

Klaus-B. Günther (2014)

**Früher Schriftspracherwerb:
Missachtete Option in der Früherziehung gehörloser Kinder**

Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag ist ein kleiner Ausschnitt aus einem in Arbeit befindlichen Manuskript von Klaus-B. Günther und Kollegen: *Früherziehungsbuch zur Arbeit mit hör- und sprachbehinderten Kleinkindern. Historische, entwicklungstheoretische und konzeptionelle Grundlagen – Einblicke und Perspektiven für die Praxis.* (Ms.-Stand 3/2014).

Da es keine Darstellung über die Möglichkeiten eines frühen Einsatzes der Schriftsprache bei gehörlosen Kindern gibt, die auf die aktuellen Konzepte der Frühförderung eingeht, und zugleich die Belege einer erfolgreicher Früh-/Vorschulförderung aus den letzten 120 Jahre sehr verstreut sind, habe ich mich entschlossen, das Kapitel auszugliedern und als PDF-Datei zur Verfügung zu stellen.

Obwohl es seit dem 16. Jahrhundert bekannt ist, dass Gehörlose die Verbalsprache auch über die Schrift erwerben können und darüber hinaus Bell (1883) und Nanninga-Boon (1929) eine primäre schriftsprachorientierte Förderkonzeption im Kleinkind-/Vorschulalter erfolgreich erprobt und dargestellt haben (vgl. Günther 1985; 1996), scheint die Nutzung eines solchen Ansatzes weitestgehend als „missachtete Option“. Das erstaunt umso mehr, als in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem van Uden und Löwe in ihren oralen (!) Früh- und Vorschulförderkonzepten die Schriftsprache in stärkerem Maße berücksichtigten.

Wenig beachtet, aber im Kontext eines stärkeren Einsatzes der Schriftsprache bei der Sprachentwicklung gehörloser Kinder bedeutend war Erwin Kern, der „angeregt durch die Schriften des schlesischen Taubstummenlehrers Malisch“¹ (Kern/Kern 1950, V) zusammen mit seinem Bruder Arthur Kern² – dem Verfasser der ersten (1931) ganzheitlich methodisch orientierten und in den 1950/1960er Jahren in der (West)Deutschland weit verbreiteten Fibel *Wer liest mit – [d]ie Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens* begründete (14. letzte Auflage 1974), und deutlicher als andere Hörgeschädigtenpädagogen die Auffassung vertreten hat, dass es neben dem *lauten* und *stillen Lesen* des hörenden Kindes beim gehörlosen Kind eine spezifische Zugriffsweise auf die Schriftsprache gibt, die als *ideovisuelles*³ *Lesen* bezeichnet wird:

„[Mit dem ideovisuellen Lesen] wird ein Lesen bezeichnet, das nur auf der Schrift beruht und das Sprechen nicht voraussetzt. Das gehörlose Kind, dem die Schriftbilder als Sinnträger gegeben werden und das sich auf diesem Weg einen Wortschatz und durch entsprechende Fügungen auch einen visuellen Formenschatz erworben hat, ist imstande, den Sinngehalt dem Geschriebenen zu entnehmen, es kann lesen. Diese Art, das gehörlose Kind zur Sinnfunktion, zur Wirkweise der Sprache und zum Lesen zu führen, wird bei der Hausspracherziehung und Kindergartenarbeit vielerorts – auch im Ausland – angewandt“ (Kern 1968, 62).

¹ Zum ganzheitlichen Lautsprachkonzept von Konstantin Malisch (*1860 - †1925) vgl. Günther (2011, 224f).

² Erwin Kern war in den 1950ern Direktor der staatlichen Heidelberger Gehörlosenschule und später Professor für Gehörlosenpädagogik in Heidelberg. Auch Arthur Kern war ausgebildeter Taubstummen- und Sprachheillehrer.

³ In heutiger Terminologie wird *ideovisuelles* als *logographemisches* Lesen im Rahmen des *Stufenmodells des Schriftspracherwerbs* bezeichnet (vgl. Günther 1986; 2004).

