

Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung

Nils Euker & Arno Koch

Lesen in der Schule für geistig Behinderte im Rückblick

Schriftsprache: Ein »unnützer Ballast«

Die Frage, ob Kinder mit geistiger Behinderung im Lesen und Schreiben unterrichtet werden sollten, stellte sich erst mit der Entstehung der Schule für geistig Behinderte Anfang der 1960er Jahre. Das Urteil der Fachleute war anfänglich negativ. KOLLER (1969, 129) wirft die Frage auf, ob hier nicht eine Fertigkeit erlernt werden soll, die für Menschen mit geistiger Behinderung nur »unnützer Ballast« bleibt. Auch BACH (1970, 40) erachtete den Wert der Kulturtechnik Lesen für die Erziehung des geistig behinderten Kindes als »gering, zum Teil sogar fragwürdig«. Die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, so BACH, werden in der Schule für geistig Behinderte zu einem »bloßen Bildungsabglanz« (40). Trotz, wie er betont, fehlender Untersuchungen zur Lesefähigkeit, kann auch für SPECK (1975, 175) das Erlernen der Kulturtechniken nicht das Hauptziel der Schule für geistig Behinderte werden, da das Lesen und Schreiben im späteren Leben von geistig Behinderten eine »eindeutig untergeordnete Rolle spielt, und da für das Kind das Erlernen anderer Fertigkeiten für die spätere Lebensbewältigung wichtiger ist« (183).

Ähnlich wird die Situation auch für den anglo-amerikanischen Bereich beschrieben. Leseforschung für geistig behinderte Schüler war bis zum Ende der 1960er Jahre praktisch nicht existent, weil auch hier die Annahme vorherrschte, dieser Schülerkreis sei zum Erwerb der Kulturtechnik Lesen nicht in der Lage (CONNERS 1992). Als Menschen mit Down-Syndrom ihre Lesefertigkeit demonstrierten, war man zunächst der Meinung, »dass man sie lediglich dressiert hatte, bestimmte Wörter zu plappern« (OELWEIN 1998, 15). Vor diesem Hintergrund musste die Autobiografie »The World of Nigel Hunt«, die ein junger Engländer mit Down-Syndrom 1967 geschrieben hat, Aufsehen erregen.

Sichtwechsel in den 1980er Jahren

In Deutschland zeigt sich in den 1980er Jahren eine Änderung der Einschätzung. Zwar sind auch noch in dieser



Zeit, so PROBST und WACKER (1986, 96), die Stimmen derer vernehmbar, die die Ablehnung der Kulturtechniken in der Schule für geistig Behinderte propagieren, gleichzeitig kündigt sich jedoch ein Sichtwechsel an. Ein wesentlicher Anschlag für die Neubewertung der Kultur-

techniken im Bereich der Schule für geistig Behinderte mag in der Verbreitung des Normalisierungsgedankens liegen (vgl. BANK-MIKKELSEN 1972; WOLFENBERGER 1972; NIRJE 1974). Wenn Lesen und Schreiben einen wesentlichen Zugang zum Kulturerbe darstellen, kann es nicht zu rechtfertigen sein, einer Gruppe von Menschen – den Menschen mit geistiger Behinderung – den Zugang zur Schriftsprache von vornherein zu verwehren. Ein bedeutendes Argument für die Implementierung des Lesens und Schreibens in das Curriculum der Schule für geistig Behinderte findet sich demnach im zentralen Anspruch einer demokratischen Gesellschaft auf Gleichheit in Verbindung mit dem Recht auf kulturelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einer schriftorientierten Gemeinschaft. Wenn die UNESCO (1978) dazu auffordert, den Analphabetismus entschieden zu bekämpfen, dann verweist dieses Bemühen darauf, den Schriftspracherwerb als »Grundrecht« (DEHN 1985, 207) für jeden Einzelnen, somit auch für Menschen mit geistiger Behinderung, zu fordern.

Die Implementierung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben in den Inhaltskanon der Schule für geistig Behinderte erfolgte über einen »erweiterten Lesebegriff«. Hervorgehend aus der Arbeit der Bodelschwingschule Stuttgart skizzierten HUBLOW und WOHLGEHAGEN (1978) das Lesenlernen bei Menschen mit geistiger Behinderung als Abfolge von sechs Lesestufen, die vom Situationslesen bis zum Schriftlesen reichen. Dieser »erweiterte« Lesebegriff war aus zweierlei Gründen attraktiv. Dadurch, dass die Kulturtechniken Lesen und Schreiben in den Lehrplan der Schule für geistig Behinderte aufgenommen wurden, war diese Schulform auch für den Außenstehenden als »Schule« identifizierbar. Gleichzeitig verlor das »heiße Eisen« Lesen (HUBLOW 1977) durch diese weite Fassung des Lesebegriffs deutlich an Brisanz.

Lesen in der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung: Die aktuelle Sicht

