

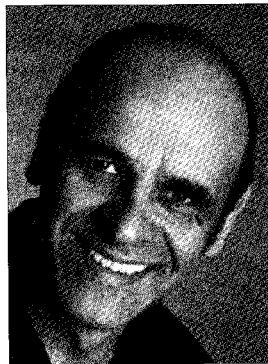
Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff

Christoph Dönges

Gefragt nach bedeutungsvollen didaktischen Innovationen für den Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird vielen Sonderpädagogen der erweiterte Lese- und Schreibbegriff einfallen. Es ist vor allem das Verdienst von HUBLow (HUBLow/WOHLGEHAGEN 1978; HUBLow 1985), unter dieser Bezeichnung ein Unterrichtskonzept entwickelt zu haben, das Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen einen ihren Lernmöglichkeiten entsprechenden Zugang zu den Kulturtechniken Lesen und Schreiben eröffnet. HUBLow hat dazu nicht nur ein erweitertes, über das eigentliche Schriftlesen hinausgehende Verständnis von Lesen und Schreiben aufgezeigt und didaktisch strukturiert, sondern sein Konzept auch mit so vielen konkreten Unterrichtsvorschlägen versehen, dass eine unmittelbare Umsetzung erfolgen kann.

Unterricht im Sinne des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs ist geeignet, Überforderungen zu vermeiden und verbindet lebenspraktisches Lernen mit dem Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben. HUBLow hat damit auch eine Perspektive aufgezeigt, die mit Ausschließlichkeitsanspruch geführte Kontroverse um die Ausrichtung der Förderschule an lebenspraktischen Fähigkeiten oder den Kulturtechniken zu überwinden. Dementsprechend hat sich der erweiterte Lese- und Schreibbegriff bewährt und etabliert: Die Lehrpläne der Bundesländer geben ein Arbeiten im Sinne des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs vor, in der Literatur (z.B. GÜNTHNER 2000) finden sich erweiternde Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung im Sinne dieses Konzepts, und dessen klare Struktur bietet Lehrkräften eine hilfreiche Orientierung, die Lernentwicklung ihrer Schüler zu erkennen, zu beschreiben und zu fördern.

Trotz dieser einvernehmlichen Akzeptanz gilt es, Entwicklungen zu beachten, die den Lese- und Schreibunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung berühren. So hat sich, wie ULRICH/MOHR/FRÖHLICH (2006) aufgezeigt haben,



die Schülerschaft in den letzten Jahren deutlich gewandelt. Damit werden auch die Anforderungen an den Lese- und Schreibunterricht verändert. Die Notwendigkeit von Veränderungen wird aber nicht nur vor dem Hintergrund einer veränderten Schülerschaft ersichtlich, auch der aktuelle Erkenntnisstand in den Bereichen Schriftspracherwerb, Lernen oder Entwicklung erfordert

bei genauer Betrachtung Anpassungen. Aus diesen Gründen will der folgende Beitrag Teilespekte des Erweiterten Lese- und Schreibbegriffs unter Angabe von Alternativen kritisch beleuchten. Dies geschieht in der Absicht, zur zeitgemäßen Weiterentwicklung eines bewährten Konzepts beizutragen. Dafür ist es zunächst erforderlich, ins Gedächtnis zu rufen, was mit dem erweiterten Lesebegriff bezeichnet wird. Um mich kurz zu fassen, beschränke ich mich auf den Lesebereich und spreche vom erweiterten Lesebegriff als Oberbegriff, der den Erweiterten Schreibbegriff einschließt.

Der erweiterte Lesebegriff im Überblick

Nach einer bekannten und eingängigen Definition von KAINZ (1956, 162) ist Lesen »das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachgefügen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge«. Ersetzt man in diesem Zitat »Schriftzeichen« ganz allgemein durch »Zeichen«, dann wird deutlich, dass – die entsprechende Zeichenkenntnis vorausgesetzt – Lesen die Sinnentnahme aus verschiedensten Repräsentationen umfasst. HUBLow hat dies erkannt und in seinen Erweiterten Lesebegriff das Symbolverständnis allgemein und elementare Wahrnehmungsleistungen eingeschlossen. Lesen im erweiterten Sinne ist demnach »als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen« (1985, 3) zu verstehen.

Unterschieden werden folgende Lesearten:

- **Situationen lesen:** Personen, Tiere, Pflanzen, Gegenstände, Orte in ihrem jeweiligen situativen Kontext als solche zu erkennen, wird als die elementarste Leseleistung betrachtet.
- **Bilder lesen:** Bilder werden als Abbilder der Realität verstanden. Bildfolgen können z.B. als Anleitungen (Kochrezepte, Bauanleitungen etc.) genutzt werden.
- **Symbollesen (auch Bildzeichen oder Piktogramme lesen):** Piktogramme, die auf Toiletten, Fahrstühle, Telefone etc. hinweisen, werden erkannt und verstanden. Eine Schere wird in einer Bastelanleitung als Aufforderung, etwas abzuschneiden, verstanden.
- **Signalwortlesen:** Der stilisierte Schriftzug einer Limonadenmarke, eines Schokoriegels o.ä. wird auf dem Gegenstand selbst, aber auch in Prospekten oder Plakaten erkannt. Das Erkennen bleibt an die markante Form des Schriftzugs gebunden.
- **Ganzwortlesen:** Einzelne Wörter wie der eigene Name werden auch ohne Buchstabenkenntnis an der Wortgestalt erkannt.
- **Schriftlesen:** Zunehmende Buchstabenkenntnis und die Einsicht in das Prinzip der Lautschrift (Phonem-Graphem-Korrespondenz) ermöglichen die Anwendung der Lesetechnik und damit die Sinnentnahme auch bei neuen Texten.