Erwin Kern selbst war noch ganz auf die Grundschulstufe konzentriert und hat aber in seiner *Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichtes für das gehörgeschädigte Kind* (1958, 119) eindeutig formuliert: „Das Ganzheitsverfahren beginnt mit der Schriftsprache und nimmt seinen den „Ausgang vom Sinnganzen [und ...] von der Schriftsprache“ (ebd. 116). Für Kern ist also die Schrift Grundlage seines Sprachaufbaukonzeptes. In dem vorgängigen Zitat bezieht er sich mit dem Verweis auf die Hausspracherziehung indirekt auf Löwe, der seinerseits auf Kern Bezug nimmt, wenn er sich schon 1962 (16/17) für ein frühes ideovisuelles Lesen bei hörgeschädigten Kleinkindern einsetzt. Desweiteren verweist Löwe (1969, 5ff) auf die von Lückert (1966) für das Deutsche eingerichtete und herausgegebene Schrift *How to Teach Your Baby to Read* des amerikanischen *Neurologen* Glenn Doman, die in der Bundesrepublik in den 1960/70er Jahren die Frühlesediskussion nachhaltig beeinflusst hat. Dabei ist interessant, dass das frühe Lesenlernen seinerzeit als Intelligenz- & Begabungsförderung vermarktet und deshalb auch bald kritisiert wurde, tatsächlich aber seinen Ursprung aus Förderung hirnerkrankter und schwer sprachlich entwicklungsgestörter Kinder hatte und dabei quasi ungeplant die Kompensationsfunktion einer frühen schriftsprachbasierten Förderung solchermaßen behindert Kinder (erneut) entdeckt wurde (vgl. das Kapitel *Tommy wird unsere Lehrmeister* in Doman/Lückert 1966, 25-34). Dies aufnehmend argumentiert Löwe (1969, 9/10), „dass das frühe Lesenlernen bei hörgeschädigten Kleinkindern

- die Ablesefertigkeit fördert,
- die Hörreste schult,
- das frühe Sprechen in Mehrwortsätzen bewirkt und
- die Sprachformen festigt.“

Löwe (1969, 7ff) hat dementsprechend in seiner pädoaudiologischen Beratungs- und Förderpraxis „von allem Anfang an dem frühen Lesenlernen einen hervorragenden Platz eingeräumt“ unter Einbezug seiner kompensatorischen Funktion bei hochgradig hörgeschädigten Kleinkindern, wie das folgende Fallbeispiel zeigt:

„Als ich [das hochgradig schwerhörige] Kind im Alter von 16 Monaten erstmals sah, zeigte es nur rudimentäre Ansätze für eine Sprachentwicklung. Es wurde sofort mit zwei Hörgeräten ausgestattet und eine gezielte Hausspracherziehung eingeleitet. Im Alter von 2;6 Jahren hatte diese bereits zu folgenden schönen Erfolgen geführt:

- Sprachverständnis über kombiniertes Hören und Sehen: Weit über 400 Wörter und kleine Sätze werden ganz sicher verstanden.
- Über 300 Wörter und kleine Sätze werden ganzheitlich gelesen, die meisten davon sogar laut. Die Bedeutung aller in Lesespielen erarbeiteten Wörter und Sätze ist dem Kind gut vertraut.
- Klaus spricht spontan in Mehrwortsätzen. Seine Aussprache ist noch undeutlich, verbesserte sich jedoch auffallend, als im Alter von 21 Monaten [!] mit dem Lesenlernen begonnen wurde“ (ebd. 7/8).

Deutlich wird an dem Fallbeispiel nicht nur die Kompensationsfunktion des Lesenlernens sondern auch die Schnelligkeit mit der das Kind innerhalb von nur von 5 Monaten einen im Vergleich zu anderen Daten z. B. der Untersuchung von Suzuki/Notoya (1985 – s. w. u.) be-

eindrucken Lesewortschatz von über 300 Wörtern im Alter von 2½ Jahren aneignet. Auch das Sprachverständnis ist für orale Förderung mit über 400 Wörtern als überdurchschnittlich zu werten, allerdings bei einem deutlich mehr als doppelt so langem Förderzeitraum von 14 Monaten.

Auch die *Listening-Reading-Speaking-Methode* (A./E. Ewing 1964, 162ff), bei der das Hören durch paralleles Verfolgen des Schrifttextes gestützt wird und das von Löwe (1996, 142ff) – leider ohne Praxisbelege – für hörgeschädigte Kinder ab dem frühen Vorschulalter empfohlen wird, ist hier zu nennen. Das Verfahren ist interessant, weil einerseits die klarere strukturelle Abbildung der Sprache in der Schrift als das Hören stützende Form- und Gliederungshilfe für das Sprechen genutzt wird und andererseits dafür bereits schriftsprachliches Erfahrungslernen vorausgegangen sein muss.