Die generelle Frage, ob Lesen Bestandteil des Unterrichtsangebots der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung sein sollte, stellt sich heute nicht mehr. Nach nunmehr über 20 Jahren Leseunterricht an Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung sind die Kulturtechniken Lesen und Schreiben fest in den Lehrplänen und Richtlinien der Bundesländer verankert. Untersuchungen zur Schrift-Lesefähigkeit von Schülern oder Erwachsenen mit geistiger Behinderung sind jedoch spärlich. OBERACKER (1980) stellt bei einer Erhebung zum Stand der Lesefertigkeit der Schüler an einer Schule für geistig Behinderte in Stuttgart fest, dass 30 von 91 Schülern synthetisierend lesen konnten. SCHURAD, SCHUMACHER, STABENAU und THAMM (1997) kommen bei einer Umfrage zur Lesefertigkeit in einer Schule für geistig Behinderte in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass etwa 21 % der untersuchten Schüler Sätze oder Texte lesen können. Im US-amerikanischen Bereich findet sich in den Schulen für geistig Behinderte ein noch höherer Prozentsatz von Lesern. Von den Schülern mit »moderate and mild mental retardation«, die KATIMS (2000; 2001) in Texas untersuchte, waren 33 % in der Lage, kurze Texte zu erlesen (2001, 363ff.). Eine eigene Untersuchung zur Lesefertigkeit, durchgeführt im Jahre 2005 an zwei Schulen in Hessen, ergab ein sehr heterogenes Bild. In einer Schule zeigten 42 % der Schüler eine Lesefertigkeit, die zumindest der durchschnittlichen Lesefertigkeit von Grundschulern am Ende des ersten Schuljahrs entspricht. In der zweiten Schule erreichten dagegen nur sieben Prozent der Schüler ein solches Leseniveau. Eine Anfrage an die 16 bundesdeutschen Kultusministerien zur Schrift-Lesefertigkeit von Schülern mit geistiger Behinderung, die von den Verfassern im Jahre 2006 durchgeführt wurde, erbrachte folgendes Ergebnis: 13 der angeschriebenen Kultusministerien konnten keine Angaben machen, da ihnen diesbezügliche Daten nicht vorlagen. In drei Bundesländern wurde von der Schulverwaltung eine flächendeckende Erhebung in den einzelnen Schulen durchgeführt.

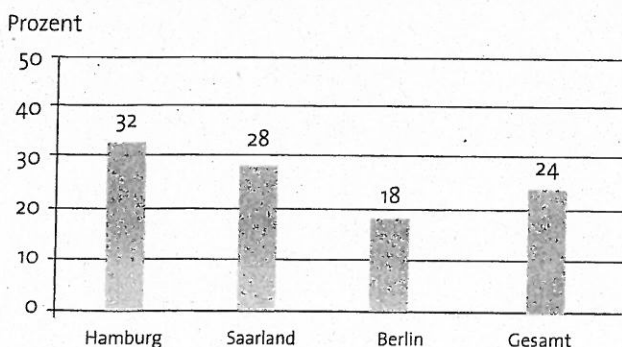


Abb. 1: Ergebnisse einer Anfrage an die Kultusministerien der Länder zur Anzahl der Schriftleser in Schulen mit dem Förderungsschwerpunkt Geistige Entwicklung

Zwar ist die Datenbasis bei nur drei Bundesländern eher schmal, Leseranteile zwischen 18 % (Berlin) und 32 % (Hamburg) deuten jedoch an, dass die Zahl der bundesdeutschen Schüler mit geistiger Behinderung, die das Schriftlesen erlernen können, nicht nur von randständiger Bedeutung sein kann.

Das Konzept des erweiterten Lesens im Überblick

Lesekompetenz im engeren Sinne, beschreibbar als Bedeutungsrekonstruktion der in der Alphabetschrift konservierten Information, besitzt unbestreitbar herausgehobene Bedeutung. Sinnvoll kann jedoch erscheinen, den Lesebegriff weiter zu fassen, da auch das Verstehen (das Lesenkönnen) jedweder Art von Zeichen in unserer heutigen Zeit sowohl in sozial-kultureller als auch in funktional-lebenspraktischer Hinsicht von kaum zu überschätzendem Wert ist. Wer das Entschlüsseln von Zeichen nicht hinreichend beherrscht, für den ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wesentlich erschwert. Der Kunde im Supermarkt, der vor einem Einkaufsregal steht und vergeblich auf den Verkäufer wartet, muss die Abbildungen auf den Etiketten »lesen« können. Auch im Straßenverkehr ist die zielgerichtete Orientierung nur für denjenigen möglich, der in der Lage ist, die über Verkehrsschilder vermittelten Informationen zu deuten.

Diese Überlegungen liegen dem von HUBLOW und WOHLGEHAGEN (1978) vorgeschlagenen erweiterten Lesebegriff zugrunde. Lesen im weiteren Sinne wird definiert »als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen« (HUBLOW 1985, 3). Es werden sechs Lesarten unterschieden:

- Situationslesen: Personen und Gegenstände werden in bestimmten Situationen wahrgenommen, mit Erlebtem in Beziehung gesetzt und wiedererkannt.
- Bilderlesen: Bilder werden als Abbilder der Wirklichkeit aufgefasst. Bildreihen werden zu Abläufen zusammengesetzt und als Handlungsfolge erkannt.
- Bildzeichen- und Symbollesen: Bildzeichen (Piktogramme, Symbole) werden als Bedeutungsträger erkannt und als Orientierungs- bzw. Handlungshilfe verstanden.
- Signalwortlesen: Zeichen im öffentlichen Leben werden ganzheitlich erkannt, die Bedeutung wird aus dem Sachzusammenhang erschlossen (z.B. Markennamen auf Verpackungen).
- Ganzwortlesen: Die Wortgestalten (z.B. der eigene Name) werden als ganze Komplexe zunächst erfasst und den entsprechenden Worten zugeordnet.
- Schriftlesen: Buchstabenfolgen werden als Lautfolgen erkannt und deren Bedeutung durch Zusammenfügen erschlossen.