Lesestufen oder Lesearten

Bereits diese verkürzte Übersicht lässt deutlich werden, dass dem erweiterten Lesebegriff zwei wesentliche Erkenntnisse zu Grunde liegen: Erstens finden in unserem Alltag neben der Schrift auch andere Zeichensysteme als Informationsträger Verwendung. Deshalb ist mit Blick auf eine lebenspraktische Erziehung und die Ermöglichung sozialer Teilhabe die Fähigkeit von Bedeutung, Symbole und bildliche Repräsentationen zu verstehen. Zweitens beginnt der Schriftspracherwerb von Kindern nicht erst im Eingangunterricht der Grundschule, sondern basiert auf Vorerfahrungen aus einer schriftgeprägten Umwelt und erfolgt als schrittweise Annäherung. Die Leseforschung hat diesen Lernprozess in so genannten Stufenmodellen (z.B. BRÜGELMANN 1984; 1986; GÜNTHER 1986) abgebildet, in denen idealtypische Stadien des Schriftspracherwerbs unterschieden werden.

Von diesen Grundlagen aus lässt sich die Frage, ob der erweiterte Lesebegriff Lesestufen oder Lesearten abbildet, nicht eindeutig beantworten. Während die Vielfalt alltäglichen Zeichengebrauchs für die Bezeichnung Lesearten spricht, scheint vor dem Hintergrund besagter Stufenmodelle die Verwendung des Begriffs Lesestufen angemessen. Auch wenn man didaktische Modelle der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. SPECK 1999, 244ff.; STRASSMEIER 2000, 36ff.) heranzieht, kann die Antwort je nach Ausrichtung unterschiedlich aus-

fallen. Aus der Perspektive des normativen Entwicklungsmodells, nach dem didaktische Entscheidungen an »normalen Entwicklungsverläufen« auszurichten sind, wäre die Bezeichnung »Stufen« angemessen und begründbar. Dagegen wäre aus Sicht des handlungsorientierten Modells »Lesearten« zu favorisieren, da hier Handlungsfähigkeit in verschiedenen alltäglichen Anforderungssituationen als maßgeblich für didaktische Planungen angesehen wird.

Obwohl somit sowohl »Lesestufen« als auch »Lesearten« gerechtfertigt erscheint, ist der Begriff »Lesearten« aus folgenden Gründen vorzuziehen: Zunächst ist grundsätzlich festzuhalten, dass Normvorstellungen von Entwicklung als überholt gelten (vgl. HAUPT 2006, 18ff.). An Stelle einer starren Fixierung auf normierte Verläufe ist in den Wissenschaften, die sich mit menschlicher Entwicklung beschäftigen, die Entwicklungsvielfalt erkenntnisleitend geworden. Dies gilt es auch im Hinblick auf Bedeutung und Erkenntniswert der Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs zu beachten.

Die einzelnen Stadien oder Stufen in den Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs unterscheiden sich dahingehend, dass sie unterscheidbare Deutungen des Schriftsystems bzw. unterscheidbare Strategien der Schriftverwendung widerspiegeln. Dabei ist zu beachten, dass die Stufenfolge zwar einen hierarchischen Aufbau in Richtung Norm-Schriftgebrauch erkennen lässt, dies aber nicht im biologischen Sinne verstanden werden sollte, nach dem die Reihenfolge, in der die einzelnen Stufen durchlaufen werden, mit naturgesetzlicher Notwendigkeit festgelegt ist. Individuelle Abweichungen in Form eines längeren Verharrens auf einer Entwicklungsstufe, des Überspringens einer Stufe oder des Rückgriffs auf eine elementarere Stufe dürfen nicht vorschnell diagnostisch als »Fehlentwicklung« gedeutet werden. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs haben einen heuristischen Wert zum grundsätzlichen Verständnis dieses Lernprozesses und nicht als diagnostisches Raster, um Normabweichungen zu erfassen.

