Prädikat des abhängigen, zweiten Hauptsatzes an erster Stelle nach dem Konjunktoren stehen müsste und eine zweite Nennung des gleichen Subjekts nicht mehr notwendig wäre. Das Auftreten dieses Fehlertyps bei allen SchülerInnen ist besonders interessant und lässt die Frage aufkommen, ob es sich hierbei um eine fundamentale Interferenz gebärdensprachlicher Strukturen handelt oder um falsch eingelernte lautsprachliche Satzbaumuster. Tatsache ist, dass das Subjekt im abhängigen Satz auch in der ÖGS üblicherweise nicht noch einmal genannt wird. Der Satz „Die Frau ärgert sich und macht ihrem Mann Vorwürfe.“<sup>262</sup> wäre mit den Glossen FRAU ÄRGER //<sup>263</sup> POSS<sup>264</sup>-ihr MANN VORWURF wiederzugeben. Obwohl in der ÖGS häufig kein Satzkonjunktoren verwendet wird, ist in beiden Sprachen der grundsätzliche Satzbau bezüglich der Pronomen ähnlich. Nachdem hier also keine Interferenz nachzuvollziehen ist, muss es sich um falsch eingelernte Satzbaustrukturen handeln.

<sup>262</sup> Vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. S.215.

<sup>263</sup> Markiert Satzgrenzen.

<sup>264</sup> Gebärde für Possesivpronomen: mit der flachen Hand auf die jeweils besitzanzeigende Person.

244. Er verrätet nicht und er bringt die wertvolle Geschmuck im Juwelier nicht zurück.<sup>2;11</sup>  
 - statt „Er verrät es nicht und bringt den wertvollen Schmuck dem Juwelier nicht zurück.“
245. Der junger Mann nahm die Tasche aus der Mülltonne und übergibt die Polizei.<sup>4;24</sup>  
 - statt „Der junge Mann nimmt die Tasche aus der Mülltonne und übergibt sie der Polizei.“
246. Ein Bub dacht, solle ich zurück geben oder (...).<sup>5;14</sup>  
 - statt „Der Bub denkt: ‚Soll ich sie [die Juwelen] zurück geben oder (...).“

*Falsch gesetzte oder fehlende Artikel ( $\Sigma 3 \triangleq 15\%$  der Fehler in einer Hauptsatzreihe)*

247. Danach laufen zwei Räuber genau zu den Max's strasse.<sup>3;9</sup>  
 - statt „Danach laufen die zwei Räuber genau in seine Straße.“
248. (...) oder bin ich kristalltaschen Dieb.<sup>5;14</sup>  
 - statt „(...) oder bin ich ein Juwelendieb.“
249. (...) und geht direkt zu Mülleimer.<sup>3;16</sup>  
 - statt „(...) und geht direkt zu den Mülleimern.“

*Falsche oder fehlende Satzteile ( $\Sigma 2 \triangleq 10\%$  der Fehler in einer Hauptsatzreihe)*

250. Der Bub geht und sieht er auf der Fenster kaputt machen.<sup>5;11</sup>  
 - statt „Der Bub geht hinunter und sieht das kaputt gemachte Fenster.“
251. Ein Bub hat sehr freuen und werde ich die viel Reisen.<sup>5;18</sup>  
 - statt „Ein Bub freut sich sehr und wird viel reisen.“

*Falsche Satzkonjunktion ( $\Sigma 2 \triangleq 10\%$  der Fehler in einer Hauptsatzreihe)*

252. Der Junge heisst Max. Und Er schaut durch den Fenster (...).<sup>3;1</sup>  
 - statt „Der Junge heißt Max und schaut durch das Fenster.“
253. Ach nein, lass mich mal beobachten dann Polizei melden.<sup>3;8</sup>  
 - statt „Ach nein, zuerst werde ich beobachten und es dann der Polizei melden.“

Während die Fehler 234 bis 243 nicht auf Interferenzen zurückzuführen sind, lassen sich in den beiden letzten Fehlern typische gebärdensprachliche Satzbaumuster erkennen, wie sie in dem Satzbeispiel der Erläuterung zu ebendiesen Fehlern beschrieben werden.

### 7.4.3 Nebensatz

Nebensätze, wie sie aus der Lautsprache bekannt sind, existieren in dieser Form in der ÖGS nicht. Es gibt zwar durchaus Unterteilungen zwischen einzelnen Gebärdensätzen, doch eingeleitete Nebensätze sind selten. Besonders interessant ist allerdings ein Charakteristikum der ÖGS, welches sich in den lautsprachlichen Nebensätzen wiederfindet: Die Tätigkeitsgebärde steht sowohl in Hauptsätzen, als auch in Nebensätzen an finiter Stelle. Dieser relativ geringe Grad an Verschiedenheit in der Konstruktion von Nebensätzen müsste eine Übertragung dieser Satzstruktur von der ÖGS ins Schriftsprachliche begünstigen respektive zu weniger Fehlern führen. Tatsächlich wurden die meisten Nebensätze, die in dem Fehlerkatalog nicht aufgelistet werden, hinsichtlich der Verbstellung richtig konstruiert.

*Falsch eingeleitete oder konstruierte Nebensätze ( $\Sigma 3 \triangleq 23\%$  der Nebensatzfehler)*

254. Im Juwelier beginnt Alarm, um die Polizei rufen.<sup>2;3</sup>  
- statt „Im Juwelier beginnt Alarm, wodurch die Polizei gerufen wird.“
255. Ein Mann schlägt die Polizei, dann er läuft.<sup>5;7</sup>  
- statt „Ein Mann schlägt die Polizei und läuft dann davon.“
256. (...) ein schmaler Gang, wo neben eine Wohnung steht.<sup>6;4</sup>  
- statt „(...) eine schmale Gasse, die neben seiner Wohnung verläuft.“

*Falsche oder fehlende Wortarten ( $\Sigma 6 \triangleq 46\%$  der Nebensatzfehler)*

257. Er wirft dirket die Glas hinter liegt viele Schmück.<sup>1;4</sup>  
- statt „Er wirft ihn [den Stein] direkt gegen die Scheibe, hinter der viel Schmuck liegt.“
258. Er wirft dirket die Glas hinter liegt viele Schmück.<sup>1;4</sup>  
- statt „Er wirft ihn [den Stein] direkt gegen die Scheibe, hinter der viel Schmuck liegt.“
259. (...) aber die zwei Räuber ihn erwischen (...).<sup>2;16</sup>  
- statt „(...) aber die zwei Räuber erwischen ihn (...).“
260. Er lasst das Beutel einfach, wo das einfach hingehört (...).<sup>3;19</sup>  
- statt „Er lässt den Beutel einfach dort, wo er hingehört (...).“

Fehler 260 ist insofern interessant, da die Wiederholung einzelner Satzbausteine in der ÖGS ein gängiges Mittel zur Betonung gewisser Inhalte ist; vor allem bei Frage- oder Negationswörtern.<sup>265</sup> Im schriftlichen Satz ist das zweite „einfach“ des

---

<sup>265</sup> Vgl. SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.). 2002. Bspw. S.170 und S.232.

Nebensatzes obsolet. Dennoch wiederholt es die Schülerin und möchte den Vorgang damit betonen.

261. (...) und auch dass sie irgendetwas im Müll werfen.<sup>6;7</sup>

- statt „(...) und sieht, dass irgendetwas in den Müll werfen.“

262. (...) weil er will nicht von beiden gesehen werden.<sup>3;11</sup>

- statt „(...) weil er nicht von den beiden gesehen werden will.“

*Falsche Verbstellung ( $\Sigma 4 \triangleq 31\%$  der Nebensatzfehler)*

263. (...) weil ihm war langweilig.<sup>3;2</sup>

- statt „(...) weil ihm langweilig war.“

264. (...) weil er will nicht von beiden gesehen werden.<sup>3;11</sup>

- statt „(...) weil er nicht von den beiden gesehen werden will.“

265. (...) weil da war ein Beutel von Diamanten und noch anderen Wertsteine.<sup>3;18</sup>

- statt „(...) weil da ein Beutel mit Diamanten und noch anderen Wertsteinen war.“

266. Er dacht, möchtet der Räuber kristalltaschen.<sup>5;2</sup>

- statt „Er denkt, dass er diese Juwelen haben möchte.“

#### 7.4.4 Satzzeichen

In der ÖGS werden schriftsprachliche Satzzeichen durch einzelne Gebärden wie beispielsweise Fragegebärden oder nichtmanuelle Merkmale wie Mimik ausgedrückt. Direkte Reden werden unmarkiert in Form von Inkorporation der sprechenden Person gebärdet. Insgesamt konnten fünf Fehler in diesem Bereich dokumentiert werden.

267. Der Verkäufer sagt: Danke, wer bist du?<sup>1;15</sup>

- statt „Der Verkäufer sagt: „Danke, wer bist du?““

268. Max denkt: „Hmm, was ist hier los? (...)“<sup>3;7</sup>

- statt „Max denkt: „Hmm, was ist hier los? (...)““

269. Soll ich jetzt den Polizei melden.<sup>3;7</sup>

- statt „Soll ich das jetzt der Polizei melden?“

270. Max denk: „Was hat den beiden nun in Müll gesteckt, lass mal nachsehen!“<sup>3;13</sup>

- statt „Max denkt: „Was haben die beiden nun in den Müll gesteckt? Lass mal nachsehen!“

271. Ein Bub dacht, solle ich zurück geben oder bin ich kristalltaschen Dieb.<sup>5;15</sup>

- statt „Ein Bub dachte: „Soll ich die Tasche zurück geben oder bin ich doch ein Juwelendieb?““

#### 7.4.5 Conclusio

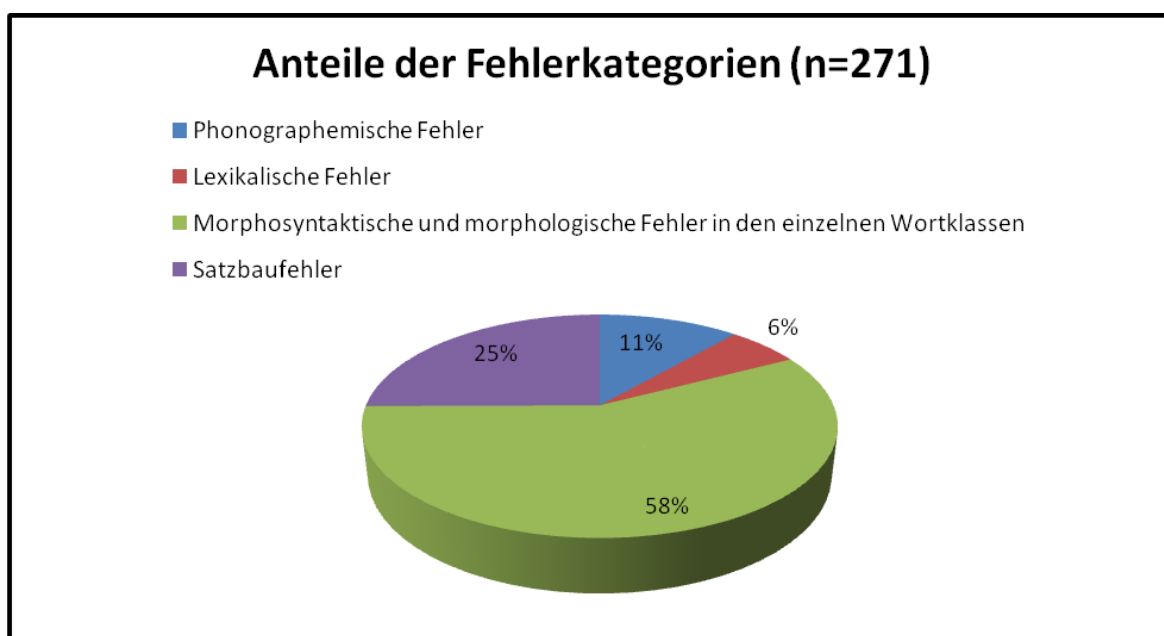
Bezüglich der schriftsprachlichen Satzkonstruktion weisen die untersuchten gehörlosen SchülerInnen einige Unsicherheiten auf. Besonders auffällig war ein in allen Texten vorkommendes Problem beim Verbinden von Hauptsätzen. Vereinzelt waren direkte Interferenzbeziehungen feststellbar; vor allem bei Strukturen, die in beiden Sprachen vorhanden sind. Im Fehlerkatalog nicht ersichtlich ist die Tatsache, dass der Satzbau den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen in den meisten Fällen gelingt. Vor allem der Unterschied der Verbstellung in den Hauptsätzen (in Deutsch an der zweiten, in der ÖGS an der letzten Stelle des Satzes) ist den meisten SchülerInnen bewusst. Auch die Nebensätze – wenngleich wenig vorhanden – gelingen im Allgemeinen. Besonders erwähnenswert ist hier ein Nebensatzgefüge in Text 6, welches sich über fünf Zeilen erstreckt und keine wesentlichen satzbautechnischen Mängel aufweist.