In meist nur gering modifizierter Form finden sich die hier skizzierten Lesarten von HUBLOW und WOHLGEHAGEN (1978) sowohl in den aktuellen Lehrplänen

der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (u.a. in Bayern, Niedersachsen, Sachsen) als auch in den Veröffentlichungen zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff (vgl. OBERACKER 1980; ZIELNIOK 1984 a/b; GÜNTNER 2000; DÖNGES 2007). Diese sehr weite Fassung des Lesens, die auch das Verstehen von situativen Gegebenheiten (Situationslesen) einbezieht, birgt jedoch erhebliche Probleme. Ein solcher Lesebegriff verliert nicht nur an Schärfe; mit dieser Definition wird die Grenze zwischen Lesen und Verstehen so weit verschoben, dass der Unterschied nicht mehr kenntlich erscheint. Bereits vor mehr als zehn Jahren haben SCHURAD et al. (1997) vor dem Hintergrund zeichentheoretischer Überlegungen hierauf aufmerksam gemacht. Was auch immer unter Lesen verstanden werden kann, als Gemeinsames bleibt: Die Aufmerksamkeit wendet sich stets von der realen Situation ab und dem Geschriebenen zu. Im Prozess des Lesens rekonstruiert der Leser das, was dem Autor als Meinung vorschwebt. »Lesen ist immer Rekonstruktion, geradezu: Wiederauferstehung« (GAUGER 1994, 67). Die herausragende Bedeutung des Lesens zeigt sich darin, dass das Zeichen die Welt für den Leser verfügbar machen kann, ohne dass die Dinge der Welt physisch anwesend sein müssen. Somit: Lesen unterscheidet sich sehr deutlich von Situationsverstehen (Situationslesen), das zwar »notwendige Voraussetzung für das Lesen« (SCHURAD et al. 1997, 59) ist, nicht aber mit Lesen gleichgesetzt werden darf.

Weder die Unterrichtsplanung noch die vorausgehende Diagnostik sind ohne den klaren Blick auf die Sachstruktur möglich. SCHURAD et al. (1997, 59) betonen zu Recht, dass sich die Geistigbehindertenpädagogik in eine isolierte fachdidaktische Position begibt, wenn sie Begriffe wie »Situationslesen« benutzt, die aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht haltbar sind. Ein weiter gefasster Lesebegriff kann nur dann Anerkennung finden, wenn er sich einerseits an der sprachwissenschaftlichen Terminologie orientiert und sich andererseits als anschlussfähig an psychologische Modelle des Schriftspracherwerbs erweist. Gerade vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte gewinnt diese Forderung besondere Bedeutung.

Ein Rahmenkonzept zum erweiterten Lesen

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einen disziplinenübergreifenden Rahmen für ein tragfähiges Konzept des erweiterten Lesens zu entwickeln. Einbezogen werden die aktuell diskutierten Modelle zum Schriftspracherwerb, zeichentheoretische Grundannahmen und die historische Entwicklung der Schrift.

Schriftshistorische Überlegungen

Ein weiter gefasster Lesebegriff findet sich bereits in der Grundbedeutung des Wortes Lesen, abgeleitet vom lat. *legere* (lesen, aufsammeln), womit in den germanischen Sprachen das sorgfältige Aufsammeln von Zei-

chen gemeint ist. Auch historisch betrachtet steht die Alphabetschrift nicht am Anfang der Schriftentwicklung. Geschichtlich gesehen lässt sich die Schriftentwicklung in drei Etappen einordnen (vgl. GLEITMAN/ROZIN 1977).

- In der Frühzeit der Schrift bediente sich der Schreiber bildhafter Darstellungen, die sich ohne Sprachbezug direkt auf die Bedeutung bezogen. Wie die Piktogramme waren auch diese ersten Bilderschriften, die vor mehr als 5000 Jahren entstanden, für jeden lesbar.
- Die Bindung der Schrift an die Sprache folgte erst mehrere hundert Jahre später. Zunächst wurden für gleichklingende Worte gleiche Zeichen verwendet. Dieses so genannte Rebusprinzip findet sich heute noch in Rebus-Rätseln wieder. Aufbauend auf diesem Prinzip entwickelten die Babylonier eine Schrift mit festgelegten Silbenzeichen (KUCKENBURG 1989, 181ff.).
- Den entscheidenden Durchbruch auf dem Weg zur sprachgebundenen Schrift stellt das um 1700 v. Chr. entwickelte »phönizische Alphabet« dar. Im Gegensatz zu allen älteren Schreibmethoden gelang es den Phöniziern erstmals, einzelne Laute des gesprochenen Worts mit korrespondierenden Buchstabenzeichen zu übersetzen, wobei sich die schriftliche Wiedergabe auf die Konsonanten beschränkte. Um 800 v. Chr. fügten die Griechen die Zeichen für die Vokale hinzu, wodurch eine Schrift entstand, mit der nicht nur die Bedeutung, sondern auch der Klang der Sprache übermittelt werden konnte (227ff.).

Auch bei Kindern im Vorschulalter oder kurz nach Schuleintritt entdeckt man nicht selten Schreibergebnisse, wie sie aus der Geschichte der Schrift bekannt sind. Wird Kindern dieses Alters die Möglichkeit eingeräumt, »Merkzettel« zum Memorieren zu nutzen, nehmen viele diese Gelegenheit wahr, obschon sie die alphabetische Schrift noch nicht schreiben können. Es zeigen sich Schreibungen, die von der Bildschrift, über Anlaut- und silbenorientierte Realisierungen, bis hin zur einzellautbezogenen Darstellung der Wörter reichen (BRÜGELMANN 2004). Weitere Beispiele für vorschulische Verschriftlichungsversuche hat JUNA (1989) zusammengetragen. Irgendwie, so schreibt sie, »erinnerten einige Darstellungen an Hieroglyphen« (18). Tauchen beim Schreiben schwierige Worte auf, dann neigen auch Erstklässler dazu, »die Wörter, die ihnen beim Schreiben zu schwierig sind, durch Bilder zu ersetzen« (BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998, 45ff.).

Zum Zeichenbegriff

Das Gemeinsame, das sich durch die Begriffe (Bild-) Zeichen, Symbol und Piktogramm ausdrücken lässt, ist, dass mit ihnen, in welcher Art auch immer, etwas repräsentiert oder angezeigt werden kann. Als Informationsträger dient das Signal, das den »sinnlich wahrnehmbaren materiellen Teil des Zeichens« darstellt

(ULRICH 1987, 161). Die Stellvertreter-Funktion des Zeichens, eine Definition, die letztendlich auf ARISTOTELES zurückgeht, ist dann gegeben, wenn etwas für etwas anderes steht, wenn gilt: »Aliquid stat pro alio«. Die Bestimmung, ein »Zeichen steht für ein Bezeichnetes« (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004, 18), impliziert gleichzeitig, dass alles, was Gegenstand unserer Wahrnehmung und Vorstellung werden kann, durch ein Zeichen repräsentierbar ist. Von Bedeutung ist lediglich, dass eine Relation zwischen dem Bezeichneten und dem Zeichen besteht.