Trotzdem wird mit dem Begriff »Stufe« die abwegige Vorstellung von feststehenden Entwicklungsschritten in einer ebenso feststehenden Reihenfolge geweckt, was auch im Hinblick auf den Erweiterten Lesebegriff gilt. So betont GÜNTHER (vgl. 2000, 15) beispielsweise, dass es sich beim Erweiterten Lesebegriff um ein idealtypisches Modell handelt und dass sich bei jedem Kind ein anderer individueller Verlauf zeigt, doch einzelne Aussagen und Formulierungen legen immer wieder den Eindruck »biologischer Stufen« nahe. Etwa dann, wenn auf Analogien zur phylogenetischen Schriftentwicklung von der Höhlenmalerei zur Lautschrift (vgl. 14) hingewiesen wird oder wenn davon die Rede ist, dass Schüler zur nächsten Stufe forschreiten (vgl. 44). Damit werden nicht nur unangemessene Vorstellungen hervorgerufen. Schwerer wiegt die Gefahr, dass Lehrkräfte ihren Unterricht streng an der »Stufenlehre« ausrichten und die Schüler auf ein starres Durchlau-

fen dieser Stufen festlegen. Statt von hierarchischen Stufen sollte deshalb konsequent von gleichberechtigt nebeneinander bestehenden Lesearten die Rede sein, auf die Schüler gemäß ihren Möglichkeiten und den situativen Erfordernissen zugreifen können. Dies wird jeder nachvollziehen können, der sich schon einmal auf dem Flughafen oder Bahnhof eines fremden Landes mit fremder Sprache und Schrift orientieren musste. In diesem Beispiel ist die Kenntnis international gebräuchlicher Piktogramme bedeutsamer als die Fähigkeit des Schriftlesens.

Die unterschiedlichen Fähigkeiten, eine Geste, eine Bildfolge, Symbole, stilisierte Schriftzüge oder Schrift zu verstehen, stellen bereichsspezifische Fähigkeiten dar, deren Erwerb an kognitive Voraussetzungen gebunden ist, darüber hinaus aber ganz wesentlich von entsprechenden Lernerfahrungen abhängt. Legt man weiterhin zu Grunde, dass die Speicherung von Erfahrungen bereichsspezifisch und situationsgebunden erfolgt, wie im Modell der Subjektiven Erfahrungsbereiche (SEB) von BAUERSFELD (1983) und BEGEMANN (1993) dargestellt, dann muss jedem Menschen seine individuelle Erfahrungsstruktur zugestanden werden, die er aus der Verknüpfung seiner Einzelerfahrungen erwirbt und die in neuen Situationen handlungsleitend wirkt. Die in der Leseorschung vielfach dokumentierten, von idealtypischen Stufenfolgen abweichenden individuellen Verläufe des Schriftspracherwerbs werden vor diesem Hintergrund verständlich. Weiterhin wird verständlich, warum nicht nur im Hinblick auf den Erweiterten Lesebegriff, sondern für pädagogisches Arbeiten allgemein, eine Orientierung an den individuellen Lernsituationen statt an einer Entwicklungsnorm gefordert wird.

Die Vorteile eines solchen, von gleichberechtigten Lesearten ausgehenden Verständnisses für den Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden auch deutlich, wenn man beachtet, dass das Konzept des erweiterten Lesebegriffs Förderung in zweierlei Richtungen vorsieht. »Schüler, die bereits eine bestimmte Niveaustufe im Leselehrprozess erreicht haben, benötigen Förderung in zweierlei Richtung. Zum einen nach vorne. Sie erlernen neue Zeichen, Signalwörter oder Buchstaben und eignen sich deren jeweilige Bedeutung an. Zum anderen zurück zu den bereits erworbenen Lesearten. Damit die bereits angeeigneten Kenntnisse auch dauerhaft im Gedächtnis verankert bleiben und spontan abrufbar bleiben, bedarf es der kontinuierlichen Wiederholung der erlernten Zeichen, Signalwörter, usw.« (GÜNTHER 2000, 16).

Um die Alternative zum Stufenmodell in einem Bild darzustellen, kann die didaktische Landkarte von BRINKMANN und BRÜGELMANN (2000) als Modell herangezogen werden (vgl. Abb. 1). Die einzelnen Lesearten im Sinne des erweiterten Lesebegriffs lassen sich dabei nebeneinander anordnen, und mittels einer verbindenden Linie lässt sich grafisch andeuten, dass

hier ein spiralförmiger Lernprozess angestrebt wird, bei dem keine Leseart endgültig abgeschlossen oder überwunden wird.

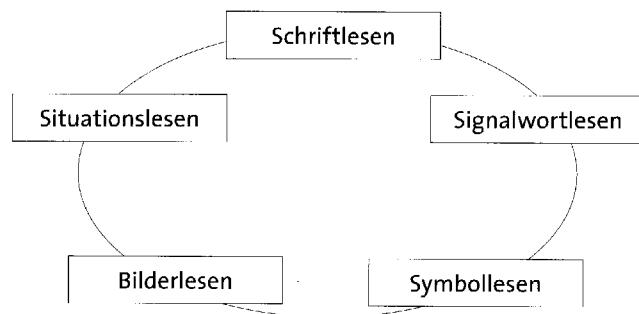


Abb. 1

Indem der Unterricht immer wieder Aufgaben bereithält, die den Gebrauch der verschiedenen Lesearten herausfordern, kann mehr als »nur« die Wiederholung und Festigung der jeweiligen Leseart erfolgen. Durch die Verknüpfung von Erfahrungsgebieten ergeben sich darüber hinaus Transfermöglichkeiten, die qualitative und quantitative Lernfortschritte begünstigen können. So kann beispielsweise ein Schüler, der erste Erfahrungen mit der Schrift i.e. Sinne gesammelt hat, die dabei gewonnenen Einsichten bei der Verwendung von Symbolen und Piktogrammen nutzen, indem er die Lese- bzw. Schreibrichtung einhält oder auf Abgrenzungen von Teileinheiten achtet. Wer über erste Buchstabenkenntnisse verfügt, kann diese Kompetenz nutzen, um sich z.B. beim Einkaufen neue Signalwörter zu erschließen. Das Fehlen des Ganzwortlesens als eigenständige Leseart in dieser Grafik ist kein Versehen, sondern beabsichtigt, da diese Leseart im Folgenden kritisch hinterfragt und im Hinblick auf Alternativen untersucht werden soll.