Mit Verweis auf Steinberg (1982; s.a. Steinberg et al. 2001; Steinberg/Sciarini 2006) und Günther (1985) geht auch van Uden (1987, 302/303) davon aus, dass gehörlose Kinder „von 2 Jahren [an] verstehen lernen können“ und argumentiert:

„Die schriftliche Form garantiert die beste Information für alle Arten von Menschen mit Hörschäden, Kinder und Erwachsene, wenn sie zumindest Lesen gelernt haben. Die schriftliche Form kann derart entwickelt werden, dass sie eine starke Unterstützung für das *Long Term Memory* (Langzeitgedächtnis) für Sprache wird. [..... Van Uden selbst kam in eigenen Untersuchungen] zum Ergebnis, dass Wörter, welche den gehörlosen Kindergartenkindern auch in ihrer geschriebenen Form bekannt waren, gleichfalls besser in ihrer oralen, auditiven Form erkannt und verstanden wurden“.

Ein früher intensiver Einsatz der Schriftsprache ab 2½ Jahren führt nach van Uden (1983, 58) vier Jahre später zu einem Lese-Wortschatz 600 - 1000 (!) und einem Schreib-Wortschatz 60 - 100 Wörtern. Ein wichtiges didaktisches Mittel ist dabei das *graphische Gespräch* (s. Abb. 3.11).⁴

Frühes Lesen ist weiterhin eine wesentliche Bedingung, um einen Wortschatz von mindestens 3600 – idealerweise 6000 – Wörtern im Laufe der weiteren kindlichen Entwicklung zu erreichen (van Uden 1987, 310/311). Für gehörlose Kinder mit Dyspraxie-Syndrom – d. b. über das Normale hinausgehende extreme Probleme mit dem Ablezen und Sprechen –, deren Anteil incl. sensomotorischer Integrationsstörungen an den in den 1970er Jahren von der Gehörlosenschule St. Michielsgestel betreuten 2½- bis 6-jährigen profoundly gehörlosen Kinder 45% betrug, sollte verstärkt Schriftsprache eingesetzt werden (van Uden 1983, 11). Für diese Gruppe wird auch Schreiben – oft auf Eigeninitiative der Kindern selbst – ab 4½ Jahren mehr berücksichtigt (ebd. 58).

⁴ Die Verwendung der Schreibschrift in den Sprechblasen (Abb. 1) entspricht den auch von Arthur und Erwin Kern (s. w. o.) vertretenen Auffassung, dass die Ganzheitlichkeit des Wortes beim anfänglichen Lesen (!) nur über die verbundene Schreibung gesichert sei. Vgl. zur Kritik dieser für den frühen Schriftspracherwerb wenig hilfreichen Vorstellung Günther (1987; 1994).

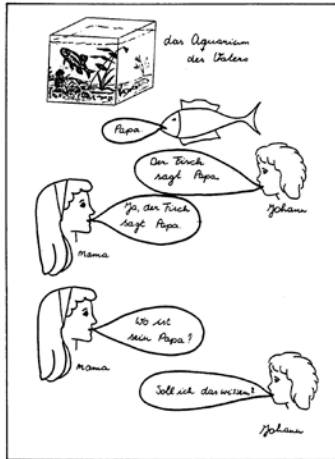


Abb. 1: Visualisiertes graphisches Gespräch für eine Tagebuchseite von Mutter mit dem knapp dreijährigen Johann (aus: van Uden 1987, 305)

In der UdSSR, der DDR u. a. Ostblockstaaten spielte der auf Vygotskij zurückgehende frühe Einsatz der Schriftsprache in Verbindung mit dem Fingeralphabet eine wichtige Rolle für den Sprachaufbau bei gehörlosen Kindern (vgl. Günther 2011, 227-229), allerdings als modifiziertes orales Konzept ohne Gebärdensprache (ebd. 229/230). Korsunskaja (1977) führt aus:

„Eignet sich ein Mensch die Fingerzeichensprache an, entwickelt er damit auch Lese- und Schreibfertigkeiten, weil die Fingerzeichensprache – wie auch die Schriftsprache eine Form der Wortsprache ist [22]. Die Fingerzeichensprache wird benutzt, um die Entwicklung der Lautsprache zu beschleunigen und [abweichend von Vygotskijs Position] die Entwicklung der Zeichen- und Gebärdensprache einzuschränken. Das gelingt umso besser, je früher die Kinder sich die Daktylzeichen aneignen und sie verwenden. Mehr noch: Die Daktylsprache fördert [...] die Entwicklung der Lautsprache und des Absehens vom Munde“ (25). Auf diese Weise kann ein gehörloses Klein-/Vorschulkind sich in Verbindung mit frühen Lesen einen Wortschatz von bis 2000 Wörtern aneignen (Korsunskaja 1977, 19), wobei allerdings Praxisbelege sowie genauere Ausführungen fehlen.

Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre wurden erstmals umfangreichere Untersuchungen zum frühen Lesenlernen gehörloser Kleinkinder von Steinberg et al. (1980; s. a. 2001; 2006, 58-64) und von Suzuki & Notoya (1984) durchgeführt.

Variable	Jerrold	Konrad	Jessie	Kiku
Written language learned	English	English	English	Japanese
Sex	Male	Male	Female	Female
Age at programme beginning	3 yr., 6 mo.	2 yr., 5 mo.	1 yr., 2 mo.	1 yr., 5 mo.
Hearing loss in better ear	Over 90 dB	Over 90 dB	Around 90 dB	Around 90 dB
Hearing loss onset	5 months	Congenital	Congenital	Congenital
Etiology	Meningitis	Unknown	Unknown	Unknown
Father's occupation	Engineer	Sewage worker	Mechanic	Engineer
Mother's occupation	Computer programmer	Homemaker	Office head	Homemaker
Father's education	University	Jr. high school	University	University
Mother's education	University	Jr. high school	University	University
Duration of instruction	11 mo.	15 mo.	8 mo.	20 mo.
Average daily instruction	10 min.	30 min.	30 min.	25 min.
Single words learned	180	406	5	194
Phrases, expressions, sentences learned	134	242	–	96
Total items learned	314	648	5	290

Age at programme ending 4;5 3;8 1;10 3;1
Duration of instruction at all in hours ~50 ~190 ~100 ~210

Abb. 2: Personal- und Untersuchungsdaten zum Frühleseexperiment mit gehörlosen Kleinkindern (aus: Steinberg/Nagata & Aline 2001, 88 – K. B. G.: Ergänzungen)

Steinbergs et al. (1980) erste Publikation über die Untersuchung und ihre Ergebnisse trug den programmatischen Titel: *Acquiring Written Language as First Language by Deaf Children*, deren Ergebnisse in vorstehender Abb. 2 zusammengestellt sind. Bei der Konzipierung des Projektes gingen die Autoren (ebd., 88) von der Grundidee aus,

„that the basic written forms of speech-based language, its words, phrases and sentences be acquired through a direct association with objects, events and situations in the environment.“

Als Vorteile für gehörlose Kleinkinder nennen Steinberg et al. (2001, 79):

1. *The learning medium is appropriate.*
2. *No new knowledge need be acquired by instructors.*
3. *Instruction can begin in infancy.*
4. *All hearing-impaired can benefit.*
5. *Written language acquisition can facilitate speech.*
6. *Written language acquisition is compatible with other approaches.*

Seinerzeit ging es Steinberg et al. vor allem darum zu zeigen, dass (auch) gehörlose Kinder in der Lage sind, beginnend mit dem Lesen früh Schriftsprache als erstes Sprachsystem als Alternative zum klassischen oralen Vorgehen zu erwerben. Abgesehen von Jessie, bei der die schriftsprachliche Förderung vermutlich zu früh einsetzte und zu früh durch die Eltern abgebrochen wurde, erreichten alle Kinder nicht nur die *Wort-Vertrautheit* und *-Identifikation* sowie die *Phrasen- und Satzidentifikation* sondern auch das Lesen von *Texten und Geschichten* (Steinberg et al. 2001, 84ff) und zwar bezüglich des Lesewortschatzes in einem Umfang, der die Hypothese eines frühen Beginn des Schriftspracherwerbs bei gehörlosen Kleinkindern eindeutig bestätigte. Wegen unterschiedlichen Förderbeginns und -dauer des Förderprogramms sind allerdings die Leistungen der drei Kinder nicht direkt vergleichbar. Rein quantitativ war das Förderprogramm bei Konrad mit Abstand am erfolgreichsten, allerdings erhielt Jerrold nur etwa ein Viertel der Förderzeit und erreichte dennoch einen Wortschatzumfang von knapp 50% im Vergleich zu Konrad.⁵ Umgekehrt war die Förderzeit bei Kiku am umfangreichste, ihr Wortschatz erreicht dennoch nur wenig über dem Niveau von Jerrold. Bei Kiku dürfte der sehr frühe Zeitpunkt des Förderbeginns (1;5) eine entwicklungspsychologische Rolle gespielt haben, um die langsamere Entwicklung zu erklären.

