



In diesem Artikel werden auf der Basis einer Literaturrecherche und eigener Erfahrungen als Ausbilder die besonderen Herausforderungen von sehbehinderten und blinden Lernenden beim Schriftspracherwerb dargestellt. Dabei wird vor allem das «mental orthographic image» beleuchtet, welches bei Betroffenen oft unvollständig oder gar nicht vorhanden ist. Nebst der Erklärung dieses Phänomens finden sich im Artikel noch ausgewählte Fördermassnahmen, mit denen Lehrpersonen die Probleme der Rechtschreibung im Englischunterricht bewusster angehen können.

Schlagnworte: Rechtschreibung; Englischunterricht; Braille; Lesen; Schreiben; Buchstabieren; Zweitsprache; mental orthographic image

Zitiervorschlag: Marc Du Buisson (2025). *Rechtschreibung im Englischunterricht*. *blind-sehbehindert*, 145(1), 16-19. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/BSB2501W003>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Marc Du Buisson

Rechtschreibung im Englischunterricht

blind-sehbehindert 1/2025

aus: blind-sehbehindert 1/2025 (BSB2501W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 16–19

DOI: 10.3278/BSB2501W003

Rechtschreibung im Englischunterricht

Ausgangslage

In den drei Jahren, in denen ich sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch unterrichte, ist mir schon einige Male aufgefallen, dass gewisse Worte falsch geschrieben werden. Es handelt sich dabei erstaunlich oft um die gleichen Worte. Obwohl das Alter der Schülerinnen und Schüler von 16 bis 60 variiert, sowie auch das Niveau von Niveau A1 – C2 reichen kann, gibt es dennoch immer eine Gemeinsamkeit: Schülerinnen und Schüler, welche diese Fehler machen, hatten ihre Einschränkung bereits, bevor sie mit dem Lernen einer Fremdsprache begonnen haben.

Folgend einige Beispiele von immer wieder falsch geschriebenen Worten:

„dreive“	= drive
„deside“	= decide
„suport“	= support
„studants“	= students
„diffrant“	= different
„hous“	= house
„ther“	= there / their

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass dies ein bekanntes Phänomen ist. Folgend gehe ich auf den theoretischen Hintergrund ein und versuche, Schlüsse für meinen Unterricht zu ziehen.

Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs

Um sich die Schriftsprache anzueignen, braucht es nach Lang und Hofer (2022) visuelle Wahr-

nehmungsfähigkeiten: Dazu zählen unter anderem die Unterscheidung von Figuren, das Erfassen räumlicher Beziehungen und eine Größen- und Formkonstanz, welche sich vor allem im Alter von 4–8 Jahren zu erweitern beginnen (Lang und Hofer 2022).

Cabell, Tortorelli und Gerde (2013) nennen dabei vier Stufen für sehende Vorschulkinder, wie diese zur Schriftsprache gelangen und sie anzuwenden lernen:

In Stufe 1 beginnen die Kinder damit, die Buchstaben zu zeichnen. Dabei verstehen sie jedoch noch nicht, dass diese Illustration auch etwas bedeutet. In Stufe 2 werden mehrere Buchstaben aneinandergereiht, z. B. Namen. Hier wissen die Kinder bereits, dass der Buchstabe eine Bedeutung hat, können diese jedoch noch keinem Laut zuordnen. In Stufe 3 werden die Buchstaben mit den Lauten in Verbindung gebracht. Die Kinder beginnen also so zu schreiben, wie das Wort klingt. Schliesslich folgt die vierte Stufe, in der sich die korrekte Schreibweise bildet (Cabell et al. 2013).