Kritische Aspekte anderer Lesearten können auf Grund dieser Schwerpunktsetzung nur angedeutet werden: So ist z.B. zu fragen, ob ein pauschales Verständnis des Situationlesen als eigenständige Leseart betrachtet werden sollte (vgl. SCHURAD/SCHUMACHER/STABENAU/THAMM 2004, 62f.), und im Hinblick auf das Signalwortlesen muss der Einwand beachtet werden, dass Werbelogos einen fragwürdigen Bildungsinhalt darstellen.

Fragwürdigkeiten des Ganzwortlesens und unterrichtliche Alternativen

Fragwürdigkeiten des Ganzwortlesens werden offensichtlich, wenn man auf den lesedidaktischen Methodenstreit zurückblickt und aktuelle Ergebnisse der Leseorschung heranzieht. Die dabei zu gewinnenden Einsichten sind auch für das Konzept des erweiterten Lesebegriffs relevant. Es zeigt sich, dass das Ganzwortlesen eine methodisch überholte Ausrichtung beinhaltet.

tet, auf widerlegbaren Annahmen beruht und u. U. zur Sackgasse in der Lernentwicklung werden kann.

Lehren aus dem Methodenstreit

In der Geschichte der Lesedidaktik kennzeichnet der Begriff »Methodenstreit« eine Phase, die in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreichte. Gestritten wurde um die richtige Methode des Erstleseunterrichts. Dabei standen sich Verfechter der Ganzwortmethode und Vertreter synthetischer Verfahren gegenüber. Dem ganzheitlichen Ansatz zufolge ist das ganze Wort als Ausgangspunkt des Leselehrgangs anzusehen. In späteren Phasen werden dann aus der Analyse der ganzheitlich eingeführten Wörter die einzelnen Buchstaben und ihr Lautwert gewonnen. Im synthetischen Verfahren sind dagegen umgekehrt der einzelne Buchstabe und sein Lautwert Ausgangspunkt des Leselernprozesses. Ganze Wörter werden dann aus den eingeführten Buchstaben synthetisiert. Als Ergebnis dieser Kontroverse kann mit BRÜGELMANN (1992, 98ff.) festgehalten werden, dass

- empirische Vergleichsuntersuchungen keine Überlegenheit einer der beiden Methoden ermitteln konnten,
- beide Methoden wegen jeweils gravierender Nachteile nicht als gleich gut, sondern als gleich schlecht anzusehen sind,
- sich die Methodenintegration, also die Mischung synthetischer und analytischer Zugangsweisen durchgesetzt hat.

Vor diesem Hintergrund problematisieren SCHURAD et al. (2004, 65) mit Blick auf den Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung den Begriff Ganzwortlesen, da sich daraus eine Orientierung an einer überholten Methode ableSEN lässt, und ergänzen: »Bei den Schülern unserer Schule spricht zudem gegen ein Ganzwortlesen, dass eine starke Tendenz zum Erraten der Wörter vorherrscht. Die Ganzwortverfahren – ausschließlich verwendet – fördern diese Tendenzen und erschweren die synthetische Erschließung des Wortmaterials« (ebd.).

Der Methodenstreit hat, wie RITTMAYER (1993a, 11) darlegt, auch die Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung betroffen, denn auch hier kamen sowohl ganzheitliche als auch synthetische Methoden mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen zum Einsatz. Speziell im Hinblick auf die Ganzwortmethode wurde schon damals darauf aufmerksam gemacht (vgl. ebd. 12), dass es für die Schüler schwerer sei, ohne Buchstabenkenntnis ganze Wörter auswendig zu lernen statt einzelner Buchstaben. Der Leselehrgang »Lebenspraktisches Lesen« (LEONHARDT/RUOFF o.J.) wird von RITTMAYER (1993b, 7) problematisiert, da hier ausschließlich ein ganzheitliches Worterkennen angestrebt wird. Ein solches ganzheitliches Worterkennen orientiert sich aber, wie im nächsten Abschnitt darge-

legt wird, an den Buchstaben als markanten Einzelteilen des Worts. Aus diesem Grund kann sich die Kritik am Ganzwortlesen nicht nur wie bei SCHURAD et al. (2004, 65) darauf beschränken, mit dem »Wortgestaltlesen« einen Alternativbegriff einzuführen, um sich von lesedidaktisch überholten Einseitigkeiten zu distanzieren. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie ganzheitlich das Worterkennen ist und welche Rolle dabei die Wortgestalt spielt.