Letzteres zeigt sich auch bei den Kindern A und C in der bedeutendste Untersuchung zum frühen Erwerb der Schriftsprache bei gehörlosen Klein-/Vorschulkindern von Suzuki & Notoya (1984), in dem 6 gehörlose Kleinkinder über durchschnittlich vier Jahre parallel mit einem schrift- und einem lautsprachlichen Programm gefördert und die Entwicklungsergebnisse in Jahresintervallen dokumentiert wurden (vgl. Abb. 3.1/2 – ausf. Günther 1996, 1208-1210). Das Hauptergebnis (Abb. 3.2) ist, dass nach durchschnittlich vierjähriger Förderung alle 6 gehörlosen Kinder im Alter von 6 Jahren schriftsprachlich einen annähernd altersgemäßen Wortschatz erreichten, während – ausgenommen Kind E – die Kinder A, B, C und D laut-

⁵ Nach Steinberg/Sciarini (2006, 64) haben Konrad und Jerrold etwa 20 Jahre später erfolgreich Studienabschlüsse Rochester Institute of Technology erreicht.

sprachlich mit 203 bis 422 verfügbaren Wörtern extrem weit unter den Durchschnittswerten hörender lagen und Kind F mit 8 Wörtern am Ende der Förderung praktisch überhaupt keinen Sprechwortschatz entwickelte.

Besonders interessant sind die beiden Kinder der Gruppe II, bei denen die Förderung gegen über Gruppe I ein bis knapp zwei Jahre später begann. Fall E – das Kind mit den besten Hörresten - erreicht bereits nach dreijährigem Förderprogramm der lautsprachliche Wortschatz das Niveau des schriftsprachlichen und entwickelt sich weiter auf altersgemäßem Normallevel. Dennoch erwies sich auch für dieses Kind das schriftsprachliche Programm als förderereffektiv, als es hier bereits nach einjähriger Förderung ein annähernd altersgemäßes Wortschatzniveau erreicht.

Gruppe Kinder	Sex w/m	HV in db	HV m. HG	Diagn. Alter in Mon.	Alter in Mon Beginn Schrift Spr. Förd.	Alter in Mon Beginn Laut- Spr.- Förd.	Dauer Schr.- Spr.- Förd.	Dauer Laut.- Spr.- Förd.
Gr. I								
A	W	101	69	5	12	6	47	53
B	W	100	75	11	12	12	47	47
C	W	111	74	13	13	13	46	46
D	M	115	70	17	17	17	42	42
Ø		107	72	12	14	12	46	47
Gr. II								
E	M	99		26	26	26	51	51
F	W	110		23	34	23	30	49
Ø		105		25	30	25	45	50

Abb. 3.1: Personal- & Zeitangaben der Untersuchungspersonen n. Suzuki/Notoya (1984, Tab. 1/2)

Andererseits war für Kind F das schriftsprachliche Förderangebot eine *Conditio sine qua non*, weil es im Alter von 7 Jahren trotz vierjähriger Förderung im Lautsprachbereich nicht einmal einen Minimalst-Wortschatz erreichte, wohl aber in der Schriftsprache mit über 3000 Wörtern Normalniveau nach nur 2½-jähriger (!) Förderung gegenüber einer ~ 4-jährigen der anderen Kinder.

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

Abb. 3.2: Entwicklung des schrift- und lautsprachlichen Wortschatzes von 6 gehörlosen Kinder zwischen 2 und 7 Jahren nach Suzuki & Notoya (1984, Tab. 3).⁶

Obwohl schon Steinberg et al. (1980) die schriftsprachliche frühe Förderung gehörloser Kleinkinder als anwendbar für verschiedenen, d. h. auch für manual-gebärdensprachorientierte Methodenkonzepte der Hörgeschädigtenpädagogik ansahen, entstanden ihre und Suzukis/Notoyas Untersuchungen als alternativ-kompensatorische Konzepte zum seinerzeitig dominanten klassisch oralen Paradigma, die in der Überlegung von Schriftsprache als erste Sprache gehörloser ihren prägnantesten Ausdruck fanden. Insbesondere die Ergebnisse von Suzuki/Notoya (1984) rechtfertigen diesen Anspruch durchaus.

Heute haben wir zwar eine veränderte Situation, indem mit dem auralen und dem bilingualen Ansatz zwar wechselseitig kontrovers diskutierte Grundkonzepte zur Bildung und Erziehung gehörloser Kinder zur Verfügung stehen, bei denen aus der jeweiligen Methode begründet die Basissprache Laut- bzw. Gebärdensprache ist, aber die Frage einer Abstützung des Verbalpracherwerbs durch eine frühe Förderung der Schriftsprache, die auf der *relativen Autonomie der Schriftsprache* beruht (vgl. Günther 2003), ist von nachhaltiger Bedeutung. Bezüglich der Aneignung der Verbalsprache kann die Schriftsprache einen variierenden Anteil in Abhängigkeit von Kompetenzen im lautsprachlichen Modus erhalten, der von den spezifischen Anwendungsfeldern der geschriebenen Sprache bis zu einer weitgehenden Fundierung und Realisierung der Verbalsprache reicht.