In seiner umfangreichen Zeichentheorie unterteilt PEIRCE (vgl. NÖTH 2000) die Zeichen in drei Zeichen-Trichotomien, so dass sich neun Subzeichenklassen ergeben. Unter den Subzeichenklassen sind die wohl bekanntesten Ikon, Index und Symbol, die sich in der Art der Relation zum Bezeichneten unterscheiden.

	Beziehung zum Gegenstand	Beispiel
INDEX	ursächlich	Rauch → Feuer, Spur im Schnee → Wild
IKON	gegenstandsähnlich in der Abbildung	Rollstuhlzeichen, Zeichen für Fußgängerüberweg
SYMBOL	willkürlich, keine Ähnlichkeit mit dem Gegenstand	Halteverbot, rote Markierung für warmes Wasser

Tab. 1: Die Subzeichenklassen Index, Ikon und Symbol (nach NÖTH 2000)

Ein Index ist ein An-Zeichen, das die Folge oder Wirkung seines Objekts ist. So ist z.B. Rauch ein An-Zeichen für Feuer. Ein Ikon (griech.: Bild) ist ein Zeichen, das Ähnlichkeit zum Gegenstand aufweist. Ein Symbol schließlich ist ein Zeichen, das keinerlei Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten aufweist. Es wird zum symbolischen Zeichen, weil ihm »eine Bedeutung auf dem Weg der Konvention zugesprochen wird« (LINKE et al. 2004, 22).

Günthers ontogenetische Betrachtung des kindlichen Leseerwerbs

Die »Wurzeln« der alphabetischen Lesekompetenz sind aus der Sicht von GÜNTHER (1989) in einer »präliteral-symbolischen« Vorstufe zu finden, die in früher Kindheit dem eigentlichen Leseerwerb vorausgeht (16ff.). Sie sind dort zu suchen, wo das Kind in der Lage ist zu erkennen, dass ein realer Gegenstand (ein Bezeichnetes) durch ein ikonisches oder symbolisches Zeichen (als Bezeichnendes) repräsentiert werden kann. Diese präliteral-symbolische Vorstufe, die in »ihrer Bedeutung kaum wahrgenommen wird« (17), beschreibt den entscheidenden Schritt beim Übergang von der sensomotorischen zur präoperationalen Stufe der Entwicklung (vgl. PIAGET 1975). Gegen Ende des zweiten Lebensjahrs erwirbt das Kind die Fähigkeit zum Gebrauch symbolischer Repräsentationen. Ein Bezeichnendes (Signifikant) – sei es ein Bild, eine innere Vorstellung oder ein Stück Holz (das

im Symbolspiel den Kamm ersetzt) – wird für das Individuum zu etwas, das ein Bezeichnetes (Signifikat) repräsentieren kann. Dank dieser neuen Fähigkeit, die PIAGET »semiotische Funktion« nennt (INHEDER/CHIPMAN 1978, 198), ist das Kind nicht mehr nur darauf angewiesen, mit realen Gegenständen zu hantieren, sondern ist nun in der Lage, einen Handlungsablauf in der Vorstellung durchzuführen. Das Denken, das zuvor an die konkrete Situation gebunden war, kann nun über das Hier und Jetzt hinausgehen. Diese neue Fähigkeit zeigt sich z.B. daran, dass das Kind versteht: Das Bild einer Tasse repräsentiert die Tasse und durch das Zeigen auf das Bild der Tasse kann ich den Hinweis geben, dass ich aus der Tasse trinken mag. Diese Einsicht ist einerseits ein entscheidender Schritt »für die Überwindung des sensomotorischen Denkens« (GÜNTHER 1989, 17f.). Andererseits kennzeichnet diese Einsicht das Überwinden der ersten schwierigen Hürde auf dem Weg zum »erweiterten Lesen«.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen entwickelte GÜNTHER (1986) ein fünfstufiges Phasenmodell des Schriftspracherwerbs, welches als Erweiterung des bekannten dreistufigen Modells von FRITH (1985) anzusehen ist:

- Präliteral-symbolische Vorstufe: Bedeutsames Element dieser Phase ist die Bildanschauung. Präliteral-symbolische Aktivitäten werden von GÜNTHER (1986, 35) als »notwendige Vorbedingungen für den Beginn des Lesens im engeren Sinne definiert«. Dies impliziert, dass bei Störungen der präliteral-symbolischen Entwicklung auch Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu erwarten sind.
- Logographische Stufe: Bekannte Wörter werden durch Orientierung an hervorragenden bzw. charakteristischen Details im geschriebenen Wort wiedererkannt. Der Schüler Max könnte seinen Namen beispielsweise an den gekreuzten Balken (dem X) am Ende des Wortes erkennen. Es ist somit nicht das ganzheitliche »Wortbild«, dass zum Wiedererkennen genutzt wird, sondern es sind die herausragenden Erkennungsmerkmale im Wort, die Hinweise zur Identifikation liefern (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1986).
- Alphabetische Stufe: Beim Lesen wird das geschriebene Wort als sequenzielle Folge von Graphemen erkannt und entsprechend der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (oft klangverfremdet) in Sprache übersetzt.
- Orthographische Stufe: Es erfolgt eine zunehmende Ökonomisierung des Lesevorgangs durch die Hinwendung zu größeren Subeinheiten im Wort. Zum schnellen Erlesen von Wörtern nutzt der Leser häufige Buchstabensequenzen, Silben oder Morpheme, die er gewissermaßen auf einen Blick verarbeitet.
- Integrativ-automatisierte Stufe: Der Leser erwirbt »den schriftlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktionsspezifischen Repräsentationssystem der Sprache« (GÜNTHER 1986, 43).

Zwar sind die Stufen im Modell in einer hierarchischen Abfolge mit eindeutigen Strategiewechsels dargestellt, zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass es sich beim Schriftspracherwerb nicht um ein festes Ablaufschema handelt, sondern um einen individuellen interagierenden Prozess, und dass daher individuelle Entwicklungsverläufe möglich und zu erwarten sind. »Dennoch wird sich (...) in der jeweiligen Phase die zugeordnete Strategie als dominante Operationsweise beobachten lassen« (43).

Ein revidiertes Modell des erweiterten Lesens

Die Attraktivität des Modells von GÜNTHER für den Bereich des erweiterten Lesens liegt darin, dass die Bedeutung der präliteral-symbolischen Phase hervorgehoben wird. Die folgende Abbildung zeigt die Lesestufen eines revidierten Modells des erweiterten Lesens, das sich an diesem Stufenmodell orientiert.

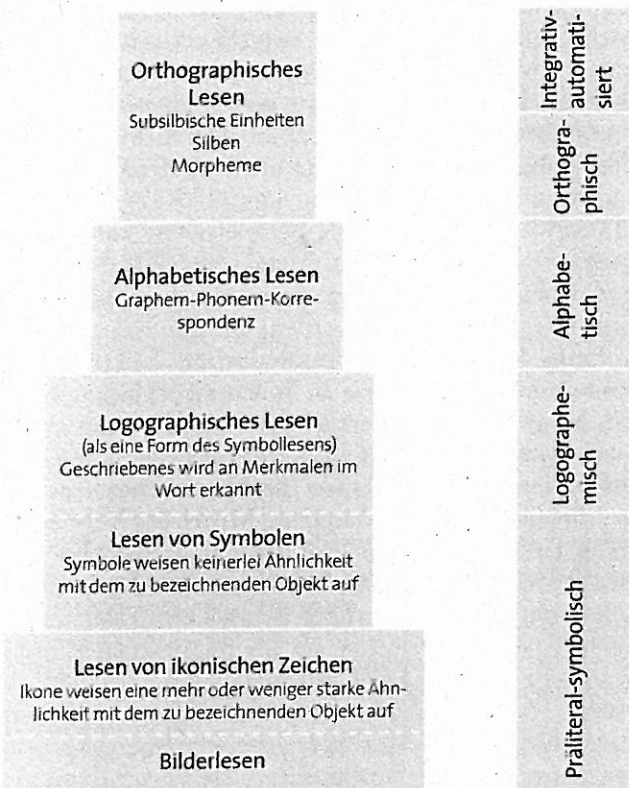


Abb. 2: Revidiertes Modell des erweiterten Lesens in Anlehnung an GÜNTHER (nach KOCH 2008, 49)

Vor dem Hintergrund zeichentheoretischer Modellvorstellungen (vgl. PEIRCE in NÖTH 2000) wird die präliteral-symbolische Phase des Modells im »revidierten Modell des erweiterten Lesens« in zwei Etappen unterteilt: Das Lesen von ikonischen Zeichen und das Lesen von Symbolen. Da beim *Ikone* (griech.: Bild) die Relation zwischen dem Zeichen und dem Bezeichne-

ten auf einem Abbildverhältnis beruht, lässt sich das Bezeichnete als Abgebildetes leicht (wieder) erkennen. Von daher sollten ikonische Zeichen leichter »lesbar« sein als *Symbole*, welche keinerlei Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Gegenstand aufweisen. Die *logographische Stufe* des Worterkennens wird dem Lesen von Symbolen zugeordnet, da auch für die logographische Strategie der Gebrauch von *visual cues* (EHRI 1991), anhand derer Wörter nach der Methode *look and say* erkannt werden, kennzeichnend bleibt. Das revidierte Modell des erweiterten Lesens unterscheidet vier Lesestufen:

- Lesen von ikonischen Abbildungen: Gelesen werden Abbildungen, die mehr oder weniger große Ähnlichkeit zu dem bezeichneten Objekt aufweisen. Eine Steigerung der Schwierigkeit entsteht durch abnehmende Ähnlichkeit zu dem bezeichneten Objekt. So stellt ein Farbfoto, das eine Tasse im Maßstab eins zu eins wiedergibt, eine leichte Leseaufgabe dar. Das Piktogramm einer Regenwolke ist deutlich schwerer zu deuten. Durch eine Folge von einzelnen gegenstandsähnlichen Abbildungen lassen sich ganze Handlungsabläufe darstellen, wodurch jedoch weitere Anforderungen an den Leser gestellt werden. Wichtig: Die Fähigkeit, zu erkennen, dass etwas durch etwas anderes repräsentiert werden kann, setzt erst mit dem Übergang von der sensomotorischen zur präoperationalen Stufe (sensu PIAGET 1969) ein. Diese Entdeckung ist ein entscheidender Schritt »für die Überwindung des sensomotorischen Denkens« (GÜNTHER 1989, 17) und setzt aus der Sicht von PIAGET sowohl Objektpermanenz als auch das Erkennen von Mittel-Zweck-Relationen sowie verzögerte Nachahmung voraus.
- Lesen von Symbolen und Logographemen: Im Gegensatz zu ikonischen Abbildungen haben Symbole keinerlei Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten. Ihre Bedeutung ist gleichsam willkürlich gewählt. Beispiele für symbolische Zeichen sind Markennamen, Zahlen oder auch festgelegte Farb- und Formzeichen (Ampelfarben). Wirkt die Unterscheidung zwischen Ikonen und Symbolen in der Theorie noch sehr klar, verschwimmen die Grenzen, wenn man konkrete Beispiele betrachtet. Häufig tauchen Mischformen von ikonischen und symbolischen Abbildungen auf (Verbotsschilder). Das Lesen von »Ganzwörtern« (logographisches Lesen) wird dem Symbollesen zugeordnet, »da die geforderte Leistung sich im Grunde nicht von jener unterscheidet, die zum »Lesen« von anderen willkürlich festgelegten Zeichen beansprucht wird« (KOCH 2005, 119).
- Alphabetisches Lesen: Eine »große Hürde« (PERFETTI 1985) stellt das Erlernen der alphabetischen Lesestrategie dar. Den entscheidenden qualitativen Sprung vollzieht der Leselerner durch die Entdeckung, dass über die Phonem-Graphem-Beziehung die Grundbezugsebene von Schrift und Sprache hergestellt wird. Beim Lesen werden Wörter als se-

quenzielle Folge ihrer Buchstaben-Laut-Zuordnung erfasst und entsprechend der Graphem-Phonem-Korrespondenzen in Sprache übersetzt. Dabei ist die Synthese, diese »Crux jeder Leselehrmethode« (BLEIDICK 1976), ein entscheidendes Hindernis, das es zu überwinden gilt. Ein besonderer Stellenwert, das zeigen die Forschungsergebnisse der letzten 20 Jahre, ist bei diesem Übergang der Phonologischen Bewusstheit zuzuschreiben (vgl. SKOWRONEK/MARX 1989; KÜSPERT 1998; MARX/SCHNEIDER 2000; EHRI/NUNES/WILLOWS/SCHUSTER/YAGHOUB-ZADEH/SHANAHAN 2001).

- Orthographisches Lesen: Das Erreichen der orthographischen Stufe zeigt sich in der Fertigkeit des Lesers, auch längere Wörter schnell zu erkennen, was voraussetzt, dass er Buchstaben zu Subeinheiten zu bündeln vermag. Je häufiger er Sequenzen von Buchstaben erliert, umso eher wird er (durch die simultane Erfassung einzelner Grapheme) die Einzelbuchstaben zu Einheiten (z.B. Silben) zusammenziehen. Da die einzelnen Grapheme im Wort nicht mehr sequenziell bearbeitet werden müssen, sondern sublexikale Einheiten simultan erfasst werden können, reduziert sich die Zahl der zu bearbeitenden Einheiten drastisch, wodurch die Lesegeschwindigkeit eine erhebliche Zunahme erfährt.

Die folgende Abbildung stellt die wesentlichen Teilbereiche des »erweiterten« Lesens in leicht verständlicher Form dar.

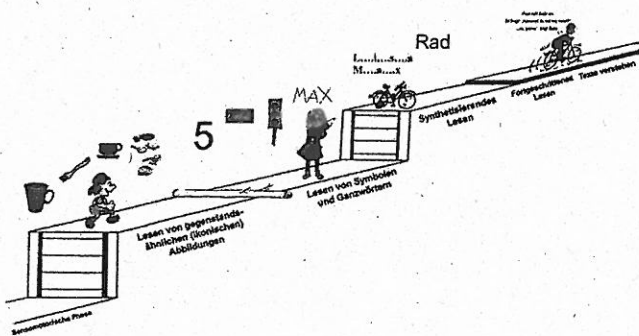


Abb. 3: Revidiertes Modell des erweiterten Lesens in einfacher Darstellung

Lesen im weiteren Sinne und seine Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung

Der Erwerb von Lesefähigkeit im weiteren Sinne darf allerdings »nicht als bloße Zwischenstufe zum eigentlichen Schriftlesen (...) verstanden werden« (OBERACKER 1980, 90). Erweiterte Lesekompetenz bietet Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit, ihre »Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit« zu erweitern (ZIELNIOK 1984a, 7). Dies ist aber nur dann möglich, wenn die erworbenen Fähigkeiten für den Lerner »Gebrauchswert« haben, »wenn sie unmittelbar

zur Befriedigung von Bedürfnissen, zum Überwinden von Problemen, zum Erreichen von Zielen beitragen, wenn also für den Lernenden ein innerer Zusammenhang zwischen den erworbenen Kompetenzen und ihrer Anwendung besteht« (KORNHANN/RAMISCH 1987, 91). Die im Englischen als »functional reading« (BROWDER/XIN 1998, 130) bezeichnete »gebrauchswertorientierte« Leseförderung verweist darauf, dass die anwendungsbezogene Lesefähigkeit im Zentrum des erweiterten Schriftspracherwerbs stehen muss. Bereits 1984 hat ZIELNIOK (1984b, 13ff.) darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit zum Lesen im weiteren Sinne bei der Orientierung im Straßenverkehr, beim Einkaufen, aber auch bei der Durchführung des Arbeitsschutzes in der Werkstatt für behinderte Menschen eine ganz erhebliche Hilfe sein kann. Diese Aufzählung ließe sich durch die Betrachtung alltäglicher Handlungen und Situationen leicht und beliebig fortsetzen.