Für sehende Kinder beginnt dieser Prozess ganz natürlich, weil sie der Schrift im Alltag nebenbei begegnen, indem sie mit Werbetexten, Hinweistafeln, Zeitungen, Büchern oder Zeitschriften in Kontakt kommen. Sehende Kinder sammeln also vielfältige und natürliche Erfahrungen, was die Schrift betrifft. Auch mit Hilfe von Bilderbüchern oder Abbildungen bringt ein sehendes Kind Gegenstände oder Handlungen mit den dazugehörigen Worten oder Begrifflichkeiten in Verbindung (Lang und Hofer 2022).

Bei sehbehinderten und blinden Kindern sieht das Ganze anders aus. Sie kommen kaum

mit Schrift in Berührung. Ein direkter, unbewusster Kontakt kommt – wenn überhaupt – nur sehr eingeschränkt vor. Auch mit Hilfe von taktilen Grafiken kann ein Kind nicht einfach einen Begriff oder ein Wort erklärt bekommen. Das blinde Kind braucht zuerst die Fähigkeit, taktile Grafiken zu verstehen und damit umgehen zu können (Lang und Hofer 2022; Pfeifer, Wagner und Ziehmann 2012). Selbst bei der Brailleschrift funktioniert es ähnlich. Weil ein blindes Kind in der Regel keine direkten Vorbilder in seinem familiären Umfeld hat, welche Punktschrift lesen können, kommt es im Alltag auch nicht damit in Kontakt (Lang und Hofer 2022).

Herausforderungen beim Schriftspracherwerb bei blinden und sehbehinderten Lernenden

Eine Seheinschränkung beeinflusst dementsprechend das Erlernen des Lesens und Schreibens (Lang und Hofer 2022). Torbe (1977) sagte bereits vor fast 50 Jahren, dass die Aneignung der Rechtschreibung visueller Natur sei. Menschen bilden dabei ein sogenanntes „mental orthographic image (MOI)“, woran sie das Wort erkennen (Warda 2009). Ein Wort ist demnach ein mentales Bild bzw. eine visuelle Repräsentation und kann dementsprechend „richtig aussehen“.

Weil blinde Kinder kein solches MOI haben und stark sehbehinderte Kinder eventuell ein falsches, wirkt sich das auf die Rechtschreibung aus. In der englischen Sprache kommt dazu, dass sie eine der schwierigsten zu erlernenden Sprachen ist, was die Rechtschreibung angeht. Das liegt vor allem an den stummen Buchstaben (z. B. „debt“) oder den vielen Wörtern, die gleich ausgesprochen, aber anders geschrieben werden (z. B. „witch“ und „which“). Wenn Schülerinnen und Schüler also ein fehlendes oder unvollständiges MOI haben, schreiben sie ein Wort deshalb so, wie es klingt (Ni'matul, Is-

wahyuni und Lintang Sari 2020). Diese Strategie führt normalerweise nicht zum Erfolg, weil es im Englischen aus genannten Gründen sehr schwierig ist, die Rechtschreibung eines Wortes anhand seiner Aussprache herauszufinden (Stein, Neßelrath und Alexandersson 2010).

Das ist auch der Grund, weshalb blinde und sehbehinderte Lernende oft als schlechte Buchstabierer bekannt sind (Couper 1996). Auch Stein et al. (2011) schreiben, dass in einer Zweitsprache für Sehbehinderte und Blinde vor allem das Buchstabieren eine Herausforderung sei. Zu diesem Thema gibt es auch Studien (z. B. McCall 1999), die gezeigt haben, dass sehbehinderte und blinde Menschen das Level von Sehenden beim Buchstabieren nur selten erreichen.