Hier werden die hierzulande kaum beachteten Arbeiten von Ragnhild Söderbergh relevant, die seit Ende der 1960er Jahre über 40 Jahren die Möglichkeiten eines Schriftspracherwerbs bei hörenden, aber auch bei gehörlosen, schwerhörigen und sprachenwicklungsgestörten

⁶ Die beiden Förderprogramme umfassten nicht nur die Rezeption (Lesen, Ablesen/Hören) und Produktion (Sprechen, Schreiben) von Wörtern, sondern bauten in konsequenten Entwicklungsschritten von der Einzelwortebene ausgehend Phrasen und Satzstrukturen auf.

Klein- und jüngeren Vorschulkindern in Schweden untersucht und Vorschuleinrichtungen – wie das Vorschul-Tageszentrum *Öjaby* in Vaxjö/Südschweden (Kjertmann 2000, 6) – bei der Realisierung beraten hat. Ausgangspunkt von Söderbergh (2000, 60) war das Konzept von Doman (1964) – bedeutungsvolle Ganzwörter auf Wortkarten verbunden mit Real-Referenzen/Gestik und weiter zu Sätzen und Texten –, das sie jedoch aufgrund der vorgegebenen didaktischen Schritte als zu rigide ansah:

„Also, I changed his [Dorman’s] rather rigid program of instruction, entirely controlled by the adult, into a playful interaction, where child and adult construct the *game of reading*.“

Kjertemanns (2000) führt in seinem Vorwort zu einem Interview mit Ragnhild Söderbergh aus:

„Dr. Söderbergh’s Writing/Reading Joy *method* outlines five guiding principles of reading and writing as language acquisition:

- Always relate words to the child’s own experiences.
- The child’s positive emotions are crucial.
- The reading should be done in a spirit of joyful interaction.
- Finish before the child really wants to – never makes reading a duty!
- The reading should be done on child’s own initiative.“

Manchem Leser mag diese Aufstellung trivial erscheinen, tatsächlich aber ist eine *Entkrampfung* der lese- und schreibfördernden Tätigkeiten im Alter von zwei bis drei Jahren, oder gar ab einem Jahr, wie Söderbergh (2000) es später für möglich hält, eine *Conditio sine qua non* für ihr Gelingen. Begonnen hat Söderbergh mit einer zweijährigen Fallstudie ihrer 2;4 Jahre alten (hörenden) Tochter. In ihrem Forschungsbericht (1971) beschreibt sie nicht nur die Vorgehensweise sondern analysiert auch detailliert die Entwicklung des Lesens als – wie sie in Auseinandersetzung mit traditionellen Leselerntheorien immer wieder betont – Schriftspracherwerb, der analog zu dem der gesprochenen Sprache erfolgt.

Für uns von spezifischem Interesse sind ihre zwischen 1974 und 1977 – also vor der bilingualen Wende in Schweden (!) – durchgeführten Studien mit überwiegend jüngeren mit gehörlosen und schwerhörigen Vorschulkindern, für die Söderbergh (1985, 80) davon ausgeht:

„The new insights, implying that an early natural reading instruction the reading acquisition process may be similar to the process by which children learn their first spoken language and that there is a mutual influence between spoken and written language, has led to a twofold assumption which underlies the use of reading as a therapeutic device for deaf and severely hearing-impaired children:

- [W]ritten language may be acquired parallel to spoken language, or even before spoken language, where – for different reasons – an individual’s spoken language is very poor or even non-existent.
- [S]uch early reading acquisition may of help for he learner in his acquisition of spoken language and thus influence his total linguistic performance. [.....] Special attention will be paid to interaction between spoken language, written language and (for deaf subjects) sign language.“

Während die gehörlosen Kinder die neuen geschriebenen Wörter eher den Gebärden zuordneten und dabei die zu lesenden Wörter zunächst für sich mit dem Fingeralphabet buchstabierten, bezogen die schwerhörigen Kinder sie eher auf lautsprachlich verfügbare Wörter.