## 8 Quantitative Fehlerlokalisierung

Nach dieser Kategorisierung und Katalogisierung der Fehler samt detaillierter Auseinandersetzung interessanter und Interferenz-verdächtiger Normverstöße, können die Oberkategorien nun quantitativ-statistisch dargestellt werden. Dadurch lassen sich prozentuale Fehleranteile besser verdeutlichen und besonders fehleranfällige Sprachbereiche ausfindig machen, auf die dementsprechende didaktische Überlegungen für den Deutschunterricht gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen folgen können.

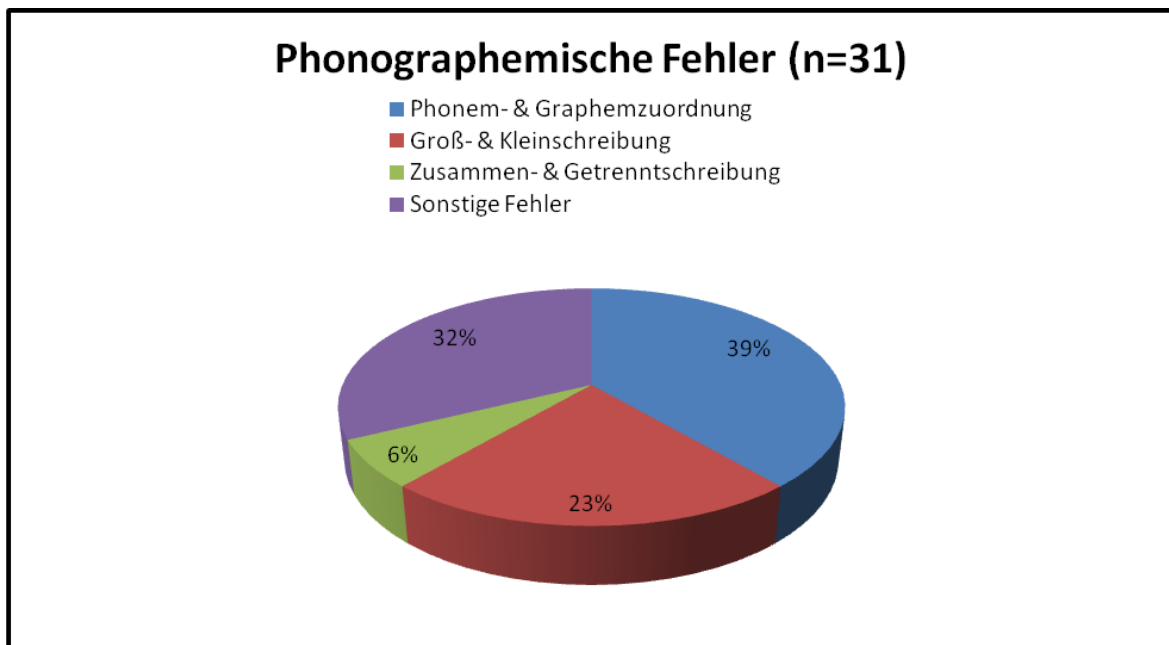
### Prozentuale Verteilung der Fehler in den einzelnen Fehlerkategorien



Diese Darstellung zeigt einen Überblick aller vier in dieser Arbeit klassifizierten Fehlerkategorien. Wenig überraschend ist der große Bereich der Morphologie und Morphosyntax der fehlerstärkste Komplex. Nicht ganz so zu erwarten waren die Ergebnisse in den anderen Kategorien: Während aufgrund der Hörbeeinträchtigung der SchülerInnen möglicherweise anzunehmen gewesen wäre, dass der Anteil an phonographemischen Fehlern größer als jener der Satzbaufehler sei, ist es genau umgekehrt. Besonders interessant sind diese Ergebnisse im Vergleich zu hörenden SprachlernerInnen: Für den Bereich der phonographemischen Normverstöße konnte

GÜLBAYAZ sowohl für spanischsprachige als auch türkischsprachige FremdsprachenlernerInnen einen prozentualen Fehleranteil von rund 40% dokumentieren; demgegenüber stehen 11% bei den Texten gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen. Andererseits machten ebendiese SchülerInnen im Bereich des Satzbaus 25% der gesamten Fehler, während spanischsprachige LernerInnen hier nur 18% und türkischsprachige gar nur 6% ihrer Fehler zu verzeichnen hatten.<sup>266</sup> Auch wenn die in dieser Arbeit untersuchte Gruppe an bilingual beschulten gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Jugendlichen vergleichsweise viel kleiner war, sind die prozentualen Angaben aufgrund der ähnlich umfangreichen Fehlermenge beider Textkorpora vergleichbar und zeigen, dass sich für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen ein anderes Fehlerbild als bei Hörenden ergibt. Ein genauerer Blick in die einzelnen Fehlerkategorien soll Aufschluss über die größten Mängel in der Schreibkompetenz geben. Die lexikalischen Fehler werden allerdings nicht näher behandelt, da sie aufgrund ihrer relativen Seltenheit keiner näheren quantitativen Analyse bedürfen.

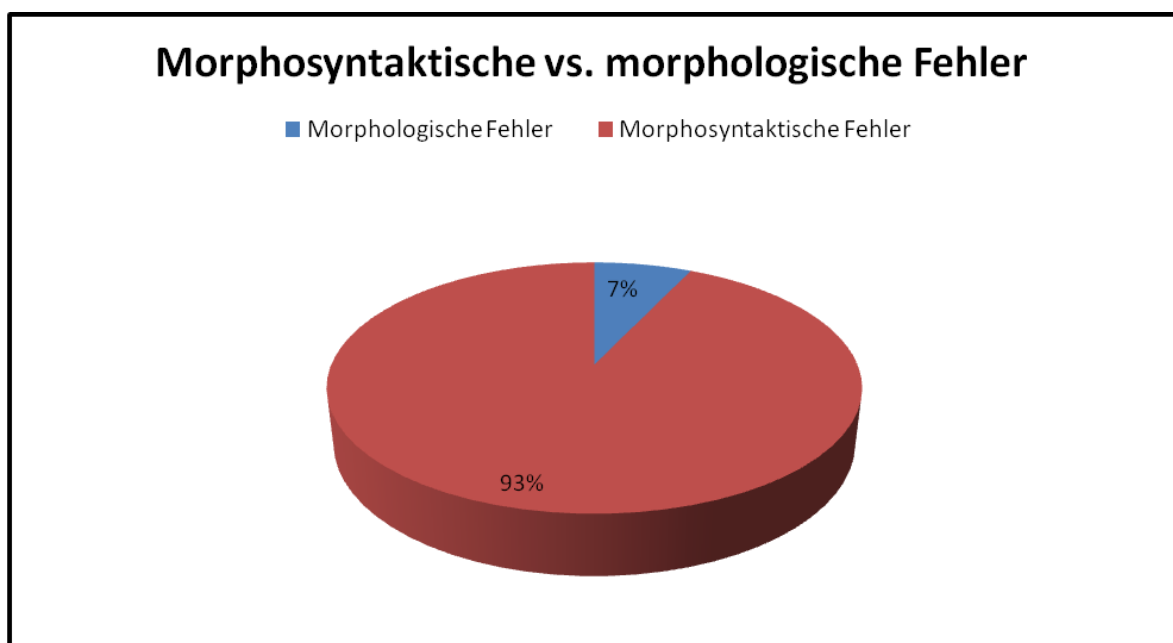
#### Fehlerverteilung in der Kategorie „Phonographemische Fehler“



<sup>266</sup> Vgl. GÜLBAYAZ. 2012. S.188-189.

Unter den phonographemischen Fehlern sind wie zu erwarten die Phonem- und Graphemzuordnungen am fehleranfälligsten. Hierbei waren falsche Phonemzuordnungen vor allem bei Vokalen bzw. Umlauten festzustellen. Teilweise wurde in ein und demselben Text das gleiche Wort mit unterschiedlichen Phonemen wiedergegeben, was auf eine große Unsicherheit in diesem Bereich hindeutet.<sup>267</sup> Die zweitgrößte Gruppe bilden die „Sonstigen Fehler“. Unter diese fallen vor allem Auslassungen einzelner Morpheme, die allerdings in Anbetracht der Prüfungssituation beim Verfassen des Textes weniger als Kompetenz- sondern als Performanzfehler bzw. Flüchtigkeitsfehler betrachtet werden können. Interessanterweise bereitet die Groß- und Kleinschreibung im Allgemeinen keine Probleme, obwohl der prozentuale Anteil dieser Fehlergruppe in der Kategorie der phonographemischen Fehler insgesamt 23% ausmacht. Diese Zahl setzt sich aus den Fehlern zweier Arbeiten zusammen, wobei Text 5 die meisten Normverstöße liefert. In allen anderen vier Texten waren sämtliche Regeln der Groß- und Kleinschreibung richtig umgesetzt.

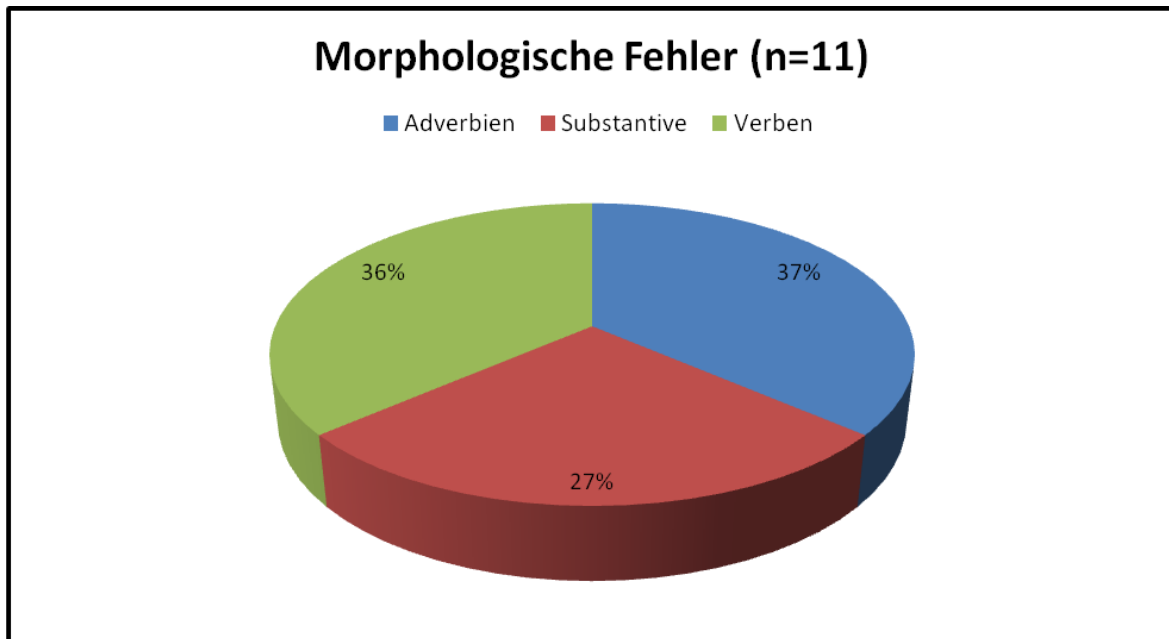
#### Fehlerverteilung in der Kategorie der morphosyntaktischen und morphologischen Fehler



<sup>267</sup> Vgl. Fehler 1.