Brailleschrift in einer Fremdsprache

Ein „mental orthographic image (MOI)“ ist nicht nur visuell erwerbbar, sondern auch taktil. Das heisst konkret, dass Kinder, welche die Brailleschrift bereits sicher beherrschen, ein Gespür haben, ob ein Wort richtig oder falsch geschrieben ist. Doch selbst wenn das der Fall ist, oder eben gerade, wenn das bereits der Fall ist, bringt das Hürden mit sich. So sehen Kürzungen in der Brailleschrift in einer Fremdsprache zwar gleich aus, haben jedoch eine andere Bedeutung (Stein, Neßelrath und Alexandersson 2010). Man müsste also eine „neue“ Brailleschrift lernen, um auch MOIs in einer Fremdsprache aufbauen zu können. Dazu kommt, dass nur wenig Unterrichtsmaterial speziell dafür vorhanden ist. Dies ist insofern bedauerlich, weil das Brailleschreiben die bevorzugte Methode von blinden Personen ist, wenn sie sich Wörter in einer Fremdsprache aneignen wollen. Denn so können sie mit ihren Händen so lesen, wie es Sehende mit ihren Augen machen (Boguslaw 2000).

Gleichzeitig darf man auch den Einfluss der Sprachausgabe auf die Brailleschrift nicht ver-

gessen. Erfahrene Nutzer sind dabei sehr schnell, oft sogar noch schneller als Sehende (Moos und Trouvain 2007). Aus diesem Grund rückt die Braillezeile oft in den Hintergrund. Das Problem dabei ist, dass beim Lesen mit Screen Reader die orthografische Information verloren geht (Stein et al. 2011). Die Schülerinnen und Schüler kommen somit kaum mehr in Kontakt mit der schriftlichen Form von Worten (Stein, Neßelrath und Alexandersson 2010).

Schlüsse für den Unterricht

Mein Unterricht läuft grundsätzlich immer mit Sprachausgabe ab. Die meisten Schülerinnen und Schüler können die Brailleschrift nicht, einige beginnen sie erst gerade zu lernen, und diejenigen, die sie bereits beherrschen, nutzen ihre Braillezeile (falls vorhanden) nur sehr selten, weil sie mit der Sprachausgabe deutlich schneller sind.

Genau deshalb ist meine erste Erkenntnis, mehr taktilen Material einzusetzen, vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, welche die Brailleschrift bereits beherrschen. Wichtig ist hier, dass es sich um die Basisschrift handelt, so dass jedes Zeichen ein Buchstabe ist. So kann man umgehen, dass zusätzliche Kürzungen erlernt werden müssen.

Ein weiterer Schluss ist, dass die Sprachausgabe bewusster eingesetzt werden sollte. Wenn man z. B. ein Wort liest, bei dem man Schwierigkeiten hat, es zu schreiben, sollen die Schülerinnen und Schüler bewusst darauf aufmerksam gemacht werden. Sie sollen sich das Wort mit der Sprachausgabe anhören und es Buchstabe für Buchstabe durchhören, um die richtige Schreibweise zu erlernen. Vielleicht würde hier auch ein Abschreiben gewinnbringend sein, bei dem die Schülerinnen und Schüler ein Wort auf einer Zeile lesen und es z. B. mit der Punkt-schriftmaschine in eine Liste übertragen.

Die letzte Erkenntnis der Recherche ist, die Schülerinnen und Schüler mehr schreiben zu lassen, denn nur so kommen falsch geschriebene Worte zum Vorschein, oder man kann sie vermehrt üben. Wichtig hier ist auch, dass die Sprachausgabe als Kontrolle benutzt wird. Wird das Wort also tatsächlich richtig ausgesprochen oder klingt es „komisch“?

Fazit

Abschliessend gilt es festzuhalten, dass der Schriftspracherwerb für sehbehinderte und blinde Lernende immer mit mehr Herausforderungen versehen ist als für sehende. Genau deshalb wäre es wichtig, dass betroffene Lernende von früh auf mit der Schriftsprache (egal in welcher Form) in Kontakt kommen. Allgemein soll den Lernenden bewusst gemacht werden, dass die englische Sprache schwierig ist, was die Rechtschreibung angeht, und ihnen an konkreten Beispielen gezeigt werden, warum das so ist. Erst durch das Bewusstmachen merken die Lernenden, dass ein von der Sprachausgabe richtig ausgesprochenes Wort nicht automatisch korrekt geschrieben ist.