Zusammenfassend bewertet Söderbergh (1985, 83) die schriftsprachliche Entwicklung der untersuchten hörgeschädigten Vorschulkinder so:

„[T]he children in both projects demonstrated a spontaneous linguistic activity not usual in deaf children: asking about words – written, spoken and in sign language – trying both to learn and to use new words. They were eager to know both about things and the name of the things.

So teaching deaf and hearing-impaired children to read by linking words, sentences and stories directly to reality seems to start a major process in children, inspiring them actively to collaborate towards the acquisition of literacy and better general linguistic ability.”

Durch diese je nach verfügbarem Niveau laut-, schrift- und gebärdensprachlichen Kompetenzen wechselseitige Beeinflussung der Sprachentwicklung als solcher erscheint das Konzept von Söderbergh besonders geeignet für die Früherziehung hörgeschädigter Kinder unter den heutigen Bedingungen, da es keineswegs methodisch (gebärdensprachlich vs. lautsprachlich festgelegt ist, sondern bspw. auch bei aural-oraler Förderung die Lautsprachentwicklung stützen kann.

Auf die Umsetzung eines schriftsprachlichen Frühförderkonzeptes im Einzelnen wird an anderer Stelle eingegangen. Hier sei nur noch darauf hingewiesen, dass es Söderberghs Konzept mit Vygotskij (1979 – s. a. Günther 1983 und Ferreiro/Teberosky 1983) ergänzend eine *Vorgeschichte der geschriebenen Sprache* – Bilderlesen, Malen, Rollenspiel u. a. – gibt, die noch vor der Schriftsprachförderung i. e. S. schon im frühesten Kleinkindalter vorbereitend genutzt werden kann.

Literatur

- Bell, A.G. (1883): *Upon a Method of Teaching Language to a Very Young Congenitally Deaf Child*. Extracted by Permission from the American Annals of the Deaf and Dumb Vol. XXVII, April 1883, pp.124-139. – (Dt. Übers. – 1899): Bericht über eine Sprachunterrichtsmethode, angewandt (als Vorschulunterricht) bei einem sehr jungen, von Geburt an tauben Knaben. In Forchhammer, G.: *Der imitative Sprachunterricht auf der Basis der Schrift*. Schneider: Leipzig, 111-131.
- Doman, G. (1964): How to teach your baby to read: The gentle revolution. New York: Random House. Dt.: Doman, G. – Lückert, H.-R. (Hrsg. – 1967): *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Freiburg: Hyperion.
- Ewing, A. & E. (1964): *Teaching Deaf Children to Talk*. Manchester: University Press/Washington D.C.: The Volta Bureau.
- Ferreiro, E. & A. Teberosky (1983): *Literacy before Schooling*. Exeter/New Hampshire/London: Heinemann Educational Books.
- Günther, K.-B. (1983): Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, H. & K.-B. Günther (Hrsg.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit - Arbeiten zu Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. Germanistische Linguistik 49. Tübingen: Niemeyer, 211-243.
- Günther, K.-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg. – 1986): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Jahrbuch Lesen und Schreiben 1. Konstanz: Faude, 32-54. Wieder in: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg. – 1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Libelle: Lengwil, 98-121.
- Günther, K.-B. (^{2verb.}1985): Schriftspracherwerb bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 9. Heidelberg: Groos.
- Günther, K.-B. (1987): Entwicklungspsychologische, linguistische und pädagogische Argumente für die Wahl der Schriftart beim Lesen- Schreibenlernen. H. Balhorn (Hrsg.): *Beiträge 1986/87*. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), 16-36.
- Günther, K.-B. (1994): *Vergleich der symbolisch visuellen Wahrnehmungs- und visomotorischen Produktionsfähigkeit von sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nichtbehinderten Kindern. Eine*