Ergebnisse der Leseforschung

Antworten der Leseforschung zu den oben gestellten Fragen hat SCHEERER-NEUMANN (1995) zusammenge stellt und bilanziert. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass selbst das flüssige Lesen des geübten, erwachsenen Lesers kein reines unmittelbares Worterkennen (visuell-lexikalische Strategie) darstellt, sondern in Verbindung mit lautlichen Strategien erfolgt. »Visuell lexikalische und regelgeleitete phonologische Verarbeitung verlaufen nicht nur parallel, sondern wirken auch aufeinander ein« (158). Weiterhin macht sie deutlich, dass die Wortgestalt für die Worterkennung von nachrangiger Bedeutung ist. Sie dient geübten Lesern lediglich als Zusatzmerkmal. Buchstaben stellen demnach die eigentlichen Merkmale dar, an denen ein Wort erkannt wird. Dieses Erkennen erfolgt aber nicht Buchstabe für Buchstabe, sondern als simultaner Zugriff auf eine spezifische Buchstabenkonstellation. Dabei ist die gesamte grafische Form und Lautwert umfassende Identität des Buchstabens von Bedeutung.

Anders als bei geübten Lesern lässt sich aber beim Schriftspracherwerb einiger Kinder eine wenn auch kurze Phase feststellen, in der ein rein visuelles Worterkennen erfolgt. Ein solches naiv-ganzheitliches Lesen in Reinform zeigt sich z.B. beim Lesen von Logogrammen (Signalwortlesen), indem schriftunabhängige visuelle Kontextmerkmale die Worterkennung ermöglichen. Darüber hinaus ist aber auch zu beobachten, »dass schon früh Wörter auch ohne definierende Logos erkannt werden können. Welche Merkmale sind dann wirksam? Alle Beobachtungen und experimentellen Befunde deuten darauf hin, dass vorrangig einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen die kritischen Merkmale für den »naiv-ganzheitlichen Leser« sind« (SCHEERER-NEUMANN 1995, 166).

Vor diesem Hintergrund ist der von SCHURAD et al. (2004) als Alternative zum »Ganzwortlesen« eingeführte Begriff »Wortgestaltlesen« irreführend, wenn einzelne Buchstaben und Buchstabengruppen und nicht die durch Länge und Umriss geprägte Wortgestalt das Worterkennen ermöglichen. Eine reine Orientierung an den optischen Merkmalen eines Worts birgt die Gefahr, dass damit notwendige elementare Einsichten in das Prinzip der Lautschrift verhindert oder erschwert werden. Denn: »Kinder müssen begreifen, dass Schrift nicht äußerliche, sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften von Gegenständen oder Handlungen abbildet, sondern Hinweise auf den Klang von Wörtern bzw. eine

Anweisung für ihre Aussprache gibt« (BRÜGELMANN 1984, 135). Dazu folgendes Beispiel: Ein Kind, das den Namen seiner Mitschülerin »Susanne« an der markanten Form des ersten Buchstabens erkennt und glaubt, das »S« stehe für den Zopf von Susanne, wird mit dieser visuellen Strategie in anderen Fällen scheitern und bedarf der von BRÜGELMANN formulierten Einsicht, um im Schriftspracherwerb fortzuschreiten.

Das Lesen der Namen von Mitschülern stellt eine typische Übungsmöglichkeit im Sinne des Ganzwortlesens dar, und es ließen sich sicher weitere Beispiele finden, bei denen eine rein visuelle Strategie zur Sackgasse wird und zur Desorientierung führt. Dass viele Schüler nicht nur aus Bequemlichkeit, sondern auch als Folge einer solchen Desorientierung zum Erraten neigen, darf vermutet werden. Damit stellt sich die Frage nach unterrichtlichen Konsequenzen, der im nächsten Abschnitt nachgegangen wird.

Konsequenzen für den Unterricht

Auf der Grundlage der zuvor dargelegten Kritik gilt es zunächst zu klären, welche Bedeutung dem Ganzwortlesen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugestanden werden kann. Der Status einer eigens zu fördernden Leseart scheidet aus. Diese Einschätzung wird zwar bei GÜNTHER (vgl. 2000, 44ff.) nicht direkt ausgesprochen, seine Darstellung, dass es sich beim Ganzwortlesen für viele Schüler nur um eine kurze Durchgangsphase handelt, geht aber in diese Richtung. Eine Alternative wird ebenfalls angedeutet, wenn GÜNTHER (vgl. ebd.) als Gesichtspunkt für die Auswahl von Ganzwörtern feststellt, dass diese möglichst lautgetreu sein sollten. Statt allein auf eine visuelle Speicherung der Wortgestalt abzuzielen, sollten lautliche Strategien vermittelt werden. Konkret bedeutet dies, z.B. über Minimalpaare die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Buchstaben zu lenken, das Prinzip der Lautschrift (Entsprechung von Buchstabe und Laut) vermitteln, die phonologische Bewusstheit fördern und eine zunehmende Buchstabenkenntnis anzustreben.