Literaturverzeichnis

- Boguslaw, Marek (2000). Learning from experience. Mobility and daily living skills in an English language classroom. Technical report, Dept. of ELT Thyphlome-thodology, Catholic University of Lublin.
- Cabell, Sonia Q./ Tortorelli, Laura S./K. Gerde, Hope (2013). How do I write ...? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *Reading Teacher*, 66(8), 650–659.
- Couper, Heidi (1996). Teaching modern languages to visually impaired children. *Language Learning Journal*, 13.
- Lang, Markus (2002). Blinde Kinder auf dem Weg zur Schrift (Teil 1) – Möglichkeiten einer gezielten Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb. *blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen*, 122, 243–255.

- Lang, Markus/Hofer, Ursula (Hg.) (2022). Didaktik des Unterrichts mit blinden Schülerinnen und hochgradig sehbehinderten Schülern (2. Auflage). Stuttgart, Kohlhammer.
- Ni'matul, Lailiyah/Iswahyuni/Lintangari, Alies Poetri (2020). English Spelling Errors Committed by the Blind. Indonesian Journal of Disability Studies (IJDS), Vol. 7(1), 66–71.
- McCall, Steve (1999). Accessing the Curriculum. In Christine Arter/Heather L. Mason/Steve McCall/Juliett Stone (Ed.), Children with visual impairment in mainstream settings. London: David Fulton, 29–40.
- Moos, Anja/Trouvain, Jürgen (2007). Comprehension of ultra-fast speech-blind vs. „normally hearing“ persons. 16th International Congress of Phonetic Sciences. Saarbrücken, 677–680.
- Pfeifer, Michaela/Wagner, Adalbert/Ziehmann, Inge (2012). Ilvesheimer Standards zur Herstellung von Büchern für blinde Kinder in der Frühförderung. Die Bedeutung von Büchern als wichtiger Bestandteil innerhalb der Hinführung zur Punktschrift. blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen 132(4), 284–290.
- Stein, Verena/Neßelrath, Robert/Alexandersson, Jan (2010). Improving spelling skills for blind language learners – orthographic feedback in an auditory vocabulary trainer. In Proceedings of the 2nd International Conference on Computer Supported Education. International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-10), in conjunction with WEBIST 2010, April 7–10. Valencia, 501–506.
- Stein, Verena/Neßelrath, Robert/Alexandersson, Jan/Tröger, Johannes (2011). Designing with and for the visually impaired: vocabulary, spelling and the screen reader. Paper presented at International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-11), Noordwijkerhout, Netherlands, 462–467.
- Swenson, Anna M. (2015). Beginning with Braille: First-hand Experiences with a Balanced Approach to Literacy. American Foundation for the Blind Press.
- Torbe, Mike (1977). Teaching Spelling. Ward Lock Education Ltd., London.
- Warda, Rosevita (2009). Research based tutoring of English spelling: White paper (research). Online verfügbar unter <http://www.espindle.org/whitepaper.pdf> (abgerufen am 16. September 2009).

Marc Du Buisson
Schweizerische Fachstelle für
Sehbehinderte im beruflichen
Umfeld (SIBU) in Basel
marc.dubuisson@sibu.ch



Anhang

Words that sound the same

Exercise 1:

Find the words in B that have the same pronunciation as the words in A.

A	B
write	real
knows	sun
wear	four
scent	tale
reel	sea
tail	where
see	nose
for	buy
by	no
too	right
son	two
know	cent

Exercise 2:

Correct the two spelling mistakes in each sentence.

Do you no the rapper 50 scent?
Sea you tomorrow. Buy buy.
This is a tail about a mother and her sun.
Jim looks like a cereal killer, am I write?
You always where knew shoes.
Did u watch the real on Instagram?
He nose two much.