Eine weitere bedeutsame Anwendungsmöglichkeit erweiterter Lesefähigkeit zeigt sich im Bereich der »unterstützten Kommunikation«, mit der sich die Möglichkeit bietet, auch zu nicht oder kaum sprechenden Menschen in Beziehung zu treten (WACHSMUTH 2006, 14). Bei Menschen mit geistiger Behinderung kann ein Bild, ein Piktogramm oder ein geschriebenes Wort ein »optischer Krückstock« sein, an dem sich derjenige, der »Angst davor hat, etwas nicht oder nicht richtig sagen zu können, festhalten kann« (RETT zit. nach HAUG/KEUCHEL 1984, 62). Beispielsweise können sogenannte Kommunikationstafeln – kleine Handtafeln, auf denen Bilder, Piktogramme oder Symbole angebracht sind – eingesetzt werden, um durch das Zeigen auf eine Abbildung zu kommunizieren. Elektronische Kommunikationshilfen (z.B. Touchtalker) bieten sogar die Möglichkeit, eine sprachliche Äußerung in Form eines Wortes oder Satzes zu initiieren. Dass diese Form der Kommunikation gerade für Menschen mit geistiger Behinderung ein adäquates Mittel der Verständigung darstellen kann, zeigt eine Untersuchung von MCLEAN, BRADY und MCLEAN (1996). Von 211 Menschen mit schwerer geistiger Behinderung einer untersuchten Wohneinrichtung im US Bundesstaat Kansas waren 59 % in der Lage, mit Bildkarten zu kommunizieren. Dieses Ergebnis sollte jedoch nicht unreflektiert betrachtet werden. Das Bildzeichensystem in gedruckter Form oder der Touchtalker werden nur dann ein Mittel der Verständigung werden, wenn der Betroffene versteht, dass etwas durch etwas anderes repräsentiert werden kann (vgl. PIAGET 1969). Eine gezielte Förderung im Bereich des erweiterten Lesens setzt folglich immer eine verlässliche Diagnose vorhandener Fähigkeiten voraus. Auf der Grundlage des revidierten Modells des erweiterten Lesens haben KOCH und EUKER (2009) für den Bereich der Werkstatt für Menschen mit Behinderung ein Screeningverfahren entwickelt, welches die Erfassung der »erweiterten« Lesekompetenz zeiteffizient ermöglicht und damit auch die Grundlage für eine gezielte Förderung darstellt.

Ausblick: Lesen im weiteren Sinne im vorschulischen und schulischen Bereich

Eine bemerkenswerte Erfahrung für den schulischen und vorschulischen Einsatz des erweiterten Lesens stammt aus Alphabetisierungskursen. Schüler aus Gesellschaften, die traditionell keine Bilder herstellen, »können Zeichnungen (v.a. Strichzeichnungen, die bloß die Umrisse von Gegenständen zeigen), aber auch Fotografien z.T. nur ungenau und z.T. überhaupt nicht interpretieren (...), was darauf hinweist, dass die Verfahren des Ab-Bildens und des Bilder-Wiedererkennens sich nicht einfach von selbst einstellen« (LINKE et al. 2004, 21). Um »visuelles Analphabetentum« (21) zu vermeiden, ist das Verfahren des Ab-Bildens und des Bilder-Wiedererkennens im Rahmen des erweiterten Lesens sehr frühzeitig einzuüben. Gerade die photorealistische Darstellung (das Bilderlesen) eignet sich im Besonderen, um dem Kind die Stellvertreter-Funktion des

Zeichens zu verdeutlichen und somit dem »mangelnden Symbolbewusstsein«, das aus der Sicht von GÜNTHER (1989) zumindest bei sprachbehinderten Kindern »eine tieferliegende Störung des allgemeinen Symbolbewusstseins vermuten [lässt], die man [als] Dysymbolismus bezeichnen könnte« (24f.), entgegen zu wirken. Dass ein vorschulisches Training im Sinne des erweiterten Lesens selbst im Hinblick auf die Prävention von Schwierigkeiten beim Erwerb der Alphabetschrift Erfolg haben kann, zeigen die Untersuchungsergebnisse von FRANZKOWIAK (2008). Im Rahmen einer Trainingsstudie wurden Kindergartenkinder, deren Schriftenerfahrung noch sehr eingeschränkt war, mit Hilfe von BLISS-Symbolen – einem konventionalisierten und leicht erlernbaren Zeichensystem – gefördert. Im Effekt zeigte sich das BLISS-Training sowohl einem Training der phonologischen Bewusstheit als auch einem schriftorientierten Training als ebenbürtig (268ff.).

Literatur

- BACH, H.: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin 1970
- BANK-MIKKELSEN, N.E.: Das Normalisierungsprinzip: Leitlinie einer modernen Sorge für Behinderte. In: Sozialpädagogik 14 (1972) 265–270
- BLEIDICK, U.: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen 1976
- BROWDER, D.M./XIN, Y.P.: A Meta-Analysis and Review of Sight Word Research and Its Implications for Teaching Functional Reading to Individuals with Moderate and Severe Disabilities. In: The Journal of Special Education 32 (1998) 130–153
- BRÜGELMANN, H./BRINKMANN, E.: Die Schrift erfinden: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil am Bodensee 1998
- BRÜGELMANN, H.: Kinder erfinden die Schrift. Im Internet unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_481.html [07.10.2009]
- CONNERS, F.A.: Reading Instruction for Students with Moderate Mental Retardation: Review and Analysis of Research. In: American Journal on Mental Retardation 96 (1992) 577–597
- DEHN, M.: Schriftspracherwerb und Elementarunterricht. In: Hemmer, K.P./Wudtke, H. (Hrsg.): Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart 1985, 189–226
- DÖNGES, C.: Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (2007) 338–344
- EHRI, L.C.: Learning to read and spell words. In: Rieben, L./Perfetti, C.A. (Ed.): Learning to read. Basic research and its implication. Hillsdale (Erlbaum) 1991, 57–73
- EHRI, L.C./NUNES, S.R./WILLOWS, D.M./SCHUSTER, B.V./YAGHOUB-ZADEH, Z./SHANAHAN, T.: Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. In: Reading Research Quarterly 36 (2001) 250–287
- FRANZKOWIAK, T.: Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift. 2008. Im Internet unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=989578143&dok_var=di&dok_ext=pdf&filename=989578143.pdf [09.11.2009]
- FRITH, U.: Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J.M./Coltheart, M. (Ed.): Surface dyslexia. Hillsdale (Erlbaum) 1985, 301–330
- GAUGER, H.-M.: Geschichte des Lesens. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (1. Halbband). Berlin 1994, 65–85
- GLEITMAN, L./ROZIN, P.: The structure and acquisition of reading. Relations between orthographies and the structure of language. In: Rieber, A.S./Scarborough, D.L. (Ed.): Toward a psychology of reading: the proceedings of the CUNY Conferences. Hillsdale (Erlbaum) 1977, 55–142
- 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, K.-B.: Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, K.-B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg 1989, 12–33
- GÜNTHER, W.: Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Dortmund 2000
- HAUG, C./KEUCHEL, B.: Lesen, Schreiben und Rechnen mit geistig Behinderten. Frankfurt 1984
- HUBLOW, C.: Lesenlernen – ein heißes Eisen? In: Lebenshilfe 4 (1977) 200–210
- HUBLOW, C.: Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen für Eltern und Lehrer auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: Geistige Behinderung 24 (1985) 1–24
- HUBLOW, C./WOHLGEBAGEN, E.: Lesenlernen mit Geistig-

- behinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1978) 23–28
- INHELDER, B.: Die sensomotorischen Ursprünge des Erkennens. In: Inhelder, B./Chipman, H. (Hrsg.): Von der Kinderwelt zur Erkenntnis der Welt. Wiesbaden 1978, 197–214
- JUNA, J.: Die jungen Wiener schreiben wie die alten Griechen. In: Ballhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders: Normen und Vielfalt in der Sprache und Schrift. Konstanz 1989, 16–25
- KATIMS, D.S.: The Quest for Literacy: Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities. MRDD Prism Series. The Council for Exceptional Children 2000
- KATIMS, D.S.: Literacy Assessment of Students with Mental Retardation: An Exploratory Investigation. In: Education and training in mental retardation and developmental disabilities 36 (2001) 363–372
- KOCH, A.: Diagnose im Bereich Schriftspracherwerb bei Schülern mit geistiger Behinderung. In: Moser, V./von Stechow, E. (Hrsg.): Lernstands- und Entwicklungsdiagnose. Heilbrunn 2005, 111–122
- KOCH, A.: Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Aachen 2008
- KOCH, A./EUKER, N.: Leselupe – Zur Erfassung der erweiterten Lesefähigkeit bei Mitarbeiter(inne)n der Werkstatt für behinderte Menschen. Marburg 2009
- KOLLER, J.: Intelligenz und Leseleistungen bei Geisteschwachen leichteren und mittleren Grades. In: Heilpädagogische Werkblätter 38 (1969) 129–133
- KORNMAN, R./RAMISCH, B.: Lesen und Schreiben zum praktischen Gebrauch: Erfahrungen in der Unterstufe einer Schule für Lernhilfe. In: Böhm, O./Kornmann, R. (Hrsg.): Lesen und Schreiben in der Sonderschule: Vorschläge und Erfahrungen aus der Schule für Lernbehinderte. Weinheim 1987, 90–107
- KUCKENBURG, M.: Die Entstehung von Sprache und Schrift. Köln 1989
- KÜSPERT, P.: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main 1998
- LINKE, A./NUSSBAUMER, B./PORTMANN, R.P. (Hrsg.): Studienbuch Linguistik. Tübingen 2004
- MARX, P./SCHNEIDER, W.: Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter. Göttingen 2000
- MCLEAN, L.K./BRADY, N.C./MCLEAN, J.E.: Reported Communication Abilities of Individuals with Severe Mental Retardation. In: American Journal on Mental Retardation 100 (1996) 580–591
- NIRJE, B.: Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In: Kugel, R.B./Wolfensberger, W. (Hrsg.): Geistig Behinderte – Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart 1974, 33–46
- NÖTH, W.: Handbuch der Semiotik. Stuttgart 2000
- OBERACKER, P.: Sprechen, Lesen, Schreiben mit geistig Behinderten. Villingen-Schwenningen 1980
- OELWEIN, P.L.: Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen. Zirndorf 1998
- PERFETTI, C.A.: Reading ability. New York 1985
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 1969
- PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1975
- PROBST, H./WACKER, G.: Lesenlernen: Ein Konzept für alle. Solms-Oberbiel 1986
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder Lehrer und Forscher. Konstanz 1986, 171–185
- SCHURAD, H./SCHUMACHER, W./STABENAU, I./THAMM, J.: Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Oberhausen 1997
- SKOWRONEK, H./MARX, H.: Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung 15 (1989) 38–49
- SPECK, O.: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München 1975
- ULRICH, W.: Wörterbuch linguistische Grundbegriffe. Würzburg 1987
- WACHSMUTH, S.: Kommunikative Begegnungen: Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit unterstützter Kommunikation. Würzburg 2006
- WOLFENBERGER, W.: The principle of normalization in human services. Toronto (National Institute on Mental Retardation) 1972
- ZIELNIOK, W.J.: Vom Situationslesen zum Schriftlesen – Stufen im Lesenlernen mit geistig Behinderten. In: Lernen Konkret (1984a) 2, 6–12
- ZIELNIOK, W. J.: Leselerninhalte mit Gebrauchswertfunktion. In: Lernen Konkret (1984b) 2, 13–17

Zusammenfassung

Ob und in welchem Umfang die Kulturtechnik Lesen in das Curriculum der Schule für geistig Behinderte aufgenommen werden soll, war lange Zeit umstritten. Seit Beginn der 1980er Jahre jedoch hat der Leseunterricht über einen erweiterten Lesebegriff Einzug in die Lehrpläne und in zahlreiche Veröffentlichungen gefunden. Ausgehend von der kritischen Diskussion vorliegender Ansätze zum erweiterten Lesen wird zunächst ein disziplinenübergreifender Rahmen zur Einbettung des Konzepts dargestellt. Entwickelt wird ein revidiertes Modell des erweiterten Lesens, das sich als anschlussfähig an psychologische und didaktische Modelle des Schriftspracherwerbs erweist. Praktische Anwendungsmöglichkeiten im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Kontext werden abschließend diskutiert.

Anschrift der Verfasser:

Dr. Arno Koch
Justus-Liebig-Universität
Gießen
Institut für Heil- und Sonderpädagogik
Karl-Glöckner-Straße 21 B
35394 Gießen
E-Mail: Arno.Koch@erziehung.uni-giessen.de
Nils Euker
Frankfurter Straße 117
35392 Gießen