Speziell die Förderung der phonologischen Bewusstheit, die mittlerweile als Schlüsselkompetenz zur Lesefähigkeit angesehen wird, wird in einem Unterricht, der einseitig auf das Einprägen von visuellen Wortgestalten ausgerichtet ist, unterschlagen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass trotz des Wissens um die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit die Frage ungeklärt ist, ob diese Fähigkeit Voraussetzung oder Folge des Schriftspracherwerbs ist (vgl. SCHNEIDER/BRÜGELMANN/KOCHAN 1995, 18). Deshalb ist mit WIECZOREK (vgl. 2006, 52f.) vor einem isolierten Training von Teiltätigkeiten zu warnen. Alternativ lässt sich die Förderung der phonologischen Bewusstheit mit anderen Erfahrungsbereichen des Schriftspracherwerbs verbinden. Die Alternative zum Ganzwortlesen stellt dann ein Unterricht im Sinne des Spracherfah-

rungsansatzes (BRÜGELMANN 1983) dar, der auf das Sammeln von elementaren Erfahrungen mit Schrift ausgerichtet ist.

Ganzwortlesen oder Erfahrungen mit Schrift sammeln

Auch wenn man das Ganzwortlesen als eine sinnvolle, eigenständige Leseart in Frage stellt, können Ganzwörter im Unterricht bedeutsam sein, um grundsätzliche Einsichten in die Funktion von Schrift und deren Beziehung zur gesprochenen Sprache zu gewinnen. Erfahrungen wie die, dass Schrift Informationsträger ist, dass die Raumlage eines Buchstabens nicht beliebig ist, dass den Buchstaben Laute der gesprochenen Sprache zugeordnet sind oder dass die Reihenfolge der Buchstaben bedeutsam ist und eine Anweisung zur Aussprache eines Wortes beinhaltet, lassen sich nur in der Auseinandersetzung mit Schrift gewinnen und stellen angesichts reduzierter vor- und außerschulischer Erfahrungsmöglichkeiten Lerninhalte für die Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dar. Vorlesetexte, Bilderbücher, Signalwörter aus Zeitschriften oder die Namensschilder der Klasse stellen übliche Materialien dar, an denen diese wichtigen Erfahrungen gemacht werden können. Dabei sollte die Aufmerksamkeit der Schüler aber nicht auf die Wortgestalt, sondern auf die Buchstaben und deren Funktion gelenkt werden.

Eine weitere Einsatzmöglichkeit von Ganzwörtern besteht darin, für die einzelnen Schüler einen eng begrenzten individuellen Grundwortschatz in einer Mappe oder einem Karteikästchen anzulegen, der dauerhaft bedeutsame Wörter (Name, Adresse, Namen von Familienmitgliedern, Fußballstar etc.) beinhaltet. Bei der Arbeit mit diesen Wörtern von persönlicher Bedeutsamkeit muss es ebenfalls das Ziel sein, die Buchstabenfunktion herauszuarbeiten. Damit wird erstens eine wichtige Voraussetzung für das Schriftlesen im engeren Sinne geschaffen und zweitens wird für die Schüler, die auf Grund ihrer kognitiven Beeinträchtigung mit Analyse und Synthese überfordert sind, eine angemessene – auf Buchstaben- und Lautkenntnissen beruhende – Strategie zur Worterkennung angebahnt. Diese Strategie ist nicht nur angemessen, weil sie sich mit den erläuterten Einsichten der Leseforschung deckt, sondern auch deshalb, weil damit vermieden werden kann, dass sich bei den Schülern abwegige Strategien der Schriftdeutung verfestigen, was zum Problem werden kann, wenn Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die während ihrer Schulzeit nicht zum Schriftlesen im engeren Sinne gelangt sind, im jungen Erwachsenenalter ein starkes Interesse am Lesen entwickeln. Bleiben die Schüler beim Ganzwortlesen auf ihre eigenen unzureichenden Deutungen, wie Schrift funktioniert, angewiesen, indem sie beispielsweise Analogien von optischen Merkmalen eines Worts und Wortbedeutung suchen, dann kann dies im Nachhinein zur didaktischen Lernbehinderung werden.

In diesem Zusammenhang muss vor allem die Arbeit mit passageren Ganzwörtern in Frage gestellt werden. »Passagere Ganzwörter sind Wörter, die vorübergehend von Bedeutung sind, häufig im Unterricht auftauchen und dann aus dem Gedächtnis wieder gelöscht werden, z.B. Monatsnamen. Die Schülerin oder der Schüler kann z.B. in den Sommermonaten ›Juni‹, ›Juli‹ und ›August‹ spontan als Ganzwörter richtig erkennen und lesen. Um die Weihnachtszeit gelingt dies evtl. mit den Monatsnamen ›Dezember‹ und ›Januar‹« (GÜNTHER 2000, 44). Die Schüler können so beispielsweise zu einem Sachthema zentrale Begriffe erkennen, diese auf einem Arbeitsblatt einsetzen und stolz den Eltern präsentieren. Kritisch zu hinterfragen ist hier aber nicht nur, ob bei dieser Arbeitsweise weniger die Lernbedürfnisse der Schüler im Vordergrund stehen, als der Versuch, einer landläufigen Vorstellung von Schule zu genügen. Es besteht auch die Gefahr, dass Schüler zu reinen »Kontextspekulanten« (BRINKMANN/BRÜGELMANN 2000, 18) werden oder in ihren »Privattheorien« zum Schriftprinzip verhaftet bleiben, sodass sich Irritationen und Ratestrategien verfestigen. Ein Unterricht dagegen, der auf Schrifterfahrung ausgerichtet ist und Buchstaben-Laut-Kenntnisse vermittelt, steht Entwicklungsfortschritten nicht im Weg und bietet gleichzeitig effektive Strategien zur Worterkennung. Ein solcher Unterricht sollte folgende Aufgabenfelder beinhalten, die im Folgenden erläutert werden:

- Interesse an Schrift wecken,
- Möglichkeiten und Funktionen der Schriftverwendung erfahren,
- Bedeutung der Buchstaben und ihrer Reihenfolge im Wort erfahren,
- Kenntnis von Buchstabenform und Lautwert anbahnen und erweitern,
- Lesetechnik anbahnen und fördern.

Interesse an Schrift wecken

Um das Interesse an Schrifterzeugnissen zu wecken und damit die Erfahrung persönlicher Bedeutsamkeit zu ermöglichen, bieten sich in erster Linie Vorlese-Rituale an, bei denen Neugier und Spannung gesteigert werden, indem das Vorlesen beispielsweise in einem Lesezelt oder einer Leseöhle (mit Decken, Tischen, Regalen und Sitzkissen schnell gebaut) stattfindet. Bilderbücher und Zeitschriften sollten für Phasen Freier Arbeit in speziellen Leseregalen zur Verfügung stehen. Auch das Internet bietet geeignete Seiten an und die besondere Anziehungskraft dieses Mediums kann die Leseneugier und -motivation erhöhen.

Nicht zu vergessen ist die Möglichkeit, selbst Schrifterzeugnisse zu produzieren. Ein spielerisches »So tun als ob man schreibt«, bei dem verschiedene Schriftarten eines Computers, eine Schreibmaschine, Stempel, unterschiedliche Arten von Stiften und Papier benutzt werden, stellt eine ganzheitliche Lernsituation dar, die neben motorischen, kognitiven, sozial-kommunikati-

ven oder ästhetischen Aspekten auch ein grundlegendes Vertrautwerden mit Schrift beinhaltet.

Möglichkeiten und Funktionen der Schriftverwendung erfahren

Um das Erlernen der Schrift als sinnvoll zu erleben, ist es notwendig, den Gebrauchswert der Schrift und verschiedene Arten der Schriftverwendung zu erfahren. Kritzelbriefe schreibend oder im Rollenspiel »Zeitung lesend« können Kinder solche verschiedenen Arten der Schriftverwendung spielerisch sortieren.

Die Gedächtnis entlastende Funktion der Schrift zeigt sich bei entsprechend arrangierten Kimspielen, indem schon geringe Buchstabenkenntnisse genutzt werden können, um die Anfangsbuchstaben der präsentierten Gegenstände zu notieren. Was weggenommen wurde, lässt sich mit dieser Notizhilfe leichter erinnern.

Auch der Schulalltag umfasst verschiedenste Formen der Schriftverwendung – von der Speisekarte des Schülercafes über die Tabelle der Fußballbundesliga bis zur Anwesenheitsliste in der Klasse.

Bedeutung der Buchstaben und ihrer Reihenfolge im Wort erfahren

Schüler, die Signalwörter an Kontextmerkmalen oder einzelne Wörter auf Grund markanter Buchstabenkonstellationen (Anfangsbuchstabe, Doppelbuchstabe etc.) erkennen, müssen zu einer genaueren Beachtung der Buchstaben und ihrer Reihenfolge angeregt werden. BRINKMANN/BRÜGELMANN (2000, 18) schlagen dazu Verwechslungsaufgaben der folgenden Art vor:

- Wörter mit gleichen Anfangsbuchstaben vergleichen,
- Minimalpaare, die sich nur durch einen Buchstaben unterscheiden (Hase/Hose, Oma/Opa, Boot/Brot etc.), systematisch vergleichen,
- Gezinktes Memory mit Minimalpaaren spielen (die Wörter stehen auf der Rückseite der Bildkarten und können zum Finden der Bildpaare genutzt werden. Dazu ist es aber erforderlich, die Buchstabenreihenfolge genau zu beachten, um etwa »Hase« und »Hose« zu unterscheiden).

Kenntnis von Buchstabenform und Lautwert anbahnen und erweitern

Buchstabenplakate, die verschiedene Varianten eines Buchstabens beinhalten, lassen sich mit Stempeln, Computer oder Zeitungsausschnitten anfertigen. Sie tragen zur Festigung der Buchstabenkenntnisse bei, indem Unsicherheiten durch leichte Formvariationen verringert werden. Fühlbuchstaben (aus Holz, Sandpapier oder als Hohlform) oder das Legen von Buchstaben aus Grundelementen tragen ebenfalls zur Festigung der Buchstabenkenntnisse bei. Der Anlautteller, der verschiedene Gegenstände mit gleichem Anlaut beinhaltet, fördert die Lautwertkenntnisse und verdeutlicht die Buchstabe-Laut-Übereinstimmung als Grundprinzip der Lautschrift. In diesem Aufgabenfeld sind auch

Lernmöglichkeiten sinnvoll, wie sie in verschiedenen Programmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bereitgestellt werden.

Lesetechnik anbahnen und fördern

Schüler, die die Entsprechung von Buchstabe und Laut grundsätzlich erfasst haben, müssen diese Einsicht auf die Entsprechung von Buchstaben- und Lautfolge im geschriebenen bzw. gesprochenen Wort erweitern und lesetechnisch nutzen. Die Synthese kurzer, lautgetreuer Wörter z.B. mit Hilfe des Lesekrokodils oder eines Leseschiebers ist dafür erforderlich. Erweisen sich solche Syntheseeübungen als noch zu schwierig für einzelne

Schüler, sollten diese zunächst durch entsprechende Spiele (Robotersprache) für Lautfolge und -unterteilung in der gesprochenen Sprache sensibilisiert werden.

Für andere Schüler wiederum kann das lautierende Lesen zum Problem werden, wenn bei der langsamen Synthese der Wortklang verfremdet wird und so die Sinnentnahme scheitert. Dies muss nicht zwangsläufig als Überforderung auf Grund kognitiver Beeinträchtigungen gedeutet werden. In diesen Fällen kann es hilfreich sein, den Kontext wieder in das Blickfeld der Schüler zu rücken und sie zu Sinnerwartungen zu ermutigen. Von der Verbindung beider Strategien ist eine erhöhte Lesegeschwindigkeit zu erwarten.

Literatur

- BAUERSFELD, H.: Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In: Bauersfeld, H. (Hrsg.): Lernen und Lehren von Mathematik. Köln 1983, 1–57
- BEGEMANN, E.: Eigenwelt und Teilsein der Wirklichkeit als Basis für alles menschliche Leben und Lernen. Vergessene Dimensionen in der (Sonder-)Pädagogik. Darstellung, Begründung, pädagogische und schulische Konsequenzen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 16 (1993a) 3–62
- BRINKMANN, E./BRÜGELMANN, H.: Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen. Hamburg 2000
- BRÜGELMANN, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 1983
- BRÜGELMANN, H.: Die Schrift entdecken. Konstanz 1984
- BRÜGELMANN, H.: ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986
- HAUPT, U.: Wie Lernen beginnt. Stuttgart 2006
- GÜNTHER, K.B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986, 32–54
- GÜNTHER, W.: Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Dortmund 2000
- HUBLOW, C./WOHLGEHAGEN, E.: Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1978) 23–28
- HUBLOW, C.: Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: Geistige Behinderung 24 (1985) 2, 1–24
- KAINZ, F.: Psychologie der Sprache. Bd. 4. Stuttgart 1954
- LEONHARDT, H./RUOFF, E.: Lebenspraktisches Lesen. Pfullingen o.J.
- RITTMAYER, C.: Leseförderung bei geistigbehinderten Kindern (Teil 1). In: Sonderschulmagazin 7–8 (1993a) 9–12
- RITTMAYER, C.: Leseförderung bei geistigbehinderten Kindern (Teil 3). In: Sonderschulmagazin 10 (1993b) 7–8
- SCHERERER-NEUMAN, G.: Wortspezifisch: ja – Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Konstanz 1995, 149–173
- SCHNEIDER, W./BRÜGELMANN, H./KOCHE, B.: Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Konstanz 1995, 14–28
- SCHURAD, H./SCHUMACHER, W./STABENAU, I./THAMM, J.: Curriculum Lesen und Schreiben an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Oberhausen 2004
- SPECK, O.: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München 1999
- STRASSMEIER, W.: Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. München 2000
- ULBRICH, H./MOHR, L./FRÖHLICH, A.: An der Grenze – Mit welchen Problemen sehen sich Sonderschulen (über-)strapaziert? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (2006) 218–226
- WIECZOREK, M.: Bildungsprozesse in früher Kindheit – Entwicklungsgemäße Lese- und Schreibförderung. In: Wieczorek, M. (Hrsg.): Faszination Lesen und Schreiben. Hohengehrden 2006, 51–68

Zusammenfassung

Diskussionswürdige Aspekte des Konzepts »Erweiterter Lesebegriff« sind Thema dieses Beitrags. Es wird dafür plädiert, statt von Lese- und Situationsabdingkeiten zu sprechen und dabei Entwicklungs- und Situationsabdingkeiten mitzubedenken. Weiterhin wird das Ganzwortlesen als eigens zu fördernde Leseart in Frage gestellt. Als Alternative wird ein auf Schriterfahrungen abzielender Unterricht skizziert, der auch für Schüler förderlich ist, die nicht zur Lesetechnik fortschreiten können, weil er später nicht auszuschließende Entwicklungsmöglichkeiten grundlegt und geeignete Strategien anregt, um etwa im Sachunterricht einzelne Wörter zu unterscheiden und zu erkennen.

Anschrift des Verfassers

Dr. Christoph Dönges
Institut für Sonderpädagogik
Universität Koblenz – Landau
Campus Landau
Xylanderstraße 1
76829 Landau
E-Mail: doenges@uni-landau.de
Tel.: 06241/2058004