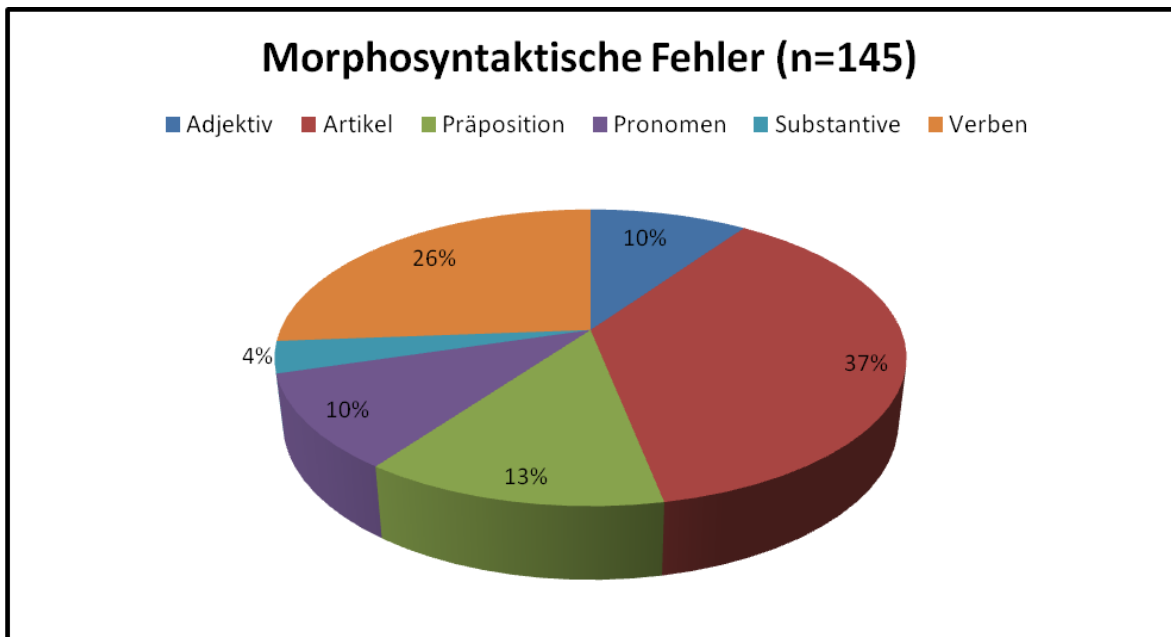
Wie oben dargestellt, ist mit 58% aller dokumentierten Fehler die Kategorie der morphologischen und morphosyntaktischen Fehler die umfangreichste. Wobei die größten Schwierigkeiten – erwartungsgemäß – im Bereich der Morphosyntax zu finden waren. Ein genauerer Blick in diese beiden Unterkategorien kann aufschlussreiche Informationen für den Sprachunterricht liefern.

#### Fehlerverteilung in der Unterkategorie der morphologischen Fehler



Recht ausgeglichen teilen sich die Fehler in den Bereichen der Substantive, Verben und Adverbien hinsichtlich morphologischer Verstöße auf. Die betrachteten Fehler zeichnen sich durch fehlerhafte Verwendung morphologischer Kriterien und Prozesse, etwa bei der Bildung von Komposita, aus. Besonders im Bereich der Adverbien waren interessante Auffälligkeiten festzustellen, die sich mehrheitlich als Interferenzfehler klassifizieren lassen können.

## Fehlerverteilung in der Unterkategorie der morphosyntaktischen Fehler

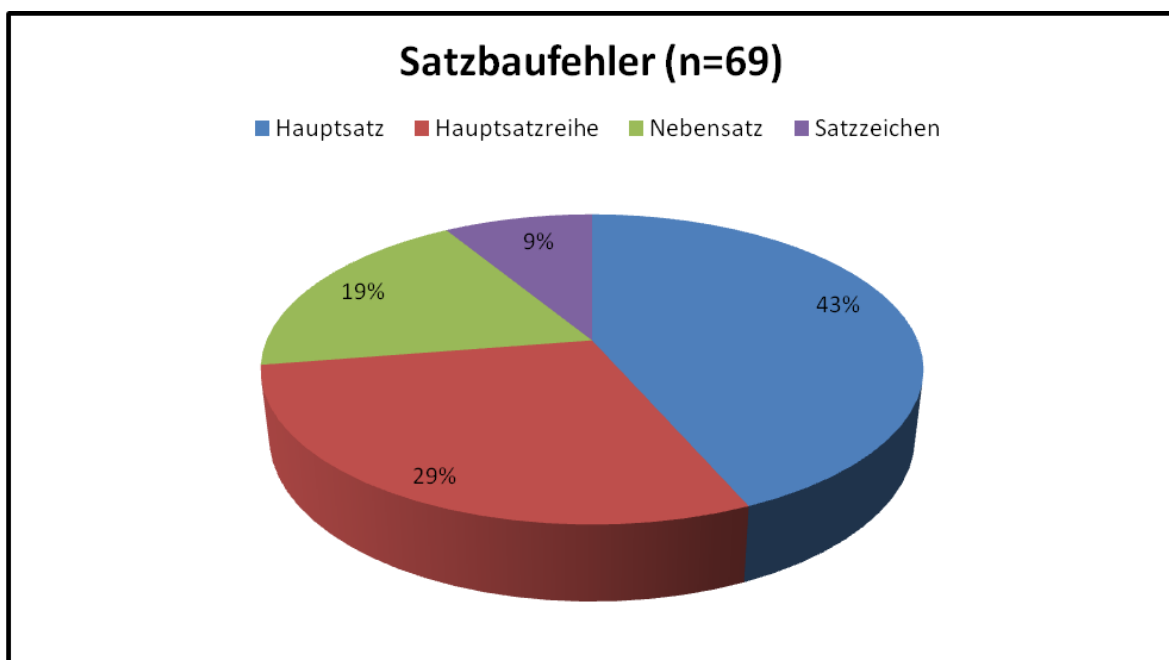


Eine genaue quantitative Analyse der Unterkategorie der morphosyntaktischen Fehler bringt besonders aufschlussreiche Informationen über die Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen, da es sich hierbei um die typischen Systemfehler bei SprachlernerInnen handelt. Auf den ersten Blick zeigt sich, dass besonders große Schwierigkeiten in den Bereichen der Artikel, Verben und Präpositionen bestehen. Das ist insofern interessant, da es sich sowohl um flektierbare als auch nicht flektierbare sprachliche Strukturen handelt. Es zeigt sich, dass nicht allein Wissensmängel in den Bereichen der Flexion die dokumentierten Fehler verursachen, sondern sehr wohl auch Interferenzerscheinungen – die in den jeweiligen Unterkapiteln zu den Fehlern beschrieben werden – für Normverstöße verantwortlich sein können.

Generell aber sind es flektierbare Wortklassen, die den SchülerInnen Probleme bereiten. Vor allem Kasusfehler machen das Gros der Fehler in dieser Unterkategorie aus. Interessanterweise ist die Wortklasse der Substantive kaum von fehlerhafter Deklination betroffen.

Leider besteht für die einzelnen Kategorien keine Vergleichsmöglichkeit mit der jüngsten fehleranalytischen Arbeit von GÜLBEYAZ, da die Einteilung der einzelnen Fehler etwas anders erfolgte als in der vorliegenden Arbeit. Doch auch ohne genauen Vergleich zu den Fehlerschwerpunkten der Untersuchungsgruppen zeigt sich, dass der morphosyntaktische Bereich mit besonderem Eifer im Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen behandelt werden sollte.

#### Fehlerverteilung in der Kategorie „Satzbaufehler“



Sätze mit fehlerhaftem Satzbau wurden in dieser Kategorie erfasst, die – wie bereits erwähnt – die zweitstärkste Fehlergruppe darstellt. Die Tatsache, dass ein Großteil der Fehler in Hauptsätzen zu finden war, ist keinesfalls trivial. Im Gegenteil wäre bei einem relativ überschaubaren Repertoire an Satzbaumöglichkeiten des Hauptsatzes ein geringerer Fehleranteil zu erwarten. Doch sind es vor allem die bereits angesprochenen und in der ÖGS fehlenden Artikel und die Positionierung ebendieser im Hauptsatz, die mit einem Anteil von 37% an den Fehlern dieser Kategorie beteiligt sind.<sup>268</sup> Bezüglich der Hauptsatzreihen ist bei allen SchülerInnen die gleiche Auffälligkeit vorhanden, die näher ab Fehler 234 beschrieben wird. Der Tatsache, dass alle SchülerInnen diese Besonderheit im Verbinden von Hauptsätzen aufweisen, könnte in einigen darauf ausgerichteten Unterrichtseinheiten begegnet werden.

<sup>268</sup> Vgl. ab Fehler 208.

Der Bereich der Nebensätze wurde indes nicht weiter untergliedert – etwa ob es sich um falsch eingeleitete Final-, Kausal-, Temporalsätze usw. handelt – da die Summe an Nebensätzen relativ gering war. Während auch hier wieder fehlende Wortarten in der Satzkonstruktion die meisten Fehler verursachen, ist es auch die falsche Platzierung des finiten Verbs, welche ein Drittel der Nebensatzfehler ausmacht.

Für die Fehler bei den Satzzeichen gilt ähnliches wie bei einigen morphologischen Fehlern: Es ist nicht auszuschließen, dass die Verstöße im Zuge der Prüfungssituation entstanden und die tatsächliche Kompetenz nicht wiedergeben. Interessanterweise waren im Bereich der Beistrichsetzung kaum Fehler festzustellen.

## 9 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Das zugrunde liegende Interesse dieser Arbeit war die Frage nach der Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Jugendlicher, die die größte Zeit ihrer bisherigen Schulbiographie in einer bilingualen Beschulung (Deutsch-ÖGS) verbracht haben. Dementsprechend war das Ziel der Untersuchung, anhand empirischer Daten, die durch fehleranalytische Methoden erhoben wurden, eine Aussage über die Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen einer bilingualen Integrationsklasse treffen zu können. Drei theoriegestützte Kapitel über das Phänomen der Gehörlosigkeit, didaktisch relevante Faktoren im schulischen Kontext von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern sowie ein Überblick der wichtigsten Fremdspracherwerbshypothesen vermittelt für die Ergebnisse wichtiges Grundwissen.

Bevor die Ergebnisse unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten zusammenfassend betrachtet werden, sollen die im Theorieteil beschriebenen Hypothesen zum Fremdspracherwerb wieder aufgegriffen und geprüft werden, ob die behandelten lerntheoretischen Ansätze für den speziellen Fall der untersuchten hörbeeinträchtigten SchülerInnen anwendbar sind. Die daraus gewonnene Aussage soll letztlich Aufschluss darüber geben, ob und in welchem Grad die ÖGS die Schreibkompetenz der SchülerInnen möglicherweise beeinflusst haben könnte.

Der soziolinguistische Ansatz von WEINREICHS Hypothesen über den Einfluss auf das Sprachenlernen durch gesellschaftlich-kulturelle Rahmenbedingungen kann insofern bestätigt werden, da die sprachpolitische Situation der ÖGS zweifelsohne negative Auswirkungen auf die Deutschkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen zu haben scheint. Wenngleich diese Beeinflussung bei bilingual beschulten Kindern sicherlich stark abgeschwächt ist,<sup>269</sup> kann der noch nicht in allen Bereichen des alltäglichen Lebens gewährleistete Zugang zu barrierefreier Kommunikation ein sprachliches Defizit zur Folge haben, welches sich auch in der Deutschkompetenz ausdrücken kann.

---

<sup>269</sup> Eine genauere Untersuchung der Schreibkompetenz bilingual versus nicht-bilingual beschulter gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Kinder müsste diese Aussage verifizieren.



Den Hypothesen des behavioristischen lerntheoretischen Ansatzes von FRIES, LADO u.a. muss insofern recht gegeben werden, da es offenbar tatsächlich sprachliche Gewohnheiten, sogenannte „habits“ gibt, die aus der Erstsprache in die Zweitsprache übernommen werden.<sup>270</sup> Viel häufiger sind jedoch intralinguale Sprachgewohnheiten festzustellen, die wohl auf falsch eingelernte sprachliche Strukturen zurückzuführen sind.<sup>271</sup> Eine Auseinandersetzung mit der Hypothese des Fehlerpotentials entsprechend dem Grad der Verschiedenheit zwischen zwei Sprachen fand bereits in Kapitel 7.3.3 statt. Für den besonderen Fall der deutschlernenden GebärdensprachbenutzerInnen ist in diesem Fall von indirekter Interferenz zwischen beiden Sprachsystemen zu sprechen.

CHOMSKYS Theorie einer Universalgrammatik und darauf basierenden Gemeinsamkeiten in der Verwendung sprachlicher Strukturen konnte für die betrachteten Sprachsysteme nicht bestätigt werden. Obgleich gewisse analoge Strukturen und Merkmale in beiden Sprachen existieren, gibt es etliche, die in der jeweils anderen Sprache keine Entsprechung finden. Es genügt hier also nicht, die vermeintlich angeborene (Fremd-)Sprachkompetenz ausreichend zu üben und zur Reifung zu bringen. Gerade die Ergebnisse dieser bilingual beschulten SchülerInnenpopulation zeigen, dass der distinktive, aber gemeinsame Sprachenunterricht relativ zufriedenstellende Erfolge bringt.

Am treffendsten scheinen die angesprochenen Hypothesen von SELINKER und NEMSER zu sein, wonach im Zentrum der Betrachtung ein Zwischenstadium einer idealen Sprachenkompetenz, die gewisse Unzulänglichkeiten aufweist, steht. Fehler als potentiell positives Symptom für den Sprachenunterricht und die Betrachtung der für den Spracherwerb wichtigen kognitiven Vorgänge bringen für die untersuchte Population wohl am ehesten eine Verbesserung der Schreibkompetenz. Die Ergebnisse dieser Momentaufnahme schriftsprachlicher Kompetenz soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

---

<sup>270</sup> Vgl. bspw. Kap. 8.3.1 Adverbien.

<sup>271</sup> Vgl. hierzu Fehler 239 bis 248.

Das insgesamt sechseinhalb Seiten umfassende Textkorpus der sechs SchülerInnen (drei männlich, drei weiblich) einer Klasse der achten Schulstufe wurde im Rahmen der Untersuchung detailliert auf Fehler hin gelesen. Sämtliche Normverstöße wurden zunächst identifiziert, gruppiert und im Anschluss in den vier Kategorien der phonographemischen, lexikalischen, morphologischen bzw. morphosyntaktischen Fehler sowie Satzbaufehler katalogisiert. Es zeigte sich dabei, dass die Gesamtanzahl der Fehler trotz der relativ kleinen Untersuchungspopulation ausreichend umfangreich war, um statistisch relevante Aussagen für diese SchülerInnen treffen zu können. Aufgrund der speziellen Schulbiographie der Jugendlichen und dem Status als „Eliteklasse“ unter den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen sollten die Ergebnisse dieser Mikrostudie nur mit Vorbehalt generalisiert werden. 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. Der Fehlerbefund stellt allerdings kein für alle Klassen ohne weiteres zu übertragendes Fehlerbild dar.

Insgesamt konnten 271 Fehler identifiziert werden. Der zusammengefasste Bereich der Morphologie und Morphosyntax umfasst wenig überraschend 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 zeigte 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.

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 SchülerInnen im Vergleich

zu hörenden Vergleichsgruppen in verschiedenen Kategorien anders: Eine diese Arbeit inspirierende fehleranalytische Untersuchung zeigt, dass spanischsprachige und türkischsprachige Deutsch-LernerInnen im Bereich des Satzbaus beträchtlich weniger Fehler als gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen machen.<sup>272</sup> Dieses Erkenntnis lässt allgemein den Schluss zu, dass sich das Fehlerbild bei der in dieser Arbeit untersuchten Zielgruppe anders als bei Hörenden gestaltet; eine Tatsache, die letztlich Einfluss auf unterrichtliche Planungsarbeit haben sollte. In diesem Sinne ist das Postulat des adaptiven Unterrichts, der sich situativ-individuell an den Bedürfnissen der SchülerInnen 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 eingelernte 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 SchülerInnen eine Hörbeeinträchtigung vorliegt, hatte keine Auswirkung auf phonographemische Merkmale wie beispielsweise Verwendung der falschen Vokallänge o.ä. Dieses Erkenntnis lässt für die untersuchte Population den Schluss zu, dass das Schriftbild eines Wortes beim Vokabellernen das Defizit eines Lautbildes kompensiert. Hinsichtlich Interferenzerscheinungen lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass die rezeptive Wahrnehmungsgrenze zwischen Sehen und Hören (da kein Lautbild zum Schriftbild eingeprägt werden kann) zu wenigen gegenseitigen Beeinflussungen führt. Während die oben angesprochenen hörenden FremdsprachlernerInnen bis zu 41% der Fehler im phonographemischen Bereich

---

<sup>272</sup> Vgl. GÜLBEYAZ. 2012. S.188-189.

machen, sind es bei den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen im Durchschnitt elf Prozent.

Schließlich waren im lexikalischen Bereich wenig auffällige Fehler zu finden. Ein fundierter Wortschatz, der bei den meisten SchülerInnen 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. In der vorliegenden Arbeit wurden daher in den unterschiedlichen Bereichen der qualitativen Fehleranalyse die wichtigsten Systemunterschiede aus der Erstsprache der Jugendlichen, in diesem Fall laut eigenen Angaben die ÖGS, zu analogen oder vergleichbaren deutschsprachigen Strukturen zusammengefasst. Diese Möglichkeit zum kontrastiven Sprachvergleich soll die Interferenzannahmen nachvollziehbarer machen. Diese Tatsache im Hinterkopf behaltend, lassen sich folgende Aussagen über das „Interferenzpotential“ zwischen der ÖGS und der deutschen Schriftsprache treffen:

Die Menge an in dieser Arbeit ausgewiesenen Interferenzfehlern lässt nicht darauf schließen, dass der Großteil der Fehlerursachen in der Erstsprache der SchülerInnen 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 FremdsprachenlernerInnen beachtlich sein kann,<sup>273</sup> 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

---

<sup>273</sup> Vgl. ebd. S.203.

bilingualen Beschulung der SchülerInnen gewertet werden, die die Jugendlichen seit ihrer frühesten Kindheit erleben.

Der den Textaufgaben beigeheftete Fragebogen lieferte interessante sozio-linguistische Zusammenhänge. So lassen sich Beziehungen zwischen der Sprachensozialisation und der Sprachkompetenz herstellen. Es zeigt sich, dass jene Jugendlichen, die ÖGS schon seit frühester Kindheit sprechen und ihrer Erstsprache einen hohen Stellenwert einräumen, tendenziell über eine bessere Schreibkompetenz verfügen.<sup>274</sup> Die Angaben aus Fragebogen 4, der den qualitativ besten Text enthält, bestärken zudem die Forderung nach bilingualer (Früh-)Erziehung. Diese Schülerin ist das einzige gehörlose Kind in ihrer Familie, die hörenden Eltern sprechen aber schon seit frühester Kindheit sowohl in Laut- als auch Gebärdensprache mit ihr. Dieses Idealbild einer bilingualen Erziehung, welche sich bei dieser Schülerin auch in der Schule fortsetzte, scheint mitverantwortlich für die vergleichsweise hohe Qualität ihres Textes zu sein. In diesem Sinne scheint bilingualer Unterricht das geeignetste Konzept zur Förderung der Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Kinder zu sein.

Desweiteren können genderspezifische Aussagen anhand der Informationen auf den Fragebögen getroffen werden. Ein Vergleich der Textprodukte der Schüler mit jenen der Schülerinnen zeigt jedoch, dass abgesehen von den Extremfällen (der hervorragende Text 4 stammt von einer Schülerin, der stark fehlerhafte Text 5 von einem Schüler) keine größeren Unterschiede in der Schreibkompetenz festzustellen sind. Im Durchschnitt weisen sowohl die Texte der Schülerinnen als auch die der Schüler 36 Fehler auf. Allerdings sind diese Angaben – wie gesagt – nur für eine sehr kleine Testpopulation gültig und an diese Arbeit anschließende Untersuchungen müssten diese Aussage genauer untersuchen.

In Anbetracht der Ergebnisse kann die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage nun beantwortet werden. Grundsätzlich entsprechen die Ergebnisse der untersuchten bilingualen Klasse im Bereich der Schreibkompetenz den geforderten Bildungszielen des Lehrplans für die Sekundarstufe I für gehörlose

---

<sup>274</sup> Vgl. Text 3, 4 und im Gegensatz dazu Text 5.

Kinder, in welchem sie unterrichtet werden.<sup>275</sup> Für die untersuchte Population kann keinesfalls das Urteil eines funktionalen Analphabetismus 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 SchülerInnen 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 SchülerInnen verstehbar sind, verstoßen sie gegen viele Sprachnormen und sind – je nach Sprachhandlung – für verschiedene Bereiche inakzeptabel; so fallen die Fehler in freundschaftlichen Korrespondenzen wohl weniger schwer ins Gewicht als zum Beispiel potentiell stark fehlerhafte schriftliche Äußerungen am Arbeitsplatz. In unserer Gesellschaft als Schriftkultur begegnen gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen demnach Barrieren, die mit einer mangelnden Schreibkompetenz nicht ohne weiteres zu überwinden scheinen. Die geforderte Chancengleichheit für hörbeeinträchtigte und gehörlose Menschen muss daher auch eine ausreichende Schreibkompetenz sicherstellen und 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 SchülerInnen an den allgemeinen Kompetenzvorgaben für hörende SchülerInnen 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 SchülerInnen 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.<sup>276</sup>

---

<sup>275</sup> Vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. 2008. Vgl. S.60f.

<sup>276</sup> Bildungsstandards für Deutsch 8.Schulstufe. Kompetenzbereich Schreiben. Online abrufbar: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf). S.3. (Stand: 12.1.2014).

An die in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse könnte eine umfassendere Studie anknüpfen, die sich mit der Schreibkompetenz aller im österreichischen Schulsystem befindlichen gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen befasst. Hierzu müsste allerdings das Untersuchungsdesign um ein Vielfaches differenzierter sein, da die zu untersuchende Population stark inhomogen ist. Eine vergleichende Analyse der Schreibkompetenz von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern nach einer bilingualen versus einer nicht-bilingualen Beschulung könnte mit den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Werkzeugen der Fehleranalyse zumindest für den Aspekt des Schreibens Aufschluss über das Erfolgsmodell des bilingualen Unterrichts geben.

Die zentrale Leistung dieser Arbeit ist die Darstellung der qualitativen Problemfelder im Schreiben gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen und ihre quantitative Ausprägung. Diese deskriptive Auflistung und statistische Darstellung kann im Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen dazu genutzt werden, die jeweils vergleichbaren SchülerInnen in anderen Klassen hinsichtlich ebendieser Kategorien zu betrachten und entsprechende pädagogisch-didaktische Reaktionen auf den hier präsentierten Befund einzuleiten.

## 10 Literaturverzeichnis

### 10.1 Forschungsliteratur

ANDRESEN, HELGA: Sprachnormen als Problem für Sprachunterricht und Sprachwissenschaft. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 1976. S.1-32.

BAKER, CHARLOTTE; PADDEN, CAROL: American sign language. A look at its history, structure, and community. 13. Aufl. Silver Spring: T. J. Publ. 1995.

BAKER, COLIN: Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters 1994.

BARLÖSIUS, EVA: Pierre Bourdieu. 2. Aufl. Frankfurt a.M. (u.a.): Campus-Verlag 2011.

BAUSCH, K. RICHARD; KASPER GABRIELE: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: Linguistische Berichte. 64/1979. S.3-35.

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

BIEWER, GOTTFRIED: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009.

BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE: Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.

BRANSON, JAN; MILLER, DON: Damned for their Difference: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled. Washington D.C.: Gallaudet University Press 2005.

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

BREIVIK, JAN-KÅRE: Deaf Identities in the making. Local Lives, Transnational Connections. Washington D.C.: Gallaudet University Press 2005.

BRUGGER, ELISABETH; DOBERER-BEY, ANTJE; ZEPKE, GEORG: Alphabetisierung für Österreich: einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1997.

BRUNEFORTH, MICHAEL; LASSNIGG, LORENZ (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam 2012.

BUTZKAMM, WOLFGANG: Wie die Bilder sich gleichen! Methodenstreit um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und um die Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung. In: Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 43/1998. S.68-73.



- CHAMBERLAIN, CHARLENE (Hg.): Language acquisition by eye. Mahwah (u.a.): Lawrence Erlbaum 2000.
- COMENIUS, JOHANN AMOS: Große Didaktik. Übers. u. hg. von ANDREAS FLITNER. 4. Aufl. Düsseldorf (u.a.): Küpper 1970.
- CORDER, STEPHEN PIT: Introducing applied linguistics. Harmondsworth (u.a.): Penguin Books 1975.
- DRECOLL, FRANK (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. (u.a.): Diesterweg 1981.
- DULAY, HEIDI C.; BURT, MARINA; KRASHEN, STEPHAN: Language two. Oxford (u.a.): Oxford University Press 1982.
- EDMONDSON, WILLIS; HOUSE, JULIANE: Einführung in die Sprachlehrforschung . Tübingen (u.a.): Francke 1993.
- EISENWORT, BRIGITTE; VOLLMANN, RALPH; WILLINGER; ULRIKE, HOLZINGER, DANIEL: Zur Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser. Folia Phoniatria et Logopaedia. Basel: Karger 2002.
- EMMOREY, KAREN; BORINSTEIN, HELSA (u.a.): Bimodal bilingualism. In: Bilingualism: Language and Cognition. 11(1)/2008. S.43-61.
- ERNST, LEISI: Theoretische Grundlagen. In: NICKEL, GERHARD (Hg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1973. S.25-37.
- FRIES, CHARLES C.: Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan 1974.
- FUCHS, EDUARD: Hörbehinderungen und neue Informationstechnologien. Hilfestellung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung: Geschichte des Hörens. 3/2012. S.22-31.
- FÜSSENICH, INGRID: Schreibschwierigkeiten. In: BREDEL, URSULA (u.a.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, Wien (u.a.): Schöningh 2003. S.261-270.
- GATTERER, ANNA ELISABETH: Zum Bestand von zweisprachigen Schulbüchern und -materialien in der Volksschule. Wien: Diplomarbeit 2001.
- GEERTZ, CLIFFORD: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.
- GOLDSCHNEIDER, JENNIFER M.; DEKEYSER, ROBERT M.: Explaining the 'Natural Order of L2 Morpheme Acquisition' in English: A Meta-Analysis of Multiple Determinants. In: Language Learning: A Journal of Research in Language Studies. 51(1)/2001. S.1-50.
- GÜLBAYAZ, ESİN İŞİL: Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie. Frankfurt a. M. (u.a.): Lang 2012.

- GÜNTHER, KLAUS-BURKHARD: Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. 2. verb. Aufl. Heidelberg: Groos 1985.
- GÜNTHER, KLAUS-BURKHARD; SCHÄFKE, ILKA; POPPENDIEKER, RENATE: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf (u.a.): Signum 2004.
- HACKL, DORIS: Gebärdensprachliche versus lautsprachliche Erziehung von Gehörlosen: Konsequenzen im Hinblick auf die berufliche Integration. Wien: Diplomarbeit 2009.
- HÄNEL-FAULHUBER, BARBARA: Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.44-60.
- HAUGEN, EINAR INGVALD: Bilingualism in the Americas. A bibliography and research guide. University of Alabama: American Dialect Society 1956.
- HOLZINGER, DANIEL; FELLINGER, JOHANNES; HUNGER BARBARA; BEITEL, CHRISTOPH: Gebärden in Familie und Schule. Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich. In: Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 77/2007. S.444-453.
- HUNEKE, HANS-WERNER; STEINIG, WOLFGANG: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2010.
- ILIC-KÖHLER, BARBARA: Zur Bedeutung des Fehlers in der Sprachlehrforschung und im Unterricht. Bewußtmachung und Thematisierung sprachlicher Abweichungen als wesentlicher Bestandteil eines kommunikativen Unterrichts. Wien: Diplomarbeit 1994.
- JARMER, HELENE: Bilingualismus und Bikulturalismus – Ihre Bedeutung für Gehörlose. Wien: Diplomarbeit 1997.
- JARMER, HELENE: Schreien nützt nichts: Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag 2010.
- KARCHMER, MICHAEL; MITCHELL, ROSS: Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. In: Sign Language Studies 4(2)/2004. S.138-163.
- KIELHÖFER, BERND: Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Kronberg: Scriptor Verlag 1975.
- KRAMREITER, SILVIA: Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Wien: Dissertation 2011.
- KRAUSNEKER, VERENA: ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule: eine soziolinguistische, teilnehmend-beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Wien: Dissertation 2003.

KRAUSNEKER, VERENA; SCHALBER, KATHARINA: 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) 2007.

KRAUSNEKER, VERENA; SCHALBER, KATHARINA: Die aktuelle Stellung der ÖGS im Österreichischen Bildungssystem. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.249-267.

KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. Innsbruck (u.a.): Studien-Verlag 2000.

KRÜGER, MICHAEL: Der Personenkreis. In: JUSSEN, HERIBERT; KRÖHNERT, OTTO (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen: mit mehreren Tabellen. Bd. 3. Berlin: Marhold 1982. S.3-26.

LADD, PADDY: Understanding deaf culture. In search of deafhood. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters 2004.

LADD, PADDY: Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum 2008.

LADO, ROBERT: Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan. 1987.

LANE, HARLAN: Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 10/2005. S.291-310.

LEONHARDT, ANETTE: Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Neuwied (u.a.): Luchterhand-Verlag 1996.

LEONHARDT, ANNETTE: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München (u.a.): Reinhardt 1999.

LINKE, ANGELIKA; NUSSBAUMER, MARKUS; PORTMANN, PAUL R.: Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer 2004.

MELICHER, CHRISTINA: Fehlerlinguistik in Anwendung auf den Italienischunterricht. Wien: Diplomarbeit 1987.

MÜLLER, HORST-MANFRED: Analphabetismus (westliche Industrieländer). In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd11. Stuttgart: Klett-Cotta 1984. S.333-336.

NICKEL, GERHARD: Grundsätzliches In: NICKEL, GERHARD (Hg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1973. S.8-24.

PADDEN, CAROL; HUMPHRIES, TOM: Gehörlos. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Signum: Hamburg 1991.

POPPENDIEKER, RENATE: Vorwort. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.7-10.

PRAMPER, WOLFGANG; HAMMERSCHMID, HELMUT: Deutschstunde 3: Sprachbuch für die 7. Schulstufe. 2. Aufl. Linz: Veritas-Verlag 1997.

PUTZER, OSKAR: Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch. Ismaning: Hueber 1994.

ROSSIPAL, HANS: Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistungen. In: SVARTVIK, JAN (Hg.): Symposium on Error Analysis. Errata: papers in error analysis. Lund: Gleerup 1973. S.60-89.

SANDER, ALFRED: Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: EBERWEIN, HANS (Hg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6., vollst. überarb. und aktualis. Aufl. Weinheim (u.a.): Beltz 2002. S.99-108.

SELINKER, LARRY; GASS, SUSAN M.: Second language acquisition. An introductory course. Hillsdale (u.a.): Erlbaum 1994.

SKANT, ANDREA; DOTTER, FRANZ (u.a.): Grammatik der österreichischen Gebärdensprache. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache u. Hörgeschädigtenkommunikation 2002.

STOKOE, WILLIAM C.: Sign Language Structure. In: Annual Review of Anthropology. 9/1980. S.365-390.

STRASSMAN, BARBARA K ; SCHIRMER, BARBARA: Teaching Writing to Deaf Students. In: Remedial and Special Education 34/2013. S.166-179.

TIJSSELING, CORRIE: The reproduction of phonocentrism in education. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.33-43.

TOPITZ, VERENA: Gehörlosigkeit - Die behinderte Kultur? Das Selbstverständnis Gehörloser als sprachliche und kulturelle Minderheit und dessen Rezeption in Werken der Sonder- und Heilpädagogik. Wien: Diplomarbeit 2009.

TRETTER, MARIA: Welche subjektiven Theorien haben LehrerInnen in Schwerhörigenklassen, Hörgeschädigten-Integrationsklassen und Hörgeschädigten-Einzelintegrationsklassen im Grundschulbereich hinsichtlich der schulischen Integration hörbeeinträchtigter Kinder? Wien: Diplomarbeit 2009.

VORKÖRPER, MARC-OLIVER: Schriftspracherwerb und Deutsche Gebärdensprache: Interferenz beim Erwerb des deutschen Modalsystems. In: LEUNINGER, HELEN; HAPP, DANIELA (Hg.): Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung. Hamburg: Buske 2005. S.27-63.

WEINREICH, URIEL: Languages in contact. New York: Circle of New York 1953.

WILDEMANN, ANJA: Einleitung: Hörgeschädigtenpädagogik zwischen Bildungsansprüchen und Bildungsrealitäten. In: WILDEMANN, ANJA (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S.11-18.

WISOTZKI, KARL HEINZ: Grundriß der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess 1994.

## 10.2 Internetquellen

Behindertenbericht 2008. Wien: BMASK 2008.

[http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/behindertenbericht\\_09-03-17.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/behindertenbericht_09-03-17.pdf)

Bundesinstitut für Gehörlosenbildung: <http://www.big-kids.at/>

Empfehlung 1598 vom EU-Parlament zum Schutz von Gebärdensprachen. Online abrufbar:

<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta03/EREC1598.htm>

Haidlmayr, Theresia (u.a.): Entschließungsantrag betreffend Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS). 2003:

[http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/A/A\\_00089/imfname\\_002371.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/A/A_00089/imfname_002371.pdf)

Jarmer, Helene: Rede vor dem Nationalrat mit dem Thema: „Sprachförderung als Schlüssel zum Bildungserfolg“. [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2013/PK0433/](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2013/PK0433/)

Klimont, Jeanette; Kytir, Josef; Leitner, Barbara: Österreichische Gesundheitsbefragung 2006/2007. Hauptergebnisse und methodische Dokumentation. Wien: Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend 2007.

[http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&dID=50766&dDocName=030197](http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=50766&dDocName=030197)

Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen. Wien: bm:ukk 2000.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Deutsch. AHS Unterstufe. Wien: bm:ukk 2000. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>

Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. Wien: bm:ukk 2008.

<http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Gehoerlosenlehrplan.pdf>

Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMASK 2010. [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/1/5/CH2081/CMS1343116498970/120725\\_nap\\_web.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/1/5/CH2081/CMS1343116498970/120725_nap_web.pdf)

Österreichisches Bundes-Verfassungsgesetz. Artikel 8, Absatz 3:

<http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=30953>

Projekt „Schule mehrsprachig“. Wien: bm:ukk 2013. Online abrufbar: <http://www.schule-mehrsprachig.at/>

Schulorganisationsgesetz. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Schwerhörigenschule Hammerfestweg Wien: <http://www.schwerhoerigenschule.at/>

Stenographisches Protokoll der 115. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich.: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ\\_00115/fname\\_049213.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ_00115/fname_049213.pdf)

SZAGUN, GISELA; SONDAG, NINA; (u.a.): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. PDF der Broschüre der Abteilung Kognitionsforschung. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky Universität 2006. <http://www.sonos-info.ch/media/e7eec37cfd6a348ffff8048fffffd2.pdf>

UNESCO: Weltbericht Bildung für alle. Kurzbericht. 2006: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270GER.pdf>

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Artikel 9 (2)e, 21b, 21e, 24 (3)b, 24 (4), 30 (4): [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/konv\\_txt\\_dt\\_bgbl.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/konv_txt_dt_bgbl.pdf)

Widerruf der Beschlüsse vom Mailänder Kongress durch den ICED: <http://wfdeaf.org/news/21st-international-congress-on-the-education-of-the-deaf-iced-in-july-2010-in-vancouver-canada>

### **10.3 Nachschlagewerke**

Online ÖGS-Lexikon der Universität Klagenfurt: <http://ledasila.uni-klu.ac.at/>

Österreichisches Wörterbuch. 42.Aufl.Wien: ÖBV 2013.

WERMKE, MATTHIAS; (Hg.): Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. 26., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Wien (u.a.): Dudenverlag 2013.

## **11 Anhang**

### **11.1 Abstract**

Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der Fehlerlinguistik und Minderheitensprachforschung angesiedelt und geht der Frage nach, wie es um die Schreibkompetenz gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter GebärdensprachbenutzerInnen am Ende ihrer Pflichtschulzeit bestellt ist, nachdem sie die größte Zeit ihrer Schulbiographie in einer bilingualen Beschulung (Deutsch-Österreichische Gebärdensprache) verbracht haben. Als Datengrundlage wurde ein Textkorpus von insgesamt sechs SchülerInnen angelegt, auf Fehlern hin untersucht und mit fehlerlinguistischen Methoden kategorisiert, sodass ein differenziertes Fehlerbild ihrer Schreibkompetenz entstehen konnte. Im Rahmen einer qualitativen Analyse wurde ein Fehlerkatalog erarbeitet, der besonders auf mögliche Beeinflussungserscheinungen der beiden Sprachsysteme geachtet hat. Die quantitative Darstellung der Ergebnisse erlaubte einen deutlichen Blick auf die größten Schwierigkeiten beim Deutschlernen gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter SchülerInnen und ließ außerdem Vergleiche mit hörenden Untersuchungsgruppen aus anderen Studien zu, die ein teilweise anderes Fehlerbild aufwiesen. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sollen für den bilingualen Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SchülerInnen sprachdidaktische Erkenntnisse gewonnen werden, die in die Unterrichtsplanung eines bilingual-integrativen Deutschunterrichts einfließen können. Tatsächlich können die Ergebnisse als Grundlage für systematischen Sprachunterricht dienen, wenn versucht wird, mit den Erkenntnissen dieser Arbeit die größten Kompetenzmängel im Schreiben zu beseitigen.

## 11.2 Bewilligungen und Aufgabenstellung

### 11.2.1 Genehmigung des Stadtschulrates



Florian Schweitzer  
[ich\\_bin\\_schweitzer@gmx.at](mailto:ich_bin_schweitzer@gmx.at)

Unser Zeichen  
240.128/7-kanz2/2013

BearbeiterIn  
Zielka Roland Mag.  
[office@ssr-wien.gv.at](mailto:office@ssr-wien.gv.at)

Tel 525 25  
DW 77221  
Fax 99-77999

Datum  
17.04.2013

Sehr geehrter Herr Schweitzer!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Bewilligung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit mit dem Titel

**„Fehleranalyse der Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen“**

eine wissenschaftliche Untersuchung bei Schüler/innen vorbehaltlich der Zustimmung der Direktion an der von Ihnen in Ihrem Ansuchen genannten Wiener Schule

**GRg 12, Erlgasse 32-34**


durchzuführen.

Für die Untersuchung sind die vorgelegten Unterlagen verbindlich. Bei der Mitarbeit von Lehrer/innen muss der Nachweis der Freiwilligkeit vorliegen.

Alle Untersuchungsergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für die wissenschaftliche Arbeit Verwendung finden.

Mit freundlichen Grüßen  
für die Amtsführende Präsidentin:

**LSI Mag. Gabriele Dangl**  
Abteilungsleiterin

Signaturwert	7925a9b1e53446308e76fd2abdc9e286	
	Unterzeichner	Stadtschulrat für Wien
	Datum/Zeit-UTC	18.04.2013 09:56:40
	Aussteller-Zertifikat	CN=a-sign-corporate-light-02, OU=a-sign-corporate-light-02, O=A-Trust Ges. f. Sicherheitssysteme im elektr. Datenverkehr GmbH, C=AT
	Serien-Nr.	998631622664
	Methode	
Parameter		
Prüfinformation	Informationen zur Prüfung der elektronischen Signatur finden Sie unter: <a href="http://www.signaturpruefung.gv.at">http://www.signaturpruefung.gv.at</a> . Informationen zur Prüfung des Ausdrucks finden Sie unter: <a href="http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/amtsignatur/index.html">http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/amtsignatur/index.html</a> .	
Hinweis	Dieses Dokument wurde elektronisch signiert. Auch ein Ausdruck dieses Dokuments hat gemäß § 20 E-Government-Gesetz die Beweiskraft einer öffentlichen Urkunde.	

A-1010 Wien, Wipplingerstraße 28; DVR 0064 131; [www.ssr-wien.gv.at](http://www.ssr-wien.gv.at)



## 11.2.2 Elternbrief

Florian Schweitzer  
Lehramtsstudent Deutsch und Biologie  
Universität Wien  
Kontakt: ich\_bin\_schweitzer@gmx.at

Ergeht an:  
Die Eltern der Integrationsklasse von Mag. Ingrid Kluger  
GRg XII Erlgasse 32-34  
1120 Wien

Genehmigt durch den Stadtschulrat Wien, die Direktorin Mag. Elfriede Wotke sowie die Direktorin des BIG Mag. Katharina Strohmayer

Wien, am 23.5.2013

**Betreff:** Wissenschaftliche Untersuchung der Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Florian Schweitzer und im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien möchte ich in der 4. Klasse von Frau Mag. Ingrid Kluger eine wissenschaftliche Untersuchung durchführen. Ich will dabei herausfinden, wo gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Jugendliche beim Verfassen von schriftlichen Texten Fehler machen und diese mit wissenschaftlichen Methoden zu einer „Fehlersammlung“ zusammenführen. Dazu möchte ich den Jugendlichen eine Schreibaufgabe in Form einer Bildergeschichte vorlegen, die sie im Rahmen einer normalen, einstündigen Schulstunde in der Schule verfassen sollen. Ziel der Untersuchung ist es, charakteristische Fehler feststellen zu können um den Deutschunterricht für diese Personengruppe auf Basis des Fehlerkatalogs längerfristig verbessern zu können. Für Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit unter der oben angeführten E-Mail zur Verfügung.

**Wichtig:** Von Ihrem Kind werden zu keinem Zeitpunkt persönliche Daten erfasst. Eine Rückführung der Texte auf ein einzelnes Kind ist unmöglich. Die Texte der SchülerInnen werden völlig anonym verfasst und die Ergebnisse unterliegen strengstem Datenschutz.

**Kurzfassung:** Für meine Diplomarbeit benötige ich Texte von hörbeeinträchtigte Jugendlichen. Die Texte werden streng vertraulich behandelt und das Schreiben findet völlig anonym statt. Dafür benötige ich die Unterschrift und Erlaubnis der Eltern.

**Ich bitte Sie, mit Ihrer Unterschrift zu bestätigen, dass Sie Ihr Kind an dieser Untersuchung teilnehmen lassen möchten.**

Unterschrift der Eltern von:

Hier bitte unterschreiben: \_\_\_\_\_

Herzlichen Dank für Ihre Kooperation!

### 11.2.3 Aufgabenstellung

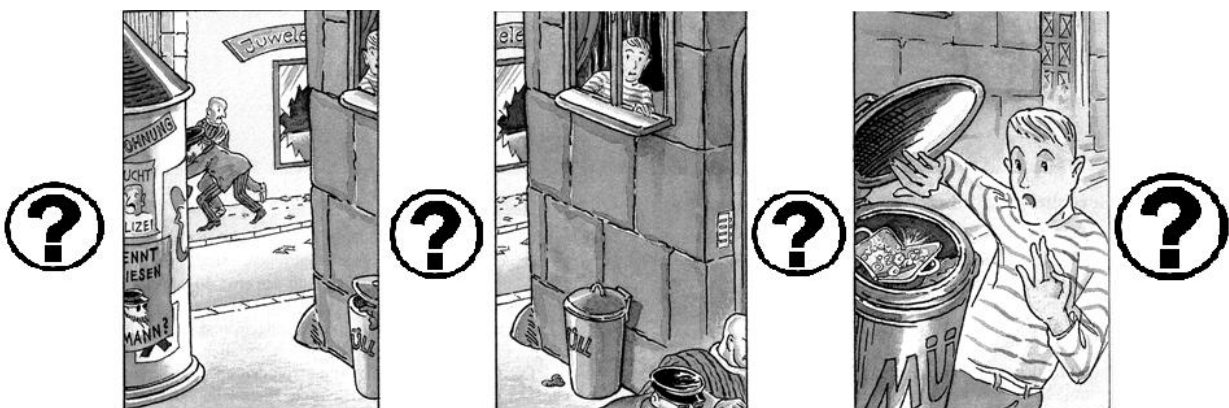
Liebe Schülerin, lieber Schüler;

für meine Abschlussarbeit an der Universität Wien untersuche ich Texte von gehörlosen/hörbeeinträchtigten Jugendlichen. Der Text, den du in dieser Stunde schreiben sollst, wird ebenfalls für meine wissenschaftliche Untersuchung verwendet. **Dein Text ist absolut anonym** und es wird niemand wissen, welchen Text du geschrieben hast. Ich bitte dich, die Aufgabe nach bestem Wissen und Gewissen zu erledigen.

---

**Aufgabe:** Bei der folgenden Kriminalgeschichte kommt es besonders auf deine Fantasie an. Die drei Bilder zeigen nur Ausschnitte des Geschehens. Auf dem ersten Bild ist die Tat dargestellt, die zwei anderen Bilder zeigen die Aufdeckung des Verbrechens. Was davor, dazwischen und nachher geschehen ist, kannst du nach deiner Fantasie ergänzen.

**Schreibe eine Geschichte zu den Bildern, die etwa 1 Seite lang ist. Vergiss nicht, auch die Geschichte zwischen den Bildern zu erzählen!**



## 11.3 Fragebögen der SchülerInnen

### 11.3.1 Text 1

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 1

Schreibe hier bitte deine Bildergeschichte auf (ca. eine Seite lang).

1 Ein Mann trägt mit einem schwarze Sack. Er trägt auch  
2 eine Hut. Er will ein Geschäft ausrauben. Er spaziert  
3 durch die Stadt. Er plant, dass er eine Juweliergeschäft.  
4 Er ~~noch~~ nimmt die Stein aus dem Sack. Er wirft dieses  
5 die Glas hinter liegen viele Schmück. Plötzlich hört  
6 die Dieb der Alarm. Er nimmt die Schmuck sofort weg.  
7 ~~Und er läuft hastig~~ ~~zu~~ ein Mann steht vor dem  
8 Fenster und er hört die Alarm. Der Mann heißt Peter.  
9 Peter sieht der Räuber mit dem Schmück. Der Räuber  
10 klopft die Schmück auf dem Mülltonnen. Dann ~~läuft~~ er  
11 weiter. Peter ist sehr neugierig. Er nimmt die Wette und  
12 geht er hinunter. Peter steht vor der Mülltonnen.  
13 Er ~~nach~~ auf ~~die~~ <sup>den</sup> Mülltonne. Da liegt viele Schmück.  
14 Er Peter ~~noch~~ nimmt die Schmuck und er gibt Schmückgeschäft  
15 zurück. Der Verkäufer sagt: "Woher, wer bist du?" Peter  
16 antwortet: "Ich bin FBI". Dann er ~~folgt~~ ~~ist~~ ~~ich~~  
17 der Dieb. In 3 Jahre später folgt Peter endlich  
18 der Dieb im Afrika. Peter schickt der Dieb ins  
19 Gefängnis.

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 1

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass du die Bildergeschichte geschrieben hast. Zum Schluss möchte ich dich bitten, ein paar Fragen zu deiner Sprachenverwendung zu beantworten. Natürlich ist **alles anonym** und niemand wird wissen, was du geantwortet hast. Aber bitte sei ehrlich, damit ich die Ergebnisse für meine Arbeit verwenden kann.

**Bitte kreuze die zutreffende Antwort an!** (Deine Antwort sollte dann so aussehen: [x] .....)

**Abkürzungen:** Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

- **Sprichst du die Österreichische Gebärdensprache?**  
 Ja.  
 Ich kommuniziere in LBG.  
 Nein, ich kann gar keine Gebärdensprache.
- **Wenn ja, wann hast du die Gebärdensprache zum ersten Mal verwendet?**  
 Schon als kleines Kind.  
 Erst später in der Schule.
- **Wenn ja, wie wichtig ist ÖGS für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, sprichst du ÖGS?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt?**  
 Vater     Mutter     Schwester     Bruder     Andere Verwandte
- **Abendessen oder Ausflug mit deiner Familie: welche Sprachen werden gesprochen?**  
Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen.  
 Lautsprache     Gebärdensprache     LBG     Andere
- **Wie wichtig ist (geschriebenes) Deutsch für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, kannst du Deutsch schreiben?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Letzte Frage: bist du männlich oder weiblich?**  
 männlich     weiblich

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



3



Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 2

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass du die Bildergeschichte geschrieben hast. Zum Schluss möchte ich dich bitten, ein paar Fragen zu deiner Sprachenverwendung zu beantworten. Natürlich ist **alles anonym** und niemand wird wissen, was du geantwortet hast. Aber bitte sei ehrlich, damit ich die Ergebnisse für meine Arbeit verwenden kann.

**Bitte kreuze die zutreffende Antwort an!** (Deine Antwort sollte dann so aussehen: [x] .....)

**Abkürzungen:** Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

- **Sprichst du die Österreichische Gebärdensprache?**  
 Ja.  
 Ich kommuniziere in LBG.  
 Nein, ich kann gar keine Gebärdensprache.
- **Wenn ja, wann hast du die Gebärdensprache zum ersten Mal verwendet?**  
 Schon als kleines Kind.  
 Erst später in der Schule.
- **Wenn ja, wie wichtig ist ÖGS für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, sprichst du ÖGS?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbbeeinträchtigt?**  
 Vater     Mutter     Schwester     Bruder     Andere Verwandte
- **Abendessen oder Ausflug mit deiner Familie: welche Sprachen werden gesprochen?**  
Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen.  
 Lautsprache     Gebärdensprache     LBG     Andere
- **Wie wichtig ist (geschriebenes) Deutsch für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, kannst du Deutsch schreiben?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Letzte Frage: bist du männlich oder weiblich?**  
 männlich     weiblich

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



3



### 11.3.3 Text 3

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 3

Schreibe hier bitte deine Bildergeschichte auf (ca. eine Seite lang).

~~Ein Tag~~

1 Der Junge heisst Max. Und Er schaut durch den  
2 Fenster, weil ihm war langweilig. Plötzlich hörte er  
3 Klammersinne von der. Juwelier, der genau gegenüber  
4 Max's Haus steht. Max schaut aufgeregt zu den Juwelier.  
5 Juwelier. Er sieht zwei markierte Männer vor der  
6 Angst vor Polizei wegk läuft. Max beobachtet genau.  
7 zu den beiden. Max denkt: "Humm, was ist hier los? Soll ich  
8 jetzt den Polizei melden. Ach nein, lass mich mal beobachten  
9 dann Polizei melden." Danach ~~laufen~~ laufen zwei Räuber  
10 genau zu den Max's strasse. Dort steht ein Müllimer.  
11 Max ~~versteckt~~ versteckt sich, weil er will nicht von beiden  
12 ~~entdeckt~~ ~~werden~~ werden. Die beiden Räuber ~~weil~~ ~~haben~~ ~~den~~ ~~Müll~~  
13 ~~suchen~~  
14 Dann ~~laufen~~ laufen beide Räuber davon. Max denkt: "Was  
15 hat den beiden man in Müll gesteckt, lass mal  
16 ~~was~~ ~~nachsehen~~! Er läuft von seiner Haus raus und  
17 geht direkt zu Müllimer. Er nahm Kapsel von der Müllimer  
18 auf ~~und~~ ~~er~~ ~~schauen~~, weil da war ein Beutel  
19 von Diamanten und noch anderen Wertsteine. Er  
20 lässt das Beutel einfach, wo das einfach hingehört und  
21 Max geht zu seiner Mama und erzählt ~~ihre~~ ~~was~~ ~~alles~~  
22 passiert war. Mutter glaubte Max nicht, Max zeigte ihr  
23 den Fund. Mutter ruffe sofort den Polizei. Der  
24 Räuber ~~was~~ sind jetzt verhaftet und Max  
25 sind der Zeuge und kommt in der Zeitung. Er ist  
26 stolz drauf. Ende :)

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 3

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass du die Bildergeschichte geschrieben hast. Zum Schluss möchte ich dich bitten, ein paar Fragen zu deiner Sprachenverwendung zu beantworten. Natürlich ist **alles anonym** und niemand wird wissen, was du geantwortet hast. Aber bitte sei ehrlich, damit ich die Ergebnisse für meine Arbeit verwenden kann.

**Bitte kreuze die zutreffende Antwort an!** (Deine Antwort sollte dann so aussehen: [x] .....)

**Abkürzungen:** Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

- **Sprichst du die Österreichische Gebärdensprache?**  
 Ja.  
 Ich kommuniziere in LBG.  
 Nein, ich kann gar keine Gebärdensprache.
- **Wenn ja, wann hast du die Gebärdensprache zum ersten Mal verwendet?**  
 Schon als kleines Kind.  
 Erst später in der Schule.
- **Wenn ja, wie wichtig ist ÖGS für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, sprichst du ÖGS?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt?**  
 Vater     Mutter     Schwester     Bruder     Andere Verwandte
- **Abendessen oder Ausflug mit deiner Familie: welche Sprachen werden gesprochen?**  
Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen.  
 Lautsprache     Gebärdensprache     LBG     Andere
- **Wie wichtig ist (geschriebenes) Deutsch für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, kannst du Deutsch schreiben?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Letzte Frage: bist du männlich oder weiblich?**  
 männlich     weiblich

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



3



### 11.3.4 Text 4

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 4

Schreibe hier bitte deine Bildergeschichte auf (ca. eine Seite lang).

namens Lukas  
1 An einem sonnigen Tag sitzt ein junger Mann vor dem  
2 Fenster und beobachtet ~~die~~ die Menschen ~~die~~ <sup>auf dem</sup>  
3 ~~Verkehr und Gehsteig.~~  
4 Lukas beobachtet zwei Männer, die gerade in einem  
5 Juweliersgeschäft gehen. Er denkt: „Die zwei Männer  
6 sehen irgendwie verdächtig aus.“ In diesem Moment  
7 hört er einen Krach, als er in die Küche gehen  
8 wollte, um ein ~~ein~~ Glas Wasser zu holen. Er lässt  
9 ~~das~~ <sup>er</sup> Glas sofort stehen und schaute ~~aus~~ aus  
10 dem Fenster, was ~~gerade~~ gerade passiert ist. ~~Lukas~~ Lukas  
11 sieht ~~das~~ zersplittertem ~~Schaufenster~~ Schaufenster und die  
12 Scherben liegen überall <sup>auf dem</sup> Gehsteig. Der junger  
13 Mann hat rechtzeitig zwei Männer erwischt, die  
14 gerade auf der Flucht sind. Lukas verfolgt sie  
15 mit seinem Blick um seinem Haus. Doch sieht er,  
16 wie die Männer heimlich ~~etwas~~ etwas in ~~ein~~ <sup>einer</sup> Mülltonne  
17 werfen und danach verschwinden sie. Lukas hat  
18 die Männer aus dem Augen verloren, denn er  
19 wollte unbedingt wissen, was in ~~einer~~ einer Mülltonne  
20 steckt. ~~Der~~ Der junger Mann beschließt, hinunter zu  
21 gehen um nachzuschauen. Lukas macht der Deckel  
22 auf und macht seine Mund ganz weit auf. Er  
23 war sprachlos. In ~~der~~ der Mülltonne war eine  
24 Tasche voller Goldstücke. Der junger Mann nahm  
25 die Tasche aus der Mülltonne und übergibt  
26 die Polizei. Der Polizeichef hat ihn alles befragt  
27 und Lukas beantwortet alle Fragen. Er hat auch  
28 ~~das~~ das Aussehen der zwei Männer beschrieben.

29 Der Polizist meint, die ~~die~~ Juwelierräuber  
30 sind schon bekannt. Als Lukas zufrieden  
31 nach Hause kommt <sup>und er</sup> wurde von der Polizeichef  
32 angerufen. ~~Am~~ An diesem Abend wurden  
33 die Räuber verhaftet. Der junge Mann sitzt  
34 zufrieden mit einem Glas Wein vor dem Fenster  
35 und ~~genießt beobachtet die Menschen wieder~~  
36 ~~genießt~~ genießt.

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 4

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass du die Bildergeschichte geschrieben hast. Zum Schluss möchte ich dich bitten, ein paar Fragen zu deiner Sprachenverwendung zu beantworten. Natürlich ist **alles anonym** und niemand wird wissen, was du geantwortet hast. Aber bitte sei ehrlich, damit ich die Ergebnisse für meine Arbeit verwenden kann.

**Bitte kreuze die zutreffende Antwort an!** (Deine Antwort sollte dann so aussehen: [x] .....)

**Abkürzungen:** Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

- **Sprichst du die Österreichische Gebärdensprache?**  
 Ja.  
 Ich kommuniziere in LBG.  
 Nein, ich kann gar keine Gebärdensprache.
- **Wenn ja, wann hast du die Gebärdensprache zum ersten Mal verwendet?**  
 Schon als kleines Kind.  
 Erst später in der Schule.
- **Wenn ja, wie wichtig ist ÖGS für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, sprichst du ÖGS?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt?**  
 Vater     Mutter     Schwester     Bruder     Andere Verwandte
- **Abendessen oder Ausflug mit deiner Familie: welche Sprachen werden gesprochen?**  
Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen.  
 Lautsprache     Gebärdensprache     LBG     Andere
- **Wie wichtig ist (geschriebenes) Deutsch für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, kannst du Deutsch schreiben?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Letzte Frage: bist du männlich oder weiblich?**  
 männlich     weiblich

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



3

## 11.3.5 Text 5

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 5

Schreibe hier bitte deine Bildergeschichte auf (ca. eine Seite lang).

der Räuber

- 1 Der ~~Polizei~~<sup>Mann</sup> spaziert und er hat kristalltaschen gesehen.
- 2 Aber der ~~Räuber~~<sup>Mann</sup> sieht sehr teuer kristalltaschen, Er
- 3 dacht, möchte er der Räuber kristalltaschen. Dann
- 4 die Polizei hat zufall dich beobachten. Plötzlich
- 5 schlägt der Mann auf den Fensters. Die Polizei
- 6 läuft und werde ich dich fangen. Die Polizei
- 7 fängt ein Mann fest. Ein Mann schlägt
- 8 die Polizei, dann er läuft. Ein Mann sieht
- 9 die Mist ~~der~~ Müll. Plötzlich ~~sieht der Bub~~
- 10 sieht die Polizei mit ~~ein~~ der Räuber festhalten,
- 11 Der Bub geht und ~~sieht~~ sieht er auf der Fenster
- 12 kaputt machen, Zufall der Bub macht \* Mist
- 13 Müll auf, Plötzlich sieht er viel\* kristalltaschen.
- 14 Ein Bub dacht, sollte ich zurück geben oder
- 15 bin ich kristalltaschen \* Dieb, ~~Ein~~ Ein Bub
- 16 ~~will~~ \* willt Zukunft viel reich, Ein
- 17 Bub nimmt kristalltaschen der Räuber.
- 18 Ein Bub hat sehr freuen und werde ich die
- 19 viel ~~die~~ Reisen.

Datum: 23.05.2013

Fragebogen 5

Klasse: 4A

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass du die Bildergeschichte geschrieben hast. Zum Schluss möchte ich dich bitten, ein paar Fragen zu deiner Sprachenverwendung zu beantworten. Natürlich ist **alles anonym** und niemand wird wissen, was du geantwortet hast. Aber bitte sei ehrlich, damit ich die Ergebnisse für meine Arbeit verwenden kann.

**Bitte kreuze die zutreffende Antwort an!** (Deine Antwort sollte dann so aussehen: [x] .....)

**Abkürzungen:** Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

• **Sprichst du die Österreichische Gebärdensprache?**

- Ja.  
 Ich kommuniziere in LBG.  
 Nein, ich kann gar keine Gebärdensprache.

• **Wenn ja, wann hast du die Gebärdensprache zum ersten Mal verwendet?**

- Schon als kleines Kind.  
 Erst später in der Schule.

• **Wenn ja, wie wichtig ist ÖGS für dich?**

- Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig

• **Wie gut glaubst du, sprichst du ÖGS?**

- Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht

• **Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt?**

- Vater <sup>gehörlos</sup> &  Mutter     Schwester     Bruder     Andere Verwandte

*alle Familie  
gehören*

• **Abendessen oder Ausflug mit deiner Familie: welche Sprachen werden gesprochen?**

Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen.

- Lautsprache     Gebärdensprache     LBG     Andere

• **Wie wichtig ist (geschriebenes) Deutsch für dich?**

- Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig

• **Wie gut glaubst du, kannst du Deutsch schreiben?**

- Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht

• **Letzte Frage: bist du männlich oder weiblich?**

- männlich     weiblich

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



3

### 11.3.6 Text 6

Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 6

Schreibe hier bitte deine Bildergeschichte auf (ca. eine Seite lang).

1 Zwei Räuber sind von ~~den~~ <sup>den</sup> Polizisten gesucht, weil  
2 sie eine Tasche voller Schmuck gestohlen haben.  
3 Die Räuber laufen auf der Straße und sie  
4 sehen ein ~~schmales~~ <sup>schmales</sup> Gänge, wo neben ~~einer Wohnung~~  
5 steht. ~~Da oben auf dem Fenster beobachtet~~  
6 ~~ein Mann die Räuber und auch~~ <sup>den</sup> ~~die~~ <sup>den</sup> sie  
7 ~~irgendwas~~ <sup>irgendwas</sup> im Müll werfen.  
8 ~~Neben seiner Wohnung~~  
9 ~~steht auch ein „Gruß-Zettel“ von der~~  
10 ~~zwei Räuber. Als die Räuber und die Blitzer,~~  
11 ~~die hinterher laufen, verschwinden, geht der Mann~~  
12 ~~unter und öffnet der Deckel von der Müll und~~  
13 ~~erschreckt, denn er sieht eine Tasche volle~~  
14 ~~Schmucke. Er plant, diese Tasche an der~~  
15 ~~Polizei abzugeben und sie alles erzählen,~~  
16 ~~was er gesehen hat.~~  
17  
18



Datum: 23.05.2013  
Klasse: 4A

Fragebogen 6

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass du die Bildergeschichte geschrieben hast. Zum Schluss möchte ich dich bitten, ein paar Fragen zu deiner Sprachenverwendung zu beantworten. Natürlich ist **alles anonym** und niemand wird wissen, was du geantwortet hast. Aber bitte sei ehrlich, damit ich die Ergebnisse für meine Arbeit verwenden kann.

**Bitte kreuze die zutreffende Antwort an!** (Deine Antwort sollte dann so aussehen: [x] .....)

**Abkürzungen:** Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

- **Sprichst du die Österreichische Gebärdensprache?**  
 Ja.  
 Ich kommuniziere in LBG.  
 Nein, ich kann gar keine Gebärdensprache.
- **Wenn ja, wann hast du die Gebärdensprache zum ersten Mal verwendet?**  
 Schon als kleines Kind.  
 Erst später in der Schule.
- **Wenn ja, wie wichtig ist ÖGS für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, sprichst du ÖGS?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Wer in deiner Familie ist noch gehörlos bzw. hörbeeinträchtigt?** *alle von meiner Familie, nur ein paar Cousine nicht, aber sie können ÖGS!*  
 Vater     Mutter     Schwester     Bruder *(Brabe keine)*     Andere Verwandte
- **Abendessen oder Ausflug mit deiner Familie: welche Sprachen werden gesprochen?**  
Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen.  
 Lautsprache     Gebärdensprache     LBG     Andere
- **Wie wichtig ist (geschriebenes) Deutsch für dich?**  
 Sehr wichtig     Wichtig     Wenig wichtig     Überhaupt nicht wichtig
- **Wie gut glaubst du, kannst du Deutsch schreiben?**  
 Sehr gut     Gut     Mittel     Schlecht     Sehr schlecht
- **Letzte Frage: bist du männlich oder weiblich?**  
 männlich     weiblich

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



3

## 11.4 Curriculum Vitae

Florian Schweitzer

<b>Geburtsdatum und -ort</b>	6. Oktober 1987 in Wien
<b>Ausbildung</b>	
1997 – 2005	Realgymnasium mit Darstellender Geometrie, BG BRG VILLACH ST. MARTIN, 9500 Villach
2005 – 2007	Studium Lehramt UF Deutsch & UF Mathematik
2007 – 2014	Studium Lehramt UF Deutsch & UF Biologie
09/2010 – 01/2011	Erasmus-Auslandssemester an der Université de Rouen, Frankreich für das Fach Deutsch
<b>Tätigkeiten während dem Studium</b>	
2007 – 2010	gewählter Mandatar der Studienrichtungsvertretung Germanistik
seit 2007– laufend	Angestellter beim Österreichischen Gehörlosenbund (als Redakteur der Nachrichtenplattform <a href="http://www.gebaerdenwelt.tv">www.gebaerdenwelt.tv</a> ; Redakteur der Zeitschrift „Gebärdensache“; Relay-Assistent beim Relay-Service)
03/2010 – 03/2012	Gebärdensprachkompetenter Tutor im Modellversuch "Gehörlos Erfolgreich Studieren" an der TU Wien (GESTU)
Kontakt	<a href="mailto:flo.schweitzer@gmx.at">flo.schweitzer@gmx.at</a>



## 11.5 Danksagung

*„Die Menschen, denen wir eine Stütze sind, geben uns den Halt im Leben.“ – Marie Ebner-Eschenbach*

Bedanken möchte ich mich bei all jenen, die mir eine Stütze waren; nämlich bei...

... Stefan Krammer, der mir ein bestmöglicher Lehrer, Mentor und unkomplizierter Betreuer mit viel gutem Feedback war.

... Verena Krausneker, die mir den Weg in die Welt der Gehörlosen bereitet und mir Zutritt zu ihrer Privatbibliothek gewährt hat.

... Silvia Kramreiter, die diesen Weg in vielfacher Weise geebnet hat.

... Ingrid Kluger für ihre Bereitschaft, Geduld und Hilfe bei meiner empirischen Untersuchung in ihrer Klasse.

Ein Dankeschön aus tiefstem Herzen an jene, die mir während meiner Studienzeit Halt gegeben haben, nämlich an...

... meine Großtante Berta Hajek und ihre Familie, ohne die ich nicht da wäre, wo ich heute bin.

... meine Schwester Sabine Schweitzer, die mir bisher schon soviel gewesen ist: Freundin, Kranke(n)-Schwester, Köchin, Notnagel, Ja-Sagerin, Kurzzeit-Kommilitonin und vieles mehr.

... meine Freunde und Familie für die stundenlangen (Telefon-)Gespräche, für die Kraft, die mir gemeinsame Spiele-Abende nach langem Lernen wieder gaben, für die mütterlich-medizinischen Ratschläge, wenn ich einmal krank war, für all die glutenfreien Leckereien und schönen Stunden in Bisamberg.

... meine Freundin Sophie Zimmermann, ohne die ich mir mein abgeschlossenes Studium, ja mein Leben, nicht mehr vorstellen kann und die zu lieben die größte Erfüllung ist.