- empirische Grundlagenuntersuchung zu den wahrnehmungsmäßigen und feinmotorisch-kordinativen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb.* Arbeiten zur Sprachanalyse 20. Frankfurt u. a.: Lang.
- Günther, K.-B. (1996): Die Schrift als kompensatorisches Mittel zum Verbalspracherwerb. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.2. Berlin/New York: De Gruyter, 1205-1216.
- Günther, K.-B. (2003): Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern. In: *dfgs-forum – Halbjahreszeitschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik* 11, 35-70.
- Günther, K.-B. (2004): Kindliche Erwerbsstrategien beim Lesen- und Schreibenlernen. In: Möckel, A./ Breitenbach, E./Drave, W. & H. Ebert (Hrsg.): *Lese-Schreibschwäche. Erkennen, Vorbeugen, Helfen.* Würzburg: edition bentheim, 27-53.
- Kern, A. & E. Kern (⁴1950; ¹⁴1984): *Die Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens.* Freiburg: Herder. [1.-3. Auflage: Dies. & W. Straub (¹1931): *Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr.* ebd.]
- Kern, E. (1968): Der Leseunterricht. In: Jussen, H. (Hrsg.): *Sprachanbildung bei Gehörlosen.* Berlin: Marhold, 62-65.
- Kjertmanns, K. (2000): WRITING/READING JOY. An Interview with Ragnhild Söderbergh, conducted by Patricia Anne DiCerbo (July 2000). www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/Soederberghinterview.php (17.03.2014).
- Korsunskaja, B.D. (1977): *Die Erziehung des gehörlosen Kleinkindes im Elternhaus.* Berlin: Gehörlosen- und Schwerhörigenverband der DDR.
- Löwe, A. (1962): Hausspracherziehung für hörgeschädigte Kleinkinder. Ein neuer Weg in der Früherziehung hörgeschädigter Kinder. Berlin: Marhold.
- Löwe, A. (1968): Auch hörgeschädigte Kinder können und sollen früh lesen lernen. In: Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprachgeschädigten (Hrsg.): *früherziehung für hörgeschädigte kinder.* Sonderheft 1. Kettwig: HÖRGESCHÄDIGTE KINDER, 37-40.
- Löwe, A. (1969): *Lesespiele für behinderte Kleinkinder.* Berlin: Marhold.
- Löwe, A. (^{2. neu/erweitert}1996): *Hörerziehung für hörgeschädigte Kinder. Geschichte – Methoden – Möglichkeiten. Eine Handreichung für Eltern, Pädagogen und Therapeuten.* Heidelberg: Edition Schindele.
- Nanninga-Boon, A. (1929): Psychologische ontwikkelingsmethoden van het doofstomme kind. Groningen: Wolters.
- Söderbergh, R. (1971): *Reading in early childhood: a linguistic study of preschool child's gradual acquisition of reading ability.* Stockholm: Almqvist & Wiksel: Reprint (1977). Washington DC: Georgetown University Press.
- Söderbergh, R. (1976a): Learning to read: Breaking the code or acquiring functional literacy (16-34). & Söderbergh, R. (1976b): Learning to read between two and five: some observations on normal hearing and deaf children (35-57). In: Lado, R. & Th. Anderson (eds.): *Early Reading.* Georgetown University, Papers on Language and Linguistics 13. Washington DC: Georgetown University Press.
- Söderbergh, R. (1981): Teaching deaf preschool children to read in Sweden. In: Dale, P. & D. Ingram (eds.): *Child language: an international perspective.* Baltimore: University Park Press, 373-386.
- Söderbergh, R. (1985): Early reading with deaf children. In: *Prospects XV, 1, 77-85.*
- Söderbergh; R. (2000): Reading and writing as language acquisition from first year of life. In: *A research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups: research, practice & policy – Proceedings.* Washington DC: U.S. Dep. of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (OBEMLA), 59-77.
- Steinberg, D. D./Harada, M./Tashiro, M. & H. Harper (1980): Acquiring Written Language as First Language by Deaf Children. In: *Working Papers in Linguistics* 12, 2. Department of Linguistics, University of Hawaii.
- Steinberg, D. D. (1982): *Psycholinguistics: Language, Mind and Word.* London: Longmann.
- Steinberg, D. D./Nagata, H. & D. P. Aline (²2001): *Psycholinguistics: Language, Mind an World.* Harlow: Pearson Education Limited.
- Steinberg, D. D. & N. V. Sciarini (²2006): *An Introduction to Psycholinguistics.* Harlow: Pearson Education Limited.
- Suzuki, S. & Notoya, M. (1984): Teaching written language to deaf infants and preschoolers. In: *Topics in Early Childhood Education* 3, 10-16.
- Uden, A. v. (1980): *Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung.* Heidelberg: Gross.
- Uden, A. v. (1983): *Diagnostic Testing of Deaf Children.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Uden; A. v. (1987): Eine differenzierende und sozial integrierende Methode in der Erziehung von gehörlosen Kindern. In; Gegner, U. (Hrsg.): *Orientierungen in der Hörgeschädigtenpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Braun.* Heidelberg, 276-336.

Vygotsky, L. S. (²1979): The prehistory of written language. In: Ders.: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press, 105-119.

Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz (Deutsche Neuübersetzung auf der Grundlage des russischen Originals von 1934).

© Prof. Dr. Klaus-B. Günther, Sixtusgarten 10, 10965 Berlin 2014

klaus-b.guenther@t-online.de

klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de