

**„*Wege entstehen im Gehen*“
Schreiben, lesen, Welt erschließen**

**Schriftspracherwerb in der
Pädagogik für
Menschen mit geistiger Behinderung**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Heilpädagogischen Fakultät
der Universität zu Köln

vorgelegt von Margareta Hauck-von den Driesch
aus Bauchem

Köln, Dezember 2003

Vorwort

Danken möchte ich den Menschen, die mich bei der Entstehung der Arbeit durch ihr Interesse, ihre Gesprächsbereitschaft, ihr Verständnis und Vertrauen unterstützt haben.

Sie halfen mir, diesen Weg, der für mich gleichermaßen Energie bindend wie Energie freisetzend war, zu gehen.

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Professorin Barbara Fornefeld, die mich während meiner Abordnung in den Hochschuldienst zu dieser Arbeit ermutigte und meinen Schaffensprozess mit viel Interesse, kritisch-konstruktiven Anregungen und wertschätzendem Vertrauen begleitete.

In meinen besonderen Dank schließe ich ebenso Herrn Professor Theodor Hofmann ein. Die zahlreichen Gespräche mit ihm, einem Pionier der Geistigbehindertenpädagogik, und seine verständnisvolle Beratung waren für mich sehr bereichernd und impulsgebend.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Kolleginnen und Kollegen des Kölner Seminars für Geistigbehindertenpädagogik, bei denen ich immer ein offenes Ohr für meine Fragestellungen fand.

Viele wesentliche Erkenntnisse erhielt ich durch die Schülerinnen und Schüler, deren Prozess des Schreiben- und Lesenlernens ich begleiten konnte. Hier danke ich ebenfalls den Lehrerinnen und Lehrern, die mir mit Studierenden das Praxisprojekt „Offene Unterrichtsformen im Schulalltag“ an einer Kölner Schule für Geistigbehinderte ermöglichten. Durch die interessierte Mitarbeit der Studentinnen und Studenten konnte die schulpraktische Arbeit besonders intensiv erprobt und evaluiert werden.

Den Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich im Rahmen der Lehrerfortbildungen im Austausch über die besondere Problematik des Schriftspracherwerbs von Menschen mit geistiger Behinderung stand, danke ich für ihre Offenheit und Bereitschaft zur Innovation.

Nicht zuletzt danke ich meinem Mann herzlichst für seinen liebevollen Halt, sein Verständnis und sein unterstützendes Begleiten.

Widmen möchte ich die Arbeit meinen beiden Söhnen David und Jonas, die diesen Prozess auf ihre Art mitgetragen haben und die mit mir die Freude am Lesen teilen.

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2003/2004 unter dem Titel „Wege entstehen im Gehen – Schreiben, lesen, Welt erschließen – Schriftspracherwerb in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung“ von der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation angenommen – Erstgutachter: Professorin Dr. Barbara Fornefeld, Zweitgutachter: Professor Dr. Theodor Hofmann.

Die Disputatio fand am 14.Juli 2004 statt.

Köln, im November 2004

Inhaltsverzeichnis

0 EINLEITUNG.....	6
0.1 PERSÖNLICHE GEDANKEN ZUM LESEN UND SCHREIBEN.....	6
0.2 PROBLEMSTELLUNG	9
0.3 ZIELSETZUNG UND STRUKTUR.....	11
0.4 METHODE MEINER ARBEIT	16
1 STELLENWERT DER KULTURTECHNIKEN IN DER BILDUNGSDISKUSSION ZU BEGINN DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK.....	24
1.1 WIRKUNGEN DES REICHSSCHULPFLICHTGESETZES.....	24
1.2 BEMÜHUNGEN UM DIE EINFÜHRUNG DER SCHULPFLICHT FÜR GEISTIGBEHINDERTE	27
1.3 GRUNDLEGENDE POSITIONEN (ENDE DER 60ER-, ANFANG DER 70ER- JAHRE).....	31
1.3.1 <i>Der Standpunkt von HEINZ BACH</i>	31
1.3.2 <i>Der Standpunkt von EMANUEL BERNART</i>	34
1.3.3 <i>Vergleichende Beurteilung beider Standpunkte</i>	36
1.3.4 <i>Der Standpunkt von THEODOR HOFMANN</i>	37
1.3.5 <i>Der Standpunkt von OTTO SPECK</i>	39
1.3.6 <i>Der Standpunkt von THEO VETTER</i>	40
1.3.7 <i>Zusammenfassung und Auswertung</i>	42
1.4 BEZUG VON THEORIE UND PRAXIS MITTE DER 70ER-JAHRE.....	43
1.5 ERSTE AUSSAGEN ZU METHODISCHEM VORGEHEN	47
1.6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	49
2 FACHWISSENSCHAFTLICHE REFLEXIONEN ZUM SCHRIFTSPRACHERWERB	54
2.1 GEGENWÄRTIGE BEDEUTUNG DES SCHRIFTSPRACHERWERBS	55
2.2 DIE BEDEUTUNG VON LESEN IM ENGEREN SINNE	58
2.3 DER LESELERNPROZESS	64
2.4 LESELEHRMETHODEN	68
2.4.1 <i>Lautsynthetische Verfahren</i>	69
2.4.2 <i>Analytische Verfahren</i>	71
2.4.3 <i>Diskussion um diese Methoden</i>	73
2.4.4 <i>Analytisch-synthetische Verfahren</i>	75
2.5 AKTUELLE FORSCHUNGSTENDENZEN ZUM SCHRIFTSPRACHERWERB	76
2.5.1 <i>Das Stufenmodell zum Schriftspracherwerb von GÜNTHER</i>	78
2.5.2 <i>Der Spracherfahrungsansatz</i>	85
2.5.3 <i>Diagnostische Aspekte</i>	87
2.5.4 <i>Bedeutsame Dimensionen für den Schriftspracherwerb</i>	92
2.5.4.1 <i>Psychologisch-soziale Dimension</i>	92
2.5.4.2 <i>Sprachliche Dimension</i>	93
2.5.4.3 <i>Kognitive Dimension</i>	93
2.5.4.4 <i>Sensorische Dimension</i>	94
2.5.4.5 <i>Motorische Dimension</i>	99
2.5.4.6 <i>Zusammenfassung</i>	101
2.5.5 <i>Erweitertes Verständnis des Schriftspracherwerbs</i>	102

3 SCHRIFTSPRACHERWERB ALS ASPEKT DER BILDUNG	106
3.1 ANNÄHERUNG AN EIN ALLGEMEINES VERSTÄNDNIS VON BILDUNG	107
3.2 BILDUNGSTHEORIE NACH KLAFKI	110
3.2.1 <i>Die klassisch-kategoriale Bildungstheorie</i>	110
3.2.2 <i>Die kritisch-konstruktive Bildungstheorie</i>	112
3.2.3 <i>Bedeutung bildungstheoretischer Reflexionen für mein Vorhaben</i>	114
3.3 SYSTEMISCH-KONSTRUKTIVISTISCHE REFLEXIONEN ZUR BILDUNG	117
3.3.1 <i>Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Theorie</i>	117
3.3.2 <i>Systemisch-konstruktivistische Erkenntnistheorie in ihrer Relevanz für Bildung und Erziehung</i>	120
3.3.3 <i>Bedeutung systemisch-konstruktivistischer Reflexionen für mein Vorhaben</i>	123
3.4 BILDUNG IN IHRER RELEVANZ FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG.....	127
3.4.1 <i>Bildung im Kontext „geistiger Behinderung“ aus konstruktivistischer Sicht</i>	129
3.4.2 <i>Bildung im Kontext „geistiger Behinderung“ aus phänomenologischer Sicht</i>	133
3.4.2.1 <i>Bildung unter Einbezug der Leiblichkeit</i>	136
3.4.2.2 <i>Bildung als Lernen im Kontext von Lebenswelt</i>	141
3.4.2.3 <i>Bildung als Gabe</i>	145
3.4.2.4 <i>Bildung als Selbstüberschreitung</i>	148
3.4.2.5 <i>Bildung als ethisches Verhältnis</i>	153
3.4.3 <i>Aktuelle didaktische Diskussion um Bildungsinhalte</i>	155
3.4.3.1 <i>Bildung als Begegnung mit so genannten „anspruchsvollen Bildungsinhalten“</i>	156
3.4.3.2 <i>Bildung als „entwicklungslogische“ Konsequenz</i>	159
3.4.4 <i>Zusammenfassung</i>	163
4 AUF DEM WEG ZU EINEM INDIVIDUUMZENTRIERTEN SCHRIFTSPRACHERWERB	166
4.1 SCHRIFTSPRACHERWERB „VOM LERNENDEN AUS“	168
4.1.1 <i>Öffnung von Unterricht</i>	171
4.1.2 <i>Individuumzentrierte Haltung</i>	172
4.1.3 <i>Didaktische Konsequenzen</i>	177
4.2 „LEBEN LESEN – LESEN LEBEN“	182
4.2.1 <i>Die drei Säulen meines Vorgehens</i>	185
4.2.2 <i>Grundhaltungen meines Vorgehens</i>	189
4.2.3 <i>Reflexionen zum Lesen und Schreiben</i>	196
4.2.4 <i>Erörterungen zur Buchstabentabelle</i>	201
4.2.5 <i>Leiblich-sinnliches Erkennen</i>	206
4.2.5.1 <i>Grundlegendes Symbolverständnis</i>	206
4.2.5.2 <i>Unterstützung durch Lauthandzeichen und Lautgebärden</i>	208
4.2.5.3 <i>Praxisbeispiele</i>	209
4.2.5.4 <i>Reflexionen zum leiblich-sinnlichen Umgehen mit der Buchstabentabelle</i>	211
4.2.6 <i>Prozess des Verschriftens</i>	215
4.2.6.1 <i>Leiblich-sinnliche Schreibunterstützung</i>	217
4.2.6.2 <i>Die wichtigste Strategie</i>	219
4.2.6.3 <i>Akzente der Lernprozessbegleitung</i>	222
4.2.6.4 <i>Lebensorientierte Themen im „Werkstattunterricht“</i>	225

4.2.7 <i>Fachdidaktische Reflexionen</i>	227
4.2.7.1 <i>Umgang mit Regelhaftigkeiten</i>	229
4.2.7.2 <i>Reflexionen zum Üben</i>	232
4.2.8 <i>„Leben lesen“ im „Werkstattunterricht“</i>	235
4.2.9 <i>Chancen von „Leben lesen - Lesen leben“</i>	239
5 PERSPEKTIVEN ZUM THEMA SCHRIFTSPRACHERWERB IN DER LEHRERBILDUNG	242
5.1 ERSTE ANALYSEN ZUM KENNNTNISSTAND VON LEHRERN IM VORFELD DER KONZEPTION EINER FORTBILDUNG ZUM SCHRIFTSPRACHERWERB	243
5.1.1 <i>Methodisches Vorgehen</i>	244
5.1.2 <i>Darstellung der Antworten</i>	250
5.1.3 <i>Einschätzung und Interpretation der Antworten</i>	253
5.2 KONSEQUENZEN AUS DER BEDARFSLAGE.....	257
5.2.1 <i>Perspektivenwechsel</i>	257
5.2.2 <i>Schlüsselqualifikationen</i>	260
5.2.3 <i>Kompetenzanforderungen</i>	262
5.3 LEHRERFORTBILDUNG ZUM SCHRIFTSPRACHERWERB	266
5.3.1 <i>Grundhaltungen und Intentionen</i>	267
5.3.2 <i>Methodisch-didaktische Aspekte</i>	270
5.4 WEGE EINER ZUKÜNFTIGEN LEHRERBILDUNG	273
5.4.1 <i>Stärkung der Fachdidaktik</i>	275
5.4.2 <i>Verzahnung der Ebenen der Lehrerbildung</i>	277
5.5 PARALLELEN DER HEUTIGEN LEHRERBILDUNG ZUR ENTSTEHUNGSZEIT DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK	281
6 ERGEBNISSE UND AUSBLICKE	283
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	287
LITERATURVERZEICHNIS	288

0 Einleitung

0.1 Persönliche Gedanken zum Lesen und Schreiben

Meiner Arbeit, die sich mit dem Schriftspracherwerb befasst, möchte ich mein Verhältnis zum Lesen und Schreiben vorausschicken.

Das Lesen und Schreiben sind für mich persönliche Bedürfnisse und wichtige Bestandteile meines Lebens.

Zum Lesen

Meine Freude, ein Buch zu lesen, hat mit dem Gefühl zu tun, eine neue Welt zu finden und zu erfinden. Ein Buch übt eine besondere Anziehungskraft auf mich als Leserin aus. Lesen hat für mich etwas Magisches: Indem man auf die Schrift blickt und versteht, verbindet man sich selbst mit dem Buch, mit den Gedanken des Schreibers. Wie auch immer man sich von dem Gelesenen angesprochen fühlt, ob man sich damit identifiziert oder davon distanziert, es bewegt sich etwas in einem, es entsteht ein persönliches Verhältnis dazu.

Der Zauber, der von einem Buch ausgeht, wirkt selbst in der Erinnerung an das Gelesene weiter. Er verändert das Leben, denn neue Welten werden erschlossen.

Lesen ist ein ganz persönlicher Wert. Jeder Leser schafft seine eigene Welt beim Lesen. Die Fantasie wird angeregt, alles ist vorstellbar. Lesen ist ein kreativer und dazu ein einzigartig intimer Akt, denn die Bilder und Assoziationen, die dabei entstehen, sind auf besondere Weise nur dem Leser eigen. Sie lassen sich niemals genau nachahmen. Man kann sich darüber austauschen, aber nur bis zu einem gewissen Grad. Das Lesen bewahrt immer einen individuellen, einmalig persönlichen Spielraum.

Mein Vergnügen beim Lesen wurzelt in frühen vorschulischen Kindheits-erfahrungen. Ich erinnere mich an die Atmosphäre, die zwischen dem Vorleser, dem Buch und mir entstand. Sie legte sich wie ein gestricktes Band um uns, das uns vereinte. Laut vorlesen und zuhören ist wie ein Geschenk, das man sich gegenseitig gibt: Der Vorleser vertraut darauf, dass der Hörende verstehen will. Später, als ich selbst lesen lernte, erlebte ich es als Glücksmoment, dass nun aus den scheinbar willkürlichen graphischen Zeichen Bedeutungen entstanden,

die mich gefühlsmäßig berührten. Von da an konnte ich mich in die stille Zweisamkeit mit einem Buch zurückziehen. Sich in ein Buch zu vertiefen und den Buchstaben Botschaften zu entlocken, hat mit Lust zu tun. Es ist ein Geschenk an sich selbst.

Heute halte ich, selbst Mutter von zwei lesenden Kindern, das Erlangen der Lesekompetenz für einen entscheidenden Wendepunkt in der Entwicklung eines Menschen und für seine Erziehung. Von diesem Zeitpunkt an ist der Mensch „größer“, weil er selbstständiger und autonomer ist.

Meine Motivation, mich in meinen beruflichen Feldern mit dem Lesen und Schreiben zu befassen, hat mit dem Bedürfnis zu tun, Schüler mit geistiger Behinderung¹ auf dem Weg, diesen Schatz zu entdecken, zu unterstützen. Ich versuche einen Beitrag zu leisten, der diesen Menschen den Zugang zum geschriebenen Wort, Text, Buch erleichtern kann.

Es geht mir nicht um eine Pflicht oder ein erkämpftes Gut, sondern um einen persönlichen Reichtum, der mit Imagination, Lust und Glück zu tun hat.

Die Kompetenz zu lesen und zu schreiben, ist eine persönliche Bereicherung. Dass auch Menschen mit geistiger Behinderung dieses Glück erfahren können, dazu möchte ich durch meine Arbeit beitragen. Lehrer können Wegbereiter und Wegbegleiter dabei sein.

Meine Wertschätzung der Lesekompetenz darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass jeder lesen und schreiben muss. Es gibt genug Menschen, die beweisen, dass sie auch ohne zu lesen ein glückliches und erfülltes Leben führen. Aber jeder Mensch hat in unserer Gesellschaft ein Recht Lesen und Schreiben zu lernen, so wie jeder das Recht hat, nicht zu lesen und zu schreiben. Die Entscheidung dafür oder dagegen ist individuell und situativ zu treffen.

Zum Schreiben

Meine Erinnerungen an meine Schreibanfänge sind anders und zwiespältig. Sie haben mit dem Gefühl, Ansprüchen von außen genügen zu müssen, aber auch mit Stolz zu tun.

¹ Des besseren Leseflusses halber verwende ich bei der Benennung von Personengruppen die maskuline Bezeichnung. Selbstverständlich schließt sie immer die feminine Entsprechung mit ein.

Die Erfahrung, durch fremde Erwartungen eingeengt zu sein, setze ich heute in Verbindung mit dem in meiner Kindheit erlebten Schreibunterricht, der vorgezeichnet war durch klare Strukturen und begleitet wurde von Reglementierungen und Korrekturanweisungen. Texte wurden von der Tafel abgeschrieben und nur „auf der Linie schreiben“ war erlaubt. Abweichungen mussten mühevoll verbessert werden.

Trotz oder vielleicht auch wegen der damit verbundenen großen Anstrengungen erinnere ich mich ebenfalls meines Stolzes auf die geschriebenen Seiten, zunächst mit Bleistift, und – als das Maß der Schönschrift erreicht war – mit dem Füller. Von da an gehörte man wirklich dazu, zu den Schreibenden.

Losgelöst vom schulischen Lernen entdeckte ich als Kind den Genuss von Brieffreundschaften und später als Jugendliche beim Schreiben eines Tagebuchs.

Mit der Wahl meines Berufes war klar, dass das Schreiben immer ein wichtiger Bestandteil meines Lebens sein würde.

Nun, im Schaffensprozess dieser wissenschaftlichen Arbeit, erlebe ich besonders intensiv, wie stark das Schreiben eines Textes mit der eigenen Person zu tun hat. Schreiben ist ein kreativer Weg, Gedanken zu formen und festzuhalten. Im Schreiben wird – wie beim Lesen – eine neue, eigene Welt geschaffen.

Schrift hat etwas Gesetztes, Endgültiges. Das, was geschrieben ist, bleibt.

Im Schreibprozess erlebe ich mein eigenes Suchen nach Erkenntnis. Schreiben ist ein Selbstwerdungsprozess. Man verändert sich, formt sich neu. Darin liegt für mich ein besonderer Wert des Schreibens.

Mit den persönlichen Gedanken kommt zum Ausdruck, dass Lesen und Schreiben für mein Vorhaben eine doppelte Bedeutung haben: Sie sind gleichzeitig Forschungsinhalt und Forschungsmethode.

Die Wörter und Texte, die ich zu dieser Thematik gelesen und geschrieben habe, lassen sich nicht zählen. Sie haben mein Denken und damit mein Leben geprägt und verändert. Neue Wege sind entstanden.

Ich bin in einen Schaffensprozess eingetreten, der vor vielen Jahren begonnen hat. Die Arbeit repräsentiert das vorläufige Ergebnis meiner praktischen,

theoretischen und metatheoretischen Auseinandersetzungen. Damit ist mein Erkenntnisprozess nicht abgeschlossen, sondern er erneuert sich permanent. Im Schreiben als Festhalten von Erfahrung und Erkenntnis wird das gerade fixierte Denkergebnis bereits dadurch überwunden, dass es einen Start setzt, Neues zu denken und zu schreiben. So erlebe ich es beim Schreiben jedes Kapitels. Letztlich ist die Arbeit ein ständiger Prozess der Entwicklung und Veränderung, der eigentlich nie zu einem Ende kommt.

Mit dem Hinweis auf meine eigene Lese- und Schreibbiografie möchte ich den Leser neugierig machen, meinem Forschungsprozess zu folgen, sich auf die gedanklich geschaffene Welt einzulassen und dabei auch seine eigene neue Welt weiter zu erschließen. Dabei erhoffe ich mir, dass die Form des wissenschaftlichen Schreibens – mit den eher nüchternen Strategien der Deskription, des Argumentierens oder Interpretierens, des Systematisierens und Evaluierens – die Lust am Lesen und Schreiben nicht lähmt, sondern erhält und fördert.

0.2 Problemstellung

Seit Bestehen der Schulpflicht gelten die Kulturtechniken Lesen und Schreiben als die elementaren Bereiche des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags (vgl. HOFMANN 1985, 8). Aus dieser Tradition heraus wird mit der Institution Schule schulformübergreifend auch in unserer Zeit das Vermitteln der Lese- und Schreibfertigkeit assoziiert (vgl. Pisa-Studie²).

Innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik wurde die Rolle der Kulturtechniken lange als die „Gretchenfrage“ (SPECK 1999, 281) behandelt. Bis heute sind Lesen und Schreiben brisante Themenbereiche, an denen sich der pädagogische und zum Teil ideologisch geführte Diskurs um Bildungsinhalte für Schüler mit geistiger Behinderung entfacht. Sowohl auf Seiten der Eltern als auch der Lehrer ist der Stellenwert, der dem Schriftspracherwerb beigemessen wird, uneinheitlich sowie oftmals kontrovers und mündet häufig in die Frage: Wie wichtig ist es, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Kulturtechniken erlernen? (vgl. FALLENSTEIN 1994, 15)

² Pisa-Studie: „Programme for international student assessment“, internationale Schulstudie von 2001 über Schulleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Weil diese Frage nicht allgemein beantwortet werden kann, gilt es neue Wege des Lernens und Lehrens der Kulturtechniken zu finden, die sich an den individuellen Möglichkeiten des Schülers orientieren.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Lesen im multimedialen Zeitalter des 21. Jahrhunderts nicht nur auf die Buchstabenschrift bezieht, sondern ebenso die Sinnentnahme von visuellen Informationsträgern wie Bildern, Piktogrammen, Signalen und Symbolen umfasst.

Verstehenskompetenzen auf diesen Ebenen eröffnen jedem Menschen ein Leben in größerer Selbstständigkeit und ermöglichen ein Mehr an kultureller Teilhabe.

Wenn man die Lebensbedeutung des erweiterten Leseverständnisses auch mit berücksichtigt, steht trotzdem im Mittelpunkt der Arbeit das Lesen und Schreiben der Buchstabenschrift, welche gemeinhin als Schriftspracherwerb bezeichnet wird. Diese Begrifflichkeit fasst das Lesen- und Schreibenlernen als einen komplexen, aktiven Aneignungsprozess auf.

Die Prämisse der Eigenaktivität weist bereits darauf hin, dass ein einheitliches methodisches Vorgehen wenig fruchtbar ist, weil es aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zu Über- oder Unterforderung führen würde. So erfahren Lehrer im Schulalltag immer wieder, wie die Übertragung so genannter bewährter Methoden und rezeptartiger Konzepte auf verschiedene Personen nicht zu dem intendierten Erfolg führt.

Die Fülle an Materialien und Konzepten zum Lesen- und Schreibenlernen, die inzwischen auf dem Markt existiert, erweist sich für den Lehrer nicht immer nur als hilfreich, sondern sie kann ebenso verwirrend und verunsichernd sein.

Trotz der zahlreichen Methoden und Konzeptionen sowie Reflexionen über Lesevoraussetzungen und Lesereife fehlt es bis heute an einer fundierten Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen der allgemeinen Schriftspracherwerbsforschung mit dem Bereich der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. SCHURAD u.a. 1997, 12). Obwohl Integrationsbestrebungen für Schüler mit geistiger Behinderung in den Regelschulbereich zunehmen, werden spezifische Aspekte der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung in der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs wenig berücksichtigt. Ebenso nimmt die Geistigbehindertenpädagogik

noch nicht genügend die Erkenntnisse der Didaktik des Schriftspracherwerbs auf, um diesen fachbezogenen Bildungsauftrag für die schulische Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu legitimieren und Unterricht entsprechend der aktuellen Forschungslage zu gestalten.

Die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung hat sich dieser Aufgabe zu stellen, soll es nicht vom „guten Willen“ des Praktikers abhängen, ob Schüler mit geistiger Behinderung das Lesen und Schreiben lernen.

Es müssen alternative Lernweisen gefunden werden, die sich zum Lernenden hin öffnen und von herkömmlichen Methoden wie dem Einschleifen und Training wegkommen.

Mein Forschungsinteresse ist von der Annahme geleitet, dass den Menschen mit geistiger Behinderung oftmals nicht zugetraut wird, lesen und schreiben zu lernen.

Damit verbunden ist die Frage, ob Schülern mit geistiger Behinderung genügend Zeit und Raum zugestanden wird, das Lesen und Schreiben zu lernen, oder ob der Schriftspracherwerb aufgrund von scheinbar vordringlicheren Themenfeldern im Schulalltag zurücktreten muss.

In engem Zusammenhang damit steht eine weitere Annahme, dass sich Lehrer oftmals selbst nicht zutrauen, einer heterogenen Gruppe von Schülern mit geistiger Behinderung das Lesen und Schreiben zu vermitteln und folglich diese Bereiche eher meiden. Das fehlende Vertrauen in die eigene fachspezifische Lehrkompetenz könnte mit darauf zurückzuführen sein, dass es innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik bisher noch keine genügend fundierte Fachwissenschaft und Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs gibt.

Die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung hat mehr denn je die Aufgabe, die Bedeutung der vielfältigen Bildungsinhalte zu erkennen und entsprechend curricular zu entwerfen.

0.3 Zielsetzung und Struktur

Intention

Die vorliegende Arbeit steht im Spannungsfeld der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs und der Erkenntnistheorie als Fundament pädagogischen Handelns. Durch die

Verknüpfung der drei Ebenen möchte ich einen Beitrag leisten zur aktuellen Schul- und Bildungsforschung.

Mein vordringliches Ziel ist es, durch veränderte Sichtweisen auf den Menschen mit geistiger Behinderung bisher vernachlässigten Bildungsinhalten wie dem Schriftspracherwerb mehr Gewicht zu geben und ihn als allgemeines Bildungsgut mit in den Erziehungs- und Bildungsauftrag für diesen Personenkreis hineinzunehmen. So sehe ich in der Neubewertung des Schriftspracherwerbs eine zentrale pädagogische Aufgabe. Sie zielt darauf ab, jeden Menschen an gesellschaftlich kulturellen Gütern teilhaben zu lassen. Die Kompetenzen des Lesens und Schreibens sind ein Ausdruck von Welterschließung und autonomer Lebensführung. Nach meiner Überzeugung hat jeder das Recht, diese Fertigkeiten zu erlernen. Meine Prämisse impliziert, Menschen mit geistiger Behinderung als Menschen wie dich und mich (vgl. BLEIDICK 1994, 424 f.) zu sehen und die Behinderung als eine zu seiner Person dazugehörige Besonderheit wahrzunehmen und anzunehmen. Von entscheidender Bedeutung für den weiteren pädagogischen Diskurs sind dabei für mich die Berücksichtigung der Subjektabhängigkeit der Wahrnehmung (vgl. MÜNCH 1997, 236 ff.) und die Achtung des wahrzunehmenden Subjekts als eines in seinem spezifischen biografischen und lebensweltlichen Kontext einzigartigen Wesens.

Diese anthropologische Grundhaltung steht über der Auswahl der Begrifflichkeiten, die den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung im Verlauf der Arbeit zu benennen versuchen. Die zur Zeit auf theoretischer und praktischer Ebene gebräuchlichen Termini – ob „(geistig-)behinderter Schüler“, „Schüler mit geistiger Behinderung“ oder „Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ – erscheinen mir immer noch unzulänglich und verbesserungsbedürftig, weil sie in erster Linie die Außensicht des Betrachters, der ihn als solchen bezeichnet beziehungsweise etikettiert, transportieren und nicht die Stimme der Menschen mit geistiger Behinderung in den Vordergrund stellen, wie es die Erklärung von Madrid „Nichts über behinderte Menschen, ohne behinderte Menschen“ (EUROPEAN DISABILITY FORUM 2003) fordert. Da es – systemisch betrachtet – in meiner Arbeit um Bildung und Partizipation unter Bedingungen erschwerten Lernens und Lehrens geht und der aktuelle Diskurs um Benennungen des

Personenkreises im Rahmen meiner Arbeit nicht abzuschließen ist, möchte ich einerseits meiner Offenheit gegenüber den derzeit genutzten Termini dadurch Ausdruck verleihen, dass sie nebeneinander stehen, andererseits möchte ich dafür plädieren, zuerst den Menschen zu nennen (vgl. PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND 1999) und im Nachgang seine Behinderung.

Eine wesentliche Intention meiner Arbeit liegt damit darin, den Lernenden mit all seinen Sinnen und Empfindungen, also denkend, fühlend und handelnd im Schriftspracherwerbsprozess wahrzunehmen und anzusprechen. Dies zeichnet einen an den Sinnkonstruktionen der Lernenden und Lehrenden orientierten Forschungsweg vor.

Als Konsequenz ergibt sich daraus die Leitfrage der Arbeit:

Welche Sichtweisen und Kompetenzen benötigt der Lehrer, um den Schriftspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung individuumzentriert zu unterstützen und zu begleiten?

Aus dieser Fragestellung heraus richtet sich die Arbeit an den Lehrer als hauptsächlichen Adressaten. Ich verstehe meine Arbeit als Ermutigung für Lehrer, den Schriftspracherwerb zu wagen und auf die Kompetenzen der Schüler zu vertrauen. Aus diesem Adressatenbezug gestaltet sich der Aufbau der Arbeit folgendermaßen:

Struktur

Im ersten Kapitel meiner Arbeit werde ich in einem historischen Rückblick zeigen, dass schon seit Beginn der Geistigbehindertenpädagogik über die Frage der Kulturtechniken, und dabei insbesondere über das Lesen und Schreiben, intensiv nachgedacht wurde. Von besonderem Interesse ist die Rückbesinnung auf den Stellenwert des Lesen- und Schreibenlernens als Anknüpfungs- bzw. Reibungspunkt für die Konzeptionsfindung der neu gegründeten Schule.

Diese ausführliche Darstellung des Diskurses aus der Gründerzeit der Geistigbehindertenpädagogik hat ihre Berechtigung zum einen, weil sie die Bedeutung der Kulturtechniken für die Entwicklung der Erziehungs- und Bildungsbemühungen verständlicher macht, und zum anderen, weil sich Parallelen zur heutigen Diskussion sowohl auf theoretischer als auf praktischer Ebene so besser erkennen lassen. Hierbei geht es keinesfalls um eine umfassende Darstellung der Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik.

Ziel dieses Kapitels ist es vielmehr – anhand von ausgewählten, exemplarischen Positionen zum Schriftspracherwerb – erstens einen Einblick zu geben, wie ernst- und lebhaft die Pioniere der Geistigbehindertenpädagogik sich mit der Thematik des Lesen- und Schreibenlernens und -lehrens auseinander gesetzt haben, und zweitens, was ihre damaligen Standpunkte für unsere heutige Diskussion bedeuten.

So erscheint der Schriftspracherwerb nicht als ein neuer Bildungsinhalt, sondern als ein tradiertes Bildungsgut, das jedoch einer neuen Bewertung bedarf.

In Kapitel 2 möchte ich auf notwendige Grundkenntnisse hinweisen, die Voraussetzung für eine Fachkompetenz sind, um Lesen und Schreiben zu lehren. Ein Wissen über den Ablauf des Leselernprozesses und über Lehrmethoden gehört ebenso zu einer fachwissenschaftlichen Kompetenz wie die Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands. Da es bisher kaum Verbindungen von der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung zur Sprachwissenschaft gibt, werden neue Tendenzen in der linguistischen Forschung besonders gewichtet. Hinter dieser Auswahl steht die Auffassung, dass Menschen mit geistiger Behinderung aktive Entdecker von schriftsprachlichen Regeln und Gesetzmäßigkeiten sein können. Hierbei ist es notwendig, durch Lernbeobachtungen begünstigende und erschwerende Faktoren herauszustellen. Deshalb müssen auch diagnostische Aspekte berücksichtigt werden, vor allem weil es sich um einen Schriftspracherwerbsprozess unter erschwerten Bedingungen handelt.

Auf dieser Grundlage werde ich im 3. Kapitel den Schriftspracherwerb als einen Aspekt der Bildung auf der Basis verschiedener Erkenntnistheorien reflektieren. Nach der Annäherung an ein allgemeines Bildungsverständnis stellen die Bildungstheorie von KLAFKI (vgl. 1970) und systemisch-konstruktivistische Reflexionen zur Bildung Ausgangspunkte dar, um den Schriftspracherwerb in die Bildungsdiskussion aufzunehmen. Daran anknüpfend richtet sich mein Interesse auf das aktuelle Bildungsverständnis innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Hierbei nehme ich Bezug auf systemisch-konstruktivistische und pädagogisch-

phänomenologische Erkenntnistheorien, die den Bildungsdiskurs der Geistigbehindertenpädagogik derzeit maßgeblich bestimmen. Beide Zugeweisen stehen gleichbedeutend nebeneinander. Auf dem Hintergrund dieser Theorien eröffnen sich neue Sichtweisen bezüglich des Lese- und Schreibunterrichts; ein erweitertes Bildungsverständnis erfordert eine notwendige fachdidaktische Diskussion über Bildungsinhalte in der Geistigbehindertenpädagogik.

Das 4. Kapitel weist einen fachdidaktischen Weg auf, der den Lernenden in den Mittelpunkt des Schriftspracherwerbs stellt: Der Unterricht orientiert sich ganz an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Schülers und fordert eine individuumzentrierte Haltung des Lehrers. Dabei wird die ursprünglich für die Grundschule konzipierte Methode „Lesen durch Schreiben“ (REICHEN 1988) für den Schriftspracherwerb mit (geistig-)behinderten Kindern und Jugendlichen erweitert und in den wesentlichen Aspekten und Modifikationen dargestellt und diskutiert. Hierbei stehen die zentralen Begriffe „Leben und Lesen“ in einem rekursiven Verhältnis zueinander. Die Dokumentation dieses Lern- und Lehrweges – mit Beispielen aus dem Feld schulischer Arbeit konkretisiert – soll den Lehrer ermutigen, seinen eigenen Weg des Lehrens zu suchen und zu finden.

Das 5. Kapitel zeigt Perspektiven für die Lehrerbildung auf, welche den Zusammenhang von Grundhaltungen des Lehrers und seiner fachdidaktischen Kompetenzen einbeziehen. Mit der Intention, den Schriftspracherwerb in der Lehrerbildung stärker zu berücksichtigen, erstelle ich erste Analysen zum Kenntnisstand von Lehrern zum Schriftspracherwerb und versuche eine Einschätzung und Interpretation der Bedarfslage zu formulieren. Aus meinen Beobachtungen ergibt sich vordringlich die Notwendigkeit einer Konzeption für die Lehrerfortbildung und einer Akzentuierung des Schriftspracherwerbs in der Lehrerbildung.

Im 6. und letzten Kapitel der Arbeit werden die Ergebnisse zusammengefasst und Ausblicke für die weitere Forschungsarbeit umrissen.

0.4 Methode meiner Arbeit

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit beschrieben.

Hermeneutik

Zentrales Anliegen meiner Studien ist das Verstehen der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zum Schriftspracherwerb innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Damit orientiere ich mich in erster Linie an der Hermeneutik als der verstehenden und historischen Forschungsmethode der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. DANNER 1998, 15).

Bei der Thematik des Schriftspracherwerbs handelt es sich um ein hermeneutisches Verstehen im doppelten Sinne: Es geht einmal um ein „elementares Verstehen“ (DANNER 1998, 46) von Sprache und Schrift und um ein „höheres Verstehen“ (ebd.) als Verständnis von Texten, historischen Begebenheiten und schulischer Erziehungswirklichkeit.

Aufgrund der Doppeldeutigkeit der Hermeneutik erstrecken sich meine wissenschaftstheoretischen und methodischen Suchbewegungen auf die beiden Ebenen der Praxis und der Theorie.

Der praktische Auseinandersetzungsprozess basiert auf

- meiner langjährigen Schulpraxis seit 1985,
- einem über mehrere Semester (zwischen 1998 und 2003) stattfindenden Praxisprojekt mit Studierenden in einer Kölner Schule für Geistigbehinderte zum Schriftspracherwerb und
- verschiedenen Lehrerfortbildungen zum Schriftspracherwerb von 1999 bis 2003.

Mein theoretischer Erkenntnisweg erwächst aus intensiven Literaturstudien und der Begegnung mit aktuellen Fragestellungen, die ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit als abgeordnete Lehrerin für Sonderpädagogik am Lehrstuhl Geistigbehindertenpädagogik (1998–2003) auf eine zunehmend fundiertere und breitere Säule stellen konnte.

Beide Ebenen bedingen sich reziprok und zirkulär:

Die theoretische Lehre an der Hochschule profitierte von meinem schulpraktischen Handeln und Erfahrungswissen. Das praktische Handeln im

Unterrichtsprojekt der Schule gewann durch die intensive theoriegeleitete Vorbereitung und Evaluation an Qualität und Innovation. Über die Reflexion der Praxis konnte ich zu neuen Einsichten gelangen, die umgekehrt halfen, die Praxis besser zu verstehen.

Beide Erkenntnisstränge, sowohl die von der Theorie beeinflusste Praxis als auch die praxisbezogene Theorie, fließen in die Inhalte der Lehrerfortbildungen ein. Sie können Lehrer zu theoriegeleiteter Innovation animieren, während ich von den Schulpraktikern erfahre, welche Probleme während der täglichen Arbeit im Vordergrund stehen.

Diese Ergebnisse finden sich wieder in meiner Lehre und meinem Forschungsvorhaben.

Diese besondere Bezogenheit zwischen Theorie und Praxis als das „gegenseitige Sich-Erhellen“ (DANNER 1998, 60) gehört mit zum Wesen der hermeneutischen Forschungsmethode. Um die Unterrichtswirklichkeit zu erhellen, bedarf es ergänzend – nach klassischem Verständnis – empirischer Methoden wie beispielsweise der Beobachtung oder Befragung. Diese Zugangsweisen stehen vor allem im 4. und 5. Kapitel im Zentrum, wenn es darum geht, Unterrichtsrealität zu beobachten und zu reflektieren oder sich der Bedarfslage von Lehrern anzunähern. Bei meinem Forschungsvorhaben wird deutlich, dass eine klassische Polarisierung der Methoden nicht immer möglich und nicht in jedem Fall erwünscht ist; denn Methoden gehen ineinander über und ergänzen sich. Schließlich bestimmen der Gegenstand, das Forschungsvorhaben und -ziel die Methode.

Forschen bedeutet ein Sich-Öffnen für das Neue, für das Andere und impliziert damit, die Enge und Einseitigkeit vorgefasster Meinungen zu überwinden (vgl. DANNER 1998, 8 f.).

BOLLNOW definiert Hermeneutik als eine „schrittweise, notwendig in sich zirkelhaft verfahrenende Aufhellung der unmittelbar gegebenen Lebenswirklichkeit“ (1958, 125), als eine „Auslegung oder Deutung des Lebens, in dem wir uns schon immer verstehend befinden“ (ebd., 126). Danach bildet die Erziehungswirklichkeit in seiner Geschichtlichkeit und Ganzheit den Ausgangspunkt der Sinnerschließung (vgl. DANNER 1998, 22 f.).

Diesem methodischen Ansatz verpflichtet, muss auch die Unterrichtswirklichkeit hinsichtlich des Schriftspracherwerbs von Menschen mit geistiger Behinderung in einem geschichtlichen und ganzheitlichen Zusammenhang gesehen werden.

Im diesem Sinne erhält die historische Rückbesinnung im 1. Kapitel ihre Bedeutung. Sie beruht nicht nur auf der Methode der Textinterpretationen, sondern ebenso auf Gesprächen mit Zeitgenossen, wodurch die gelebte Praxis mit ihren Begründungen, Zielsetzungen und Auswirkungen sowohl mir in meinem Forschungsprozess als auch dem Leser näher gebracht wird.

Ein weiteres Wesensmerkmal geisteswissenschaftlicher Forschung ist – im Gegensatz zu den Naturwissenschaften – die Gebundenheit der Erkenntnis an den Erkennenden. Jeder Text ist abhängig vom Leser, der ihn subjektiv auslegt, indem, wie eingangs beschrieben, eine subjektive Welt geschaffen wird, die aus seinem persönlichen und geschichtlichen Lebenszusammenhang entsteht. Es bedeutet, dass immer der ganze Mensch „von Grundüberzeugungen, von weltanschaulichen Vorentscheidungen geleitet ist“ (DANNER 1998, 23). Deshalb ist Forschung niemals voraussetzungslos. Bereits eine eigene Fragestellung zu formulieren und diese rational aufklären zu wollen, ist ein hermeneutisches Verfahren, d. h. eine sinnauslegende Tätigkeit, die auf der Grundlage eines Vorverständnisses basiert. Wesentlich ist, sich der einflussnehmenden Bedingungen bewusst zu werden (vgl. ebd.). Jede Verstehensleistung setzt ein bei einem Vorverständnis, zu dem das zugrunde liegende Menschenbild sowie bestimmte Werte oder Sinnfragen gehören, die wiederum geprägt sind von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft.

Lesen und Schreiben implizieren als so genannte Kulturtechniken in besonderem Maße ein Vorverständnis, das über ein individuelles Vorverständnis weit hinaus geht und zu einem gesellschaftlichen Vorverständnis wird. Ihr gesellschaftlich beigemessener hoher Stellenwert prägt entscheidend mit, wie über Menschen gedacht wird, die diese Kompetenzen nicht beherrschen.

Methodisch lässt sich aus der subjektdeterminierten Sinnerschließung folgern, „daß das auszulegende Objekt mit dem auslegenden Subjekt selber

zusammenfällt“ (BOLLNOW 1958, 128). BOLLNOW beschreibt diese Zirkelhaftigkeit des Ansatzes folgendermaßen:

„Dieses Zusammenfallen aber hat zur Folge, daß hier ein vor der Auslegung und unabhängig von der Auslegung bestehender ‚Text‘ unmöglich ist, daß vielmehr das, was als ‚Text‘ erscheint, seinerseits schon wieder von der Auslegung abhängig ist, daß der Mensch sich also schon immer in einem Ausgelegten befindet und alles Auslegen nur das erneute Auslegen eines schon vorher Ausgelegten ist, daß also alles Verstehen nur das tiefere Eindringen in ein schon vorher Verstandenes ist.“ (BOLLNOW 1958, 128)

Der „hermeneutische Zirkel“ (DANNER 1998, 55) bezeichnet also den Prozess des kreisförmigen Entstehens eines höheren Verstehens, indem mittels immer neu ansetzenden Suchens nach Informationen, Verständnis und Interpretationen das Vorwissen laufend korrigiert und erweitert wird (vgl. ebd., 57). In meinem Forschungsprozess geht es um Aufhellung des Lehr-Lern-Prozesses der Schriftsprache, der durch mein subjektives Vorverständnis über das Lesen und Schreiben, über Menschen mit geistiger Behinderung und über Erziehungs- und Bildungsimplicationen bestimmt ist. Auf dieser Erkenntnisbasis eröffnen sich neue Stufen des Verstehens.

So wie das Textverständnis und die Textinterpretation subjektgebunden sind, so sind auch Wahrnehmung, Kommunikation und Auslegung von Unterricht subjektiv. Unterrichten bedeutet, sich stets neuen Anforderungen zu stellen. Es macht erforderlich, dass der Lehrer sein pädagogisches Handeln immer im Hinblick auf sein eigenes Vorverständnis wieder neu reflektiert. Gleichzeitig bedeutet es ein Zurückgehen auf das Beobachtbare und Beschreibbare. Praxis zu beschreiben und auszuwerten ist bereits eine zweite Reflexionsebene, der die erste, nämlich das konkrete vorreflektierte Erleben und Handeln im Lehr-Lernprozess selbst, vorausgeht.

Mit dieser Voraussetzung ist neben der hermeneutischen Ausrichtung der Arbeit auch der phänomenologische Ansatz als ein weiterer methodischer Weg der Erkenntnis fruchtbar. DANNER hebt als besonderes Merkmal der Hermeneutik hervor, dass sie auf ergänzende Methoden angewiesen ist, denn „sie reicht für vollständiges wissenschaftliches Erkennen nicht aus“ (1998, 116).

Phänomenologie

Aus der Kritik an naturwissenschaftlichen Denkmodellen, deren Erkenntnisgewinnung sich in einer scheinbar objektiv vorhandenen Welt auf objektive Theorien und Faktenwissen reduziert, begründet HUSSERL Anfang des 20. Jahrhunderts die Phänomenologie als neue geisteswissenschaftlich-philosophische Denkrichtung. Der von HUSSERL initiierte Perspektivenwechsel betrachtet den Menschen als subjektiv wahrnehmendes und in Beziehung zur erlebten Welt stehendes Wesen. Nach seinem Verständnis bildet die Welt den „Boden und Horizont“ (HUSSERL 1993, 193) phänomenologischer Betrachtung der menschlichen „Denk- und Erkenntniserlebnisse“ (HUSSERL, zit. n. JANSSEN 1976, 38). Mittels deskriptiver Forschung soll das Wesen der Erkenntnis geklärt werden. Bewusstsein und Gegenstand sind durch Intentionalität wechselwirkend miteinander verbunden und konstituieren Phänomene (vgl. DANNER 1998, 124). Diese Gebundenheit der Gegenstände an das subjektive Erleben beschreibt HUSSERL wie folgt:

„Alles, was für mich ist, ist es dank meinem erkennenden Bewußtsein, es ist für mich Erfahrenes meines Erfahrens, Gedachtes meines Denkens, Theoretisiertes meines Theoretisierens, Eingesehenes meines Einsehens.“ (HUSSERL 1950, 115, zit. n. JANSSEN 1976, 24)

Als Lehre von den Erscheinungen geht die Phänomenologie von der Frage aus, „[...] wie uns ‚Welt‘ in unserem Bewußtsein und Erleben gegeben ist und zwar im Hinblick auf Wesensstrukturen“ (DANNER 1998, 124). Sie versucht, subjektiv Sinn konstituierende Dimensionen menschlichen Erlebens zu erfassen. Bezug nehmend auf DANNER lassen sich Phänomene als Gegenstände, Vorgänge, Verhältnisse, Strukturen oder Zusammenhänge beschreiben, „[...] welche wir (möglichst) vorurteilsfrei, naiv und unkritisch als wirklich hinnehmen“ (1998, 151).

Methodisch hat die phänomenologisch orientierte Pädagogik die Aufgabe, erzieherische Phänomene zu untersuchen und dabei zurückzugehen auf verschiedene Stufen der Reflexion, um zur „Wesensschau“ (HUSSERL, zit. n. JANSSEN 1976, 95) der Dinge zu gelangen.

Dabei sind für meine Arbeit folgende Erkenntnisse HUSSERLS bedeutsam:

Mit der Maxime, „Zu den Sachen selbst!“ (DANNER 1998, 127) zu finden, zielt die phänomenologische Methode darauf ab, vom einzelnen Gegenstand zu dem „Wesensallgemeinen“ (HUSSERL, zit. n. JANSSEN 1976, 96) zu gelangen. Bezogen auf mein Forschungsvorhaben heißt es, zurückzugehen auf die

Wesensmomente, die den Erziehungs- und Bildungsprozess zur Schriftsprache konstituieren. Es impliziert, dass mir der Schriftspracherwerb im Kontext geistiger Behinderung bereits lange in seiner variationsreichen einzelheitlichen „Typik“ (JANSSEN 1976, 97) bekannt bzw. vertraut ist, bevor ich mich theoretisch damit befasse, das Wesen dieses Lehr- und Lernprozesses zu erkennen. Deshalb kommt es im Rahmen einer Stufenfolge zunächst darauf an, von den gewordenen Haltungen, Positionen oder Wertigkeiten bezüglich eines Gegenstands zurückzutreten bzw. davor innezuhalten, um eine unvoreingenommene, natürliche Einstellung zu entwickeln, die losgelöst ist von tradierten Anschauungen, Theorien oder Werten. Aus dieser distanzierten Haltung wird die naiv existierende und ursprüngliche Lebenswelt aufgedeckt (vgl. DANNER 1998, 128). Hier rückt das erlebende Subjekt in die reflektierende Distanz des „unbeteiligten Zuschauers seiner Denk-Erlebnisse“ (DANNER 1998, 129). Der Gegenstand des Zuschauers erscheint in seiner spezifischen Intentionalität des Subjekts als ein in besonderer Weise wahrgenommener. So hat der Bildungsinhalt Schriftspracherwerb für jeden einzelnen Lehrer eine andere Bedeutung; Entsprechendes gilt für jeden Schüler. Schließlich geht es der Phänomenologie aber nicht nur um das Aufdecken der vielfältigen intentionalen Gegenstände, sondern um das Herausfinden des invarianten Wesens als das „Durchgängige, Konstante“ (DANNER 1998, 131). In meiner Arbeit geht es folglich darum, auf der Grundlage des subjektiven, durch Schriftsprache vermittelten Welterlebens und Welterschließens und im Rahmen des erzieherischen Verhältnisses den spezifischen Wesensgehalt des Schriftspracherwerbs in seiner wechselwirkenden Bezugnahme von Lernendem, Lehrendem und Bildungsinhalt herauszuarbeiten.

Dieser Prozess der Einklammerung des Wesens der Sache, die Wesensschau, wird von HUSSERL als „eidetische Reduktion“ (zit. n. JANSSEN 1976, 95) bezeichnet. In einem so verstandenen Findungsprozess tritt das Phänomen der Schriftsprache, das Invariante, frei von seinen besonderen und zufälligen Gestaltungsformen in Erscheinung.

In methodologischer Hinsicht verweist die pädagogische Phänomenologie auf den großen Stellenwert von Erfahrungswissen, welches sich in Form von

subjektivem Erleben und subjektiven Bedeutungszumessungen konkretisieren kann. Für mich steht das Subjekt im Zentrum meines Forschungsvorhabens mit den zwei Schwerpunkten: der Lernende im Schriftspracherwerbsprozess, dessen Zugehensweise zur Schriftsprache beschrieben und reflektiert wird, und der Lehrende im schulpraktischen Feld.

Es soll offenkundig werden, wie individuell unterschiedlich Menschen ihre Welt wahrnehmen und interpretieren. Die Reflexion der pädagogischen Praxis kann mittels der Phänomenologie ein besonderes Gewicht erhalten, denn sie stellt den Erkenntnisgewinn in der praktischen Arbeit und in der Begegnung mit Personen in ihren Mittelpunkt. Gerade im Hinblick auf Lehrerfortbildungen ist es von großer Bedeutung, Erkenntnistheorien und Forschungsmethoden zu haben, die den großen Schatz an Erfahrungswissen der Praktiker durch bewusste Reflexion transparenter werden lassen. Vieles, was sich als routiniertes Handeln erklären lässt, kann dadurch neu gesehen und begründet werden.

Sowohl in meiner Arbeit mit Schülern als auch im Rahmen von Lehrerfortbildungen eröffnet sich durch möglichst vorurteils- und interpretationsfreie Beobachtung und Beschreibung des Handelns und Erlebens eine große Chance, die immanente subjektive Sinnhaftigkeit zu erkennen. Die Vielfalt von subjektiven Bedeutungszuschreibungen als Reichtum wahrzunehmen, kann als ein wesentlicher Beitrag phänomenologischer Forschung betrachtet werden. Gleichzeitig wird meines Erachtens deutlich, dass praxisbegleitende Forschung grundsätzlich nicht objektiv ist, weil jeder Beobachter seinen eigenen Ausgangspunkt einer Welt- und Menschensicht hat. Diese unterschiedlichen Perspektiven nicht zu ignorieren, sondern bei der Interpretation der Ergebnisse mit zu bedenken, um zu einer weitestgehend vorurteilsfreien Erkenntnis zu gelangen, gehört zum Selbstverständnis der phänomenologischen Forschung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der wissenschaftstheoretische Zugang zum Phänomen „Schriftspracherwerb in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung“ derzeit am ehesten mittels einer Integration phänomenologischer und hermeneutischer Vorgehensweisen realisieren lässt. Wissenschaftstheoretisches Erkennen und das Reflektieren der Unterrichts-

wirklichkeit bedingen sich gegenseitig. Dem Entwicklungsverlauf der Arbeit liegt für mich daher eine dreistufige Gedankenführung zugrunde, die sich auf folgenden Ebenen beschreiben lässt:

1. Theorien erfassen,
2. theoriegeleitet handeln und
3. theoriegeleitet innovieren.

Auf der Folie „Theorien erfassen“ entstehen die ersten drei Kapitel der Arbeit. Hier werden die Grundlagen meines erkenntnistheoretischen Weges dargestellt und damit die Ebenen meines Vorverständnisses erhellt, in dem Bemühen das Wesen des Schriftspracherwerbs herauszustellen.

Auf der Folie „theoriegeleitet handeln“ erwachsen im 4. Kapitel fachdidaktische Konsequenzen, mit der Zielrichtung, praxisbeschreibend und -reflektierend Wege zu einem individuumzentrierten Schriftspracherwerb aufzuzeigen.

Auf der Folie „theoriegeleitet innovieren“ werden im 5. Kapitel als Ergebnis der vorangegangenen Ebenen und unter der Prämisse der intentionalen Wechselwirkung zwischen subjektivem Erleben des Schriftspracherwerbs und dem Wesen dieses Bildungsgegenstands neue Wege für eine zukünftige Lehrerbildung entworfen.

1 Stellenwert der Kulturtechniken in der Bildungsdiskussion zu Beginn der Geistigbehindertenpädagogik

Die institutionalisierte sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland³ lässt sich seit 1949 in die Phasen des Aufbaus, Ausbaus und des Umbaus gliedern, welche sich nicht nur auf die schulorganisatorische Ebene beschränken, sondern auch auf die Ebene eines grundlegenden Verständnisses von Heil- und Sonderpädagogik beziehen (vgl. DRAVE u. a. 2000, 9).

Um die aktuellen Strömungen der Phase des Umbaus und das darin implizierte veränderte Verständnis von Erziehung und Bildung zu verstehen, ist es erforderlich, auf die Anfänge eines gegliederten Sonderschulwesens zurückzublicken. Erst mit der Erinnerung an die Geschichte wird die Gegenwart verständlich. Auf dieser Basis lassen sich Perspektiven für die Zukunft entwickeln.

1.1 Wirkungen des Reichsschulpflichtgesetzes

Welche Bedeutung die Kulturtechniken Lesen und Schreiben bereits vor dem Aufbau des Sonderschulwesens hatten, soll im Folgenden insbesondere mit den Wirkungen des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938 ausgeführt werden.

Das vorwiegend zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstandene Hilfsschulwesen nahm auch so genannte „schwachsinnige Kinder“ auf, die in Sammelklassen unterrichtet wurden. Jedoch gab es schon vor 1920 Tendenzen, diesen Personenkreis auszusuchen. Damit war eine Steigerung der Leistungsfähigkeit der Hilfsschule zum Ziel der Verbesserung ihres gesellschaftlichen Ansehens⁴

³ Auf die Entwicklung des Sonderschulwesens in der damaligen Deutschen Demokratischen Republik wird nicht Bezug genommen.

⁴ „1. Begriff der Hilfsschule.

Die Hilfsschulen sind Volksschulen besonderer Art. In ihnen genügen Kinder ihrer Volksschulpflicht, die bildungsfähig sind, dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung und ihrer Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben unterrichtlich und erzieherisch nicht zu folgen vermögen.

2. Aufgaben der Hilfsschule.

Die Hilfsschule entlastet die Volksschule, damit ihre Kräfte ungehemmt der Erziehung der gesunden deutschen Jugend dienen können; sie bietet die Möglichkeit zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer Unterstützung der erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des Staates; sie erzieht die ihr überwiesenen Kinder in besonderen, den Kräften und Anlagen der Kinder angepassten Verfahren, damit sie sich später als brauchbare Glieder der Volksgemeinschaft selbständig oder unter leichter Führung betätigen können.“ (DER REICHS- UND PREUSSISCHE MINISTER 1938, 375)

intendiert. Die deutlich lange vorher angestrebte und diskutierte Ausschulung von Schülern mit geistiger Behinderung wurde in der Zeit des Nationalsozialismus beschleunigt (vgl. BERNER 1985, 29). Angesichts des allgemeinen Arbeitskräftemangels kam auch der Hilfsschule zunehmend die Aufgabe des „Brauchbarmachens“ für den allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. für die Produktion von Kriegsgütern zu. Diese Zielrichtung implizierte eine Abgrenzung der Schülerschaft „nach unten“, die zur Aussonderung dieses Personenkreises führte.

„Die Durchführung rassepflegerischer und rasseerzieherischer Grundsätze in der Schulerziehung erfordert, daß die Normalschule von den Hemmnissen befreit wird, die geistig oder körperlich behinderte Kinder dem Unterricht und der Erziehung bereiten.“ (GALANDI 1938, 140)

Die rechtliche Grundlage hierfür war das 1938 verfasste Reichsschulpflichtgesetz, welches in § 11 Folgendes besagte:

„Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit.“ (DER REICHSMINISTER FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBILDUNG 1938, 800)

Als bildungsunfähig im Sinne dieses Gesetzes galten Kinder, „die körperlich, geistig oder seelisch so beschaffen sind, daß sie auch mit den vorhandenen Sonderschuleinrichtungen nicht gefördert werden können“ (LENZ 1940, 505).

In der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ von 1938 wurde die Auswahl bildungsunfähiger Hilfsschüler wie folgt entschieden:

„Kinder, die in zweijährigem Besuch der Hilfsschule auf keinem der für ihre Beurteilung besonders in Betracht kommenden Gebiete, zu denen auch der Unterricht in Handfertigkeit (Werken) gehört, wesentlich fortgeschritten sind, sollen als bildungsunfähig aus der Hilfsschule entfernt und der öffentlichen Fürsorge oder privater Betreuung überlassen werden.“ (DER REICHS- UND PREUSSISCHE MINISTER 1938, 377)

Der damalige Hilfsschulrektor TORNOW beschreibt die Bildungsunfähigkeit im schulischen Sinne in Abgrenzung zum Erlernen der Kulturtechniken folgendermaßen:

„Es handelte sich um Kinder, die trotz eifrigster Bemühungen unter Anwendung von Spezialmethoden und sonstiger heilpädagogischer Behandlung, die vereinzelt bis zur Selbstaufopferung der Lehrkraft führte, nach jahrelanger Betreuung über die einfachsten Anfangsgründe des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht hinaus kamen. [...] Im Lesen wurden nach langer Zeit oft nur einige Laute behalten, zu dem technischen Lesevorgang aber schritten sie nicht vorwärts, geschweige denn zu einer Sinnerfassung des Gelernten. [...] Mit Recht hat man darum gefragt: „Was nützt es, wenn diese Kinder nach jahrelangen Bemühungen nicht oder nur notdürftig so weit

gebracht werden, daß sie ohne Sinn und Verstand ihren Namen schreiben lernen und weiter nichts? Die Errichtung einer Hilfsschule ist dazu nicht erforderlich, und es bedeutet eine *Vergeudung von Volksvermögen*, eine besonders vorgebildete Speziallehrkraft jahrelang ohne schulischen Erfolg vor solche Kinder zu stellen. Derselbe Erfolg ist von billigeren Arbeitskräften in gleicher Weise zu erzielen.“ (TORNOW 1941, 25, Herv. i. O.)

Kriterium für Bildungsfähigkeit war, dass Kinder die so genannten Kulturtechniken „wenigstens in bescheidenem Umfang erlernen konnten“ (HOFMANN, TH. 1969, 3941).

Auf den großen praktischen Ermessens- und Auslegungsspielraum, den es aufgrund des relationalen Aussagegehalts dieser Bestimmung gab, weist SPECK (vgl. 1970, 14) hin: Ob Kinder sofort oder erst nach ein- bis zweijährigem Hilfsschulbesuch als bildungsunfähig erkannt und der öffentlichen Fürsorge oder privaten Betreuung überlassen wurden, fand in den einzelnen Regionen unterschiedliche Handhabung. Viele der ausgeschulten Kinder wurden „der Vernichtung zugeführt“ (BERNER 1985, 30).

In der Zeit des Zweiten Weltkrieges machte die damalige Hilfsschule, die seit der Jahrhundertwende als so genannte „Schwachsinnigenschule“ viele Schüler mit geistiger Behinderung aufgenommen hatte, einen deutlichen „Strukturwandel“ hinsichtlich der Schülerschaft durch. De facto war dies die verkleidete Form des kontinuierlichen Bildungsausschlusses von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. BERNER 1985, 32).

Die Koppelung von Kenntnissen in den Kulturtechniken und Bildungsfähigkeit sowie der Analogieschluss von Bildungsunfähigkeit auf Lebensunwertigkeit führten zur „Tötung lebensunwerten Lebens“ im Nationalsozialismus (vgl. ebd., 19). Vor diesem Hintergrund werden die weitreichenden, zu jener Zeit sogar lebensgefährlichen Konsequenzen des Absprechens von Schulfähigkeit deutlich.

Nach 1945 hatte der § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes weiterhin Gültigkeit, sodass der im Dritten Reich entstandene Rechtsbegriff der Bildungsunfähigkeit in alle Schulpflichtgesetze der Bundesländer übernommen wurde (vgl. SPECK 1970, 15).

Lehrer hielten am bestehenden Schulsystem fest, das diejenigen Menschen ausschloss, die als „schwachsinnig“, „imbezill“ oder „idiotisch“⁵ bezeichnet wurden und von denen man annahm, dass sie das Lesen und Schreiben nicht lernen würden.

Die Hilfsschule definierte sich neu als „Leistungs- und Gesittungsschule“⁶ und grenzte sich von der Auffassung des „Nurbewahren- und -Betreuenwollens“ (HOFMANN, W. 1966, 94) ab.

1.2 Bemühungen um die Einführung der Schulpflicht für Geistigbehinderte

Ende der 50er-/Anfang der 60er-Jahre war es dem persönlichen Engagement einzelner Pädagogen und Eltern sowie einiger einflussreicher Mediziner und Theologen⁷ zu verdanken, dass sich allmählich ein Umdenken einstellte.

Einige Hilfsschullehrer oder in Anstaltsschulen tätige Pädagogen forderten „eine öffentliche Schulbildung für diese Schülergruppe und die Aufhebung der unteren Bildungsgrenze, die sich am bestehenden Hilfsschulsystem und dem Erlernenkönnen von Kulturtechniken orientierte“ (FORNEFELD 2000, 41).

Hier sei exemplarisch auf VETTERS erfolgreichen Versuch hingewiesen, 16 behinderten Kindern mit elterlicher Unterstützung das Lesen und Schreiben beizubringen (vgl. 1966, 73 ff.). Veters Bemühungen wurden Mitte der 60er-Jahre veröffentlicht und von der Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.“ aufgegriffen und diskutiert. Die bis dahin nicht zgedachte Bildungsfähigkeit bewirkte, dass Eltern begannen, sich für eine

⁵ Erst um 1960 wurden Menschen mit einer geistigen Behinderung als „geistigbehindert“ (NRW) oder „bildungsschwach“ (Baden-Württemberg) bezeichnet.

⁶ Mit Blick in die heutige Zeit ist es erschreckend festzustellen, dass viele Sonderschulen heute noch die Namen derjenigen Pädagogen tragen, die sich für die Aussonderung der Schwächsten in der NS-Zeit eingesetzt haben und die „Befreiung der Hilfsschule“ von ihren „leider recht zahlreichen Notschülern“ (SCHMIDT 1934, zit. n. BERNER 1985, 30) forderten. Exemplarisch seien die SfGb in Stuttgart: Christian-Hiller-Schule oder die Gustav-Lesemann-Schulen in Berlin, Dortmund, Hannover erwähnt (vgl. BERNER 1985).

⁷ Unter der Elternschaft sei in erster Linie INGEBORG THOMAE erwähnt. Sie war als Mutter eines Jungen mit Down-Syndrom und Journalistin Mitbegründerin der ersten Elternvereinigung. Bei der Geburt ihres Sohnes wurde ihr ärztlicherseits geraten, das Kind in ein Heim abzugeben, denn es lohne sich nicht, sich intensiv darum zu kümmern, da es aufgrund der Behinderung nur eine geringe Lebenserwartung habe (mündl. Aussage HOFMANN, TH. 08.06.02). Frau THOMAE hat sich von diesem Zeitpunkt an intensiv für die Belange von Menschen mit geistiger Behinderung engagiert.

Unter den Medizinern sei VON BRACKEN genannt, unter den Theologen SCHLAICH, außerdem die Wohlfahrtsverbände Diakonie und Caritas.

schulische Förderung anstelle der Betreuung ihrer geistig behinderten Kinder in einer an der Kindergartenpädagogik orientierten Tagesstätte einzusetzen.

In Anbetracht der Auswirkungen des Reichsschulpflichtgesetzes wird verständlich, wie sehr Eltern behinderter Kinder darauf Wert legten, dass auch ihre Kinder schulbildungsfähig waren. Dies impliziert nach herkömmlichem Verständnis auch das Lesen- und Schreibenlernen. VETTER stellt diese Verbindung zwischen der besonderen, gesellschaftlich ausgegrenzten Lebenssituation von Eltern geistig behinderter Kinder mit ihrem dringenden Wunsch nach Schulbildung heraus:

„Hier liegt auch eine der Wurzeln für das Bestreben der Eltern, für das behinderte Kind mit allen Mitteln eine möglichst weitgehende soziale Rehabilitation anzustreben. Diese Rehabilitation sucht man vor allem in bezug auf die Schule zu erreichen: Ordentliche Beschulung der Kinder sowie Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kulturtechniken stellen Hauptziele dar, weil sie gegenüber der engeren und weiteren Öffentlichkeit am besten darstellbar sind.“ (VETTER 1966, 51)

Laut SPECK (1970) war das über Jahrhunderte tradierte Junktim von Schule bzw. Schulbildung und Kulturtechniken in keinem Schulgesetz, wohl aber in Durchführungsverordnungen und Kommentaren zum Gesetz fixiert und stellte lediglich eine usuelle Auffassung dar. Damit wurde das Vermögen, wenigstens in ganz bescheidenem Umfang Leistungen in den Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hervorzubringen, zum äußersten und unabdingbaren Kriterium der Schulfähigkeit (vgl. SPECK 1970, 153). PHILIPPS beschreibt den Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen im erstmals 1965 erschienenen „Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik“ folgendermaßen: „Im schulischen Sinne ist Bildungsfähigkeit an das *Erlernen der Kulturtechniken* gebunden“ (PHILIPPS 1969, 378, Herv. i. O.).

Dieser Hintergrund macht das Spannungsfeld deutlich, in dem sich die engagierte Selbsthilfe der Elternschaft bewegte: Den dringlichen Wunsch nach Schulfähigkeit ihrer Kinder zu haben, aber geprägt zu sein von der Annahme der tradierten Schulbildungsunfähigkeit ihrer Töchter und Söhne. Daraus formte sich die Suche nach anderen Bildungsmöglichkeiten.

Es entstanden zunächst einzelne – teilweise an die damaligen Hilfsschulen angegliederte – Betreuungsstätten für den Personenkreis der „angeblich nur

lebenspraktisch oder nur motorisch bildbaren Kinder und Jugendlichen“ (BERNART 1970, 13).

Von 1964 an wurde in den meisten Bundesländern per Schulgesetzgebung und entsprechende Erlasse der Kultusministerien die damalige Hilfsschule in zwei Schulzweige differenziert.

Für Nordrhein-Westfalen (NRW) gliederte der Erlass des Kultusministeriums von 1964 die im Schulverwaltungsgesetz NRW von 1958 im Kanon der Sonderschulen festgelegte Hilfsschule in zwei Schulformen:

- in die „Hilfsschule für Schüler“, die in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt sind, und
- in die „Sonderschule für geistig Behinderte“ für bildungsfähige Schüler, die dem Bildungsweg der Sonderschule für Lernbehinderte nicht zu folgen vermochten (vgl. BERNART 1970, 13).

Damit waren die „schwerer bildbaren Hilfsschüler“ (ebd.) und die nach herkömmlicher Meinung als „bildungsunfähig ausgeschulten Kinder“ (ebd.) vom Gesetzgeber als „geistig behindert“ bezeichnet und wurden mit dem Schulpflichtgesetz des Landes NRW von 1966 schulrechtlich einbezogen.

Mit In-Kraft-Treten des Schulpflichtgesetzes für geistig Behinderte war zwar das Bildungsziel für behinderte Kinder genannt, es fehlte jedoch an einer ausdifferenzierten Formulierung des besonderen Auftrags der Schule (vgl. BERNART 1970, 54).

In welcher unterschiedlichen Richtung der Bildungsauftrag der Schule gedeutet wurde, zeigen die verschiedenen Schulbezeichnungen der einzelnen Bundesländer:

„Sonderschule für lebenspraktisch Bildbare“ (Hessen), „Sonderschule für Bildungsschwache“ (Baden-Württemberg), „Sonderschule für motorisch Bildbare“ oder „Sonderschule für geistig Behinderte“ (NRW) (BERNART 1970, 52).⁸

Hier ist eine Einsicht in die grundsätzliche Bildsamkeit behinderter Kinder auszumachen, deutlich wird aber auch, wie sich der in der Bezeichnung von

⁸ In Niedersachsen gibt es bis heute Tagesbildungsstätten und die Eltern können für ihre Kinder zwischen dem Besuch der Schule für geistig Behinderte und der Tagesbildungsstätte wählen.

Teilzielen festgelegte Fokus jeweils verändert bzw. reduziert. VETTER konstatiert eine Einseitigkeit der Begriffe und reflektiert sie folgendermaßen:

„Diese Begriffe sind nicht befriedigend, weil ihr Gehalt durch die Einengung auf Restfähigkeiten zu stark reduziert wird (motorische Bildbarkeit, lebenspraktische Bildbarkeit) und durch das Bemühen, belastete und belastende Worte zu vermeiden, eine weitere Entleerung erfolgte.“ (VETTER 1966, 4)

Mit In-Kraft-Treten des Schulpflichtgesetzes für geistig behinderte Kinder und Jugendliche ging es theoretisch wie praktisch um die konzeptionelle Ausdifferenzierung. Hierbei sollte sich das Bildungsziel bzw. der Bildungsauftrag der Sonderschule für geistig Behinderte von Anfang an eindeutig von dem der Sonderschule für Lernbehinderte abheben (vgl. BERNART 1970).

Es sollte eine Theorie begründet werden, die sich den Auswirkungen der so genannten „Bildungsunfähigkeit“ widersetzen und auf die in der Praxis gesammelten Lern- und Lehrerfahrungen mit Schülern mit geistiger Behinderung bauen konnte. An dem Ziel, eine eigene Konzeption zu schaffen und zu realisieren, waren alle damaligen Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik beteiligt (BACH, BERNART, HOFMANN, SPECK, VETTER u. a.).

Kindern mit geistiger Behinderung sollte eine Bildung zukommen, die sich unterschied von herkömmlichen Bildungsimplicationen. Weil es „eben eine ‚nicht schulische‘ Bildung“ (BERNART 1970, 7) sein sollte, setzte man die Akzente auf eine lebenspraktische oder motorische Bildung, denn man ging allgemein davon aus, dass Geistigbehinderte nicht in der Lage wären, die Schulfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen und sinnvoll damit umzugehen.

Gleichzeitig wollte man sich den Wunschvorstellungen der Eltern nach einer möglichst schulähnlichen Form nicht verschließen und sich ihre Mitarbeit sichern (vgl. VETTER 1966, 51).

VETTER begründete die Form der Kooperation zwischen Eltern und Lehrern in Anlehnung an eine Studie von SCHEUERL (vgl. 1958) über die positive Korrelation von Erwartungswerten des Elternhauses und einem erfolgreichen Schulbesuch:

„Wir benützen also ganz bewußt Leitvorstellungen der Eltern als Quelle seelischer Energien, um mit Hilfe dieser seelischen Kräfte Prägungen des Gesamtverhaltens zu erreichen.“ (VETTER 1966, 52)

1.3 Grundlegende Positionen (Ende der 60er-, Anfang der 70er-Jahre)

Im Zusammenhang mit den Bemühungen um eine tragfähige Bildungskonzeption der Schule für Geistigbehinderte wurde der Diskurs um den Stellenwert der Kulturtechniken geführt. Anhand der konträren Standpunkte zum Lesen und Schreiben sollen die wesentlichen Denkrichtungen ausgewählter Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik dargestellt werden, welche die neue wissenschaftliche Disziplin Ende der 60er-Jahre mit konstituierten.

Den damaligen Diskurs⁹ führten in erster Linie BACH und BERNART. Ihre konträren Positionen lassen sich in zentralen Diskussionspunkten von HOFMANN, SPECK und VETTER ergänzen.

Die Standpunkte werden ausführlich dargestellt, weil sich darin – wie sich im Verlauf der Arbeit insbesondere in Kapitel 5 zeigen wird – auch gegenwärtige Positionen wieder finden lassen.

1.3.1 Der Standpunkt von HEINZ BACH

HEINZ BACH (1967) beschreibt den Personenkreis der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf seine Bildungskonzeption folgendermaßen:

„Man könnte statt vom ‚geistig behinderten Kind‘ auch vom ‚praktisch bildbaren Kind‘ sprechen, um damit deutlich zu machen, daß hier nicht die ‚unanschaulich-begriffliche‘, sondern die ‚anschaulich-vollziehende‘, die praktische Lernweise auf Dauer die überwiegende Möglichkeit der Erziehung darstellt.“ (BACH 1967, 1)

Aus der BACH'schen Perspektive orientiert sich die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit bei geistig Behinderten nicht an den Schwächen, Behinderungen und Störungen, sondern an den „offengebliebenen Möglichkeiten“ (BACH 1967, 23), indem eine „praktische Bildung“ fokussiert wird. In erster Linie ist es BACH, der sich abwendet von herkömmlichen Bildungsplänen der Volksschule oder der Schule für Lernbehinderte und ein anderes, eigenständig strukturiertes Bildungsbemühen mit den Zielen der „Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit“ (ebd.) für geistig Behinderte

⁹ Bei der Darstellung des Diskurses ist zu beachten, dass die Bezeichnung „Schüler mit einer geistigen Behinderung“ damals eine andere Schülerpopulation meinte, als wir heute darunter fassen. Dies gilt im Besonderen für Schüler im Grenzbereich zur so genannten Lernbehinderung, aber ebenso für Schüler mit schwersten Behinderungen, die damals noch nicht mitgedacht wurden. Von daher lassen sich Aussagegehalte der damaligen Fachliteratur nicht ohne weiteres auf heutige Begrifflichkeiten übertragen.

anstrebt. Nach BACH besteht die besondere Aufgabe in der Bildungsarbeit mit geistigbehinderten Schülern darin,

„[...] den Eltern zu einer positiven Auseinandersetzung mit der einseitigen Bewertung der Kulturtechniken zu verhelfen und ihnen deutlich werden zu lassen, daß der Mensch nicht durch Lesen, Schreiben und Rechnen zum Menschen wird, sowie ihnen und ihren behinderten Kindern Gelegenheit zur Freude über andere, sinnvolle Leistungen zu geben und schließlich der Schule selbst zu einem Ansehen zu verhelfen, das nicht von Schulen anderer Art geborgt zu werden braucht in der Form des Auch-Befaßtseins mit den Kulturtechniken, sondern das wurzelt in einer sinnvollen und gründlichen pädagogischen Arbeit, die zugeschnitten ist auf die Bildbarkeit ihrer Kinder.“ (BACH 1967, 41)

Auch wenn BACH den vielschichtigen Bedeutungsgehalt der Kulturtechniken reflektiert, sei es als Wunsch der Eltern, ihr Kind möge kein lebenslanger Analphabet bleiben, sei es als gesellschaftlicher Druck, dem Eltern ausgesetzt sind, oder als der Wunsch des behinderten Kindes, so sein zu wollen wie alle anderen, so wirft er daneben auch immer wieder die kritische Frage nach den gültigen Maßstäben zur Bewertung der Bildungsarbeit auf (vgl. 1967, 37 ff.). Er spricht von Fehlzielen der Eltern und Erzieher, die an konventionellen Vorstellungen wie der tradierten Verbindung von Schule und dem Erlernen der so genannten Kulturtechniken orientiert seien. BACH interpretiert diese Bemühungen als eine an ökonomischem Nutzen orientierte Brauchbarkeit, Verwendbarkeit und Unauffälligmachung des Behinderten, womit er sich entschieden von dem im Nationalsozialismus gipfelnden Brauchbarkeitsgedanken abgrenzen will.

Er hält das unbedingte elterliche Streben nach dem Erlernen der Kulturtechniken für eine Gefährdung des geistig behinderten Kindes, die zu Überforderung, physischen Zusammenbrüchen, Beziehungsstörung bis hin zu völliger Bildungsunwilligkeit führen kann (vgl. BACH 1967, 40). „Das geistig behinderte Kind droht auf diese Weise als Mensch nicht nur seinen Eltern und Lehrern, sondern auch sich selbst verloren zu gehen.“ (ebd., 41)

Nach BACH unterstützt die Unterrichtung des Lesens und Schreibens nicht die Selbstständigkeit, sondern bedeutet eher mehr Hilflosigkeit. Als weiteres Argument gegen das Lesen- und Schreibenlernen wird der hohe zeitliche Aufwand angeführt, der für die Vermittlung der Kulturtechniken notwendig sei, und die Zeit, die „für eine wirklich sinnvolle pädagogische Arbeit angesichts der tatsächlich vorhandenen praktischen Bildbarkeit *verloren* geht“ (ebd., 41, Herv. i. O.).

So ist der Lehrer vor die Alternative gestellt, sich dem Drängen der Eltern nach Kulturtechniken zu beugen und damit für einen bloßen „*Bildungsabglanz*“ (ebd., 41, Herv. i. O.) zu sorgen oder „ernste Bildungsarbeit“ (ebd.) zu betreiben.

Zwar gehören für BACH die Denkerziehung, die Förderung der Handgeschicklichkeit und der Formerfassung mit zu den entscheidenden Aufgaben der schulischen Bildungsarbeit, jedoch will er sie auf anschaulich-konkreten, motorisch erfahrbaren Lernwegen vermitteln und auf diese Weise geistige Bildung anstreben (vgl. ebd., 29).

Aufgrund des hohen Abstraktionsgrades der Schrift sei das Lesen und Schreiben Kindern nicht zuzumuten. Dennoch räumt BACH ein, dass es einen geringen Teil geistig behinderter Kinder gibt, die ansatzweise Lesen und Schreiben lernen. Diese Erfolge beschränken sich aber laut BACH auf mechanisches Lesen und abmalendes Schreiben, ohne das eigentliche Ziel und den konkreten Sinn der Kulturtechniken zu erfüllen (vgl. ebd., 38 f.).

BACH wäre falsch verstanden, würde man ihm eine strikt ablehnende Haltung gegenüber den Kulturtechniken unterstellen. Im Bewusstsein der Bedeutung und der Vorteile des Lesenkönnens liegt seiner Argumentation eine Trennung der Schülerschaft zugrunde: Er differenziert zwischen denjenigen Schülern mit geistiger Behinderung, die in der Lage sind, die Kulturtechniken zu lernen, und deshalb die Schule für Lernbehinderte besuchen sollten, und denjenigen, welche die Kulturtechniken nicht erlernen können und deshalb in die Schule für Geistigbehinderte gehören.

BACHS Diskussion gipfelt in der Frage um die Vordringlichkeit unterschiedlicher Lernziele. Erst auf der Grundlage einer notwendigen basalen Bildung, worunter er die Erziehung zur Selbstständigkeit, Umgänglichkeit, Anständigkeit, Körperbeherrschung, Wahrnehmungstüchtigkeit, Darstellungstüchtigkeit, Handgeschicklichkeit, Sprachtüchtigkeit und gemüthafte Teilhabe fasst, könnten nach BACH zweitrangige, wünschenswerte Ziele wie das Lesenlernen angebahnt werden. Als Voraussetzungen zum Beginn eines möglichen und sinnvollen Lesenlernens nennt BACH eine vorhandene Lesereife¹⁰, die in einem Katalog von 27 Voraussetzungen (vom Erkennen und

¹⁰ Katalog der Voraussetzungen zum Lesen: vgl. BACH 1971, 151.

Wiedererkennen von Gegenständen über Regelbewusstsein bis hin zu emotionaler Aufgeschlossenheit) zusammengefasst ist.

Diese Lesereife sieht BACH (vgl. 1971, 152) bei einem Drittel der Schülerschaft erst gegen Ende der Mittelstufe, meist erst zu Beginn der Oberstufe erreicht. Von da an sei es sinnvoll und erstrebenswert, dass die Schüler lernen, ihren Namen und ihre Adresse gut lesbar und sauber „abzumalen“ bzw. auswendig aufzumalen. Darüber hinaus erweitert BACH seine Position dahin gehend, einzelnen Schülern der Oberstufe in besonderen Kursen die Chance zum Lesen- und Schreibenlernen zu geben, wenn sie

„[...] auf Grund ihrer seelisch-geistigen Entwicklung und der Bildungsarbeit der Sonderschule an der Oberstufe doch so weit gelangt sind, daß sie willig und ohne Überanstrengung mit einiger Aussicht auf Erfolg und in sinnvollem Umfange das Lesen, Schreiben und Rechnen erlernen könnten.“ (BACH 1967, 42)

1.3.2 Der Standpunkt von EMANUEL BERNART

EMANUEL BERNART setzt in seinen Erörterungen zur „Schulbildung für geistig Behinderte“ (1970) ganz andere Akzente als BACH: „Es ist nicht einzusehen, daß Lesen, Schreiben, Zählen und Rechnen Kinder daran hindern könnte, sich sozial zu entfalten und die notwendigen lebenspraktischen Tätigkeiten zu erlernen.“ (BERNART 1970, 105)

Seiner Position vorzuschicken ist, dass er eine zweigeteilte Schülerpopulation für die Schule für Geistigbehinderte vor Augen hat, die in unterschiedlichen „Zügen“ unterrichtet werden soll (vgl. BERNART 1970, 149). Mittels IQ-Werten ordnet BERNART dem Zug a diejenigen Schüler zu, die nur die „Anfangsgründe der Schulfertigkeiten“ (BERNART 1970, 151) erreichen können, während dem Zug b diejenigen Schüler zugehören, die „im herkömmlichen Sinne [...] schulbildungsfähig sind“ (ebd., 149), d. h. der Schule für Lernbehinderte zuzuordnen sind.

Weil für den niedersächsischen Hilfsschullehrer BERNART alle Menschen „geistige Wesen“ (ebd., 153) sind, die geistige Forderungen bewältigen können und müssen, gehört die geistige Bildung als Zugang zur Welt selbstverständlich auch für geistig behinderte Menschen dazu. Für BERNART ist die Sprache der Schlüssel zur Welt und damit zugleich erkennt er die Schrift als eine erfahrungsordnende und kommunikative Komponente der Lebensbewältigung. „In und mit der Sprache lernt also auch der geistig

behinderte Mensch in dem ihm zugänglichen Maße denken.“ (BERNART 1970, 125) Lebenspraktischer Unterricht soll zugleich Sprach- sowie Lese- und Schreibunterricht sein. Daraus resultiert für ihn die Notwendigkeit einer Schulbildung für geistig Behinderte, welche intellektuelle Forderungen und Schulfertigkeiten im Sinne einer „Intelligenz-Entwicklungshilfe“ (ebd., 104) einschließt, ohne die Bedeutung und Notwendigkeit einer lebenspraktischen und motorischen Bildung im Sinne „basaler Bildungsförderung“ (ebd.) zu reduzieren.

„Wenn wir geistig behinderte Kinder, obgleich sie im Begriff waren oder befähigt wären, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, lediglich kindergartenmäßig betreuen oder nur lebenspraktisch ausbilden, versagen wir ihnen Möglichkeiten, die ihnen helfen, sich weiter und besser zu entwickeln.“ (BERNART 1970, 104 f.)

BERNART stellt die Gegensätzlichkeit „lebenspraktisch – nicht geistig bildbar“ (ebd., 54) in Frage und macht auf methodisch-didaktische Konsequenzen dieses Alternativdenkens aufmerksam, die – wie noch aufzuzeigen ist – bis in die heutige Zeit wirken.

„Die ‚lebenspraktische Bildung‘ geistig Behinderter sollte ein kluger Kompromiß zwischen einer lediglich ‚pragmatischen Ausrichtung‘ auf das leicht Erreichbare und der Aufgabe sein, Bildung als eine geistige Formung der Persönlichkeit zu verstehen.“ (BERNART 1970, 73)

Diese künstliche Trennung von geistiger und lebenspraktischer Bildung müsste in dieser Konsequenz überwunden werden:

„Das motorische Training und die lebenspraktische Bildung gehören ebenso zum Bildungsprogramm wie das, was wir geistige Bildung genannt haben, zu der nun einmal auch die herkömmlichen Schulfertigkeiten gehören. Eine Schule für geistig Behinderte o h n e Schulkenntnisse zu vermitteln, können wir nicht als Schule anerkennen.“ (BERNART 1970, 165, Herv. i. O.)

Bildung wird von BERNART als Prozess der Erziehung und Unterrichtung charakterisiert, der im Hinblick auf eine geistige Behinderung einem Circulus vitiosus unterliegt: An den geistig behinderten Menschen werden erheblich verringerte Erwartungen bezüglich seiner Lern- und Handlungskompetenzen gestellt, die sich aufgrund der Negativinterpretation auch erfüllen (vgl. BERNART 1970, 83). In diesem Kontext begründet BERNART die große Bedeutung, welche die Kenntnisse in den so genannten Schulfertigkeiten für die soziale Habilitation haben. Deshalb fordert er, Lesen und Schreiben, Rechnen und Umweltkunde als Unterrichtsfächer zu lehren, und entspricht damit den Erwartungen vieler Eltern an eine schulische Bildung. Für die

Realisierung schlägt BERNART den Einzelunterricht bzw. Einzelhilfen vor und sieht in der Vernachlässigung der individuellen Förderung einen Grund für die Zuschreibung der Bildungsunfähigkeit (1970, 104).

1.3.3 Vergleichende Beurteilung beider Standpunkte

Vergleicht man die beiden zentralen Positionen zur Bedeutung des Schriftspracherwerbs in der Schule für Geistigbehinderte, so betont BACH unter Berufung auf die praktische Bildbarkeit der Schüler mit geistiger Behinderung immer wieder die lebenspraktische Erziehung, während BERNART auf die immense Wichtigkeit der Sprache für den Menschen hinweist und damit die intensive Beschäftigung mit Sprache und Schrift in der Schule für Geistigbehinderte rechtfertigt. Trotz des unterschiedlichen Argumentationsdukts beider Positionen herrscht Konsens darüber, dass ein Schüler, der die nötigen Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben mitbringt, diese Schulfertigkeiten erlangen soll. Jedoch ziehen die Autoren unterschiedliche Konsequenzen daraus:

Während BACH eine Trennung der Schülerschaft durch Zuordnung in die jeweiligen Schulformen favorisiert, teilt BERNART die Schüler innerhalb der Schule für Geistigbehinderte nach überprüfbaren IQ-Werten in die Züge a und b.

Diese Zweiteilung lässt sich aufgrund der veränderten Heterogenität der Schülerschaft nicht für die heutige Unterrichtsarbeit in der Schule für Geistigbehinderte aufrechterhalten.

Aus heutiger Sicht erscheint die Eingrenzung der Schülerpopulation auf bestimmte Gruppierungen überholt, denn heute wird der individuelle Förderbedarf des Schülers betrachtet und nicht seine Sonderschulbedürftigkeit.¹¹ Auch die Benennung des IQ gibt uns – wie wir heute wissen – keinen ausreichenden Anhaltspunkt für eine optimale Förderung.

¹¹ Vor dem Hintergrund des in den KMK-Empfehlungen von 1994 formulierten Gedankens der Integration beschließt der Landtag in NRW 1995 mit dem „Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung“ die Veränderung des Schulpflichtgesetzes in der Form, dass das bis dahin gültige „Sonderpädagogische Aufnahmeverfahren“ (SAV) durch die „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort“ (VO-SF) ersetzt wird (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1995 a und b).

Als Voraussetzung des Lesenlernens differenziert BACH einzelne Teilfertigkeiten, welche in den ersten Schulstufen angebahnt und entfaltet werden sollen, damit auf der Grundlage dieser so genannten „Lesereife“ ein Teil der Schüler in der Oberstufe mit dem Lesenlernen beginnen kann. Bedenklich erscheint mir in diesem Zusammenhang die Festlegung des Potenzials des Schülers als zu ermittelnde feststehende Größe. Die Chance der Entwicklung und Veränderbarkeit des Einzelnen und damit das Überdenken von erfolgten Kompetenzzuordnungen kommen hier zu kurz.

BERNART gibt diesbezüglich keine konkreten voraussetzenden Teilleistungen an, jedoch spricht er von „basaler Bildungsförderung“, um damit „[...] die Basis zu stärken, auf der später die geistige Entwicklung besser und leichter gefördert werden kann“ (1970, 104).

Beide Autoren geben gedankliche Richtungen vor, die bis heute in der kontroversen Diskussion um den Stellenwert der Kulturtechniken aktuell sind (vgl. Kapitel 5.1.2). Gerade der von BERNART beschriebene Zirkelschluss lässt sich in der Erwartungshaltung gegenüber Schülern mit geistiger Behinderung immer noch finden.

Eine mittlere Position nehmen die Pädagogen HOFMANN, SPECK und VETTER ein.

1.3.4 Der Standpunkt von THEODOR HOFMANN

THEODOR HOFMANN (1971) greift die Diskussion um die Suche nach einer Konzeption für die Schule für Geistigbehinderte im Kontext der Bildungspläne auf. Im Hinblick auf die Bedeutung des Lesens und Schreibens verweist er auf Ergebnisse einer Untersuchung aus dem Jahr 1970 zur Lesekompetenz von Schülern mit geistiger Behinderung nach zweijährigem regelmäßigen Leseunterricht (vgl. HOFMANN 1971, 169): Zwar konnte ca. die Hälfte der Schüler einzelne, ausgewählte Wörter wiedererkennend lesen, jedoch waren nur wenige Schüler in der Lage, wenn die Anzahl der Signalwörter eine bestimmte Menge überschritten hatte, diese zu einem späteren Zeitpunkt noch zu lesen. Anhand der Beispiele macht HOFMANN deutlich, „[...] daß ein Teil der Geistigbehinderten in jahrelangen intensiven Bemühungen dazu gebracht werden kann, die Kulturtechniken in bescheidenem Umfang zu erlernen“ (ebd.,

170). Aufgrund der eher geringen Erfolge bedenkt und relativiert er den Wert der damit verbundenen Anstrengungen:

„Ob sie aber dadurch Einsichten in den Aufbau unserer Sprache gewinnen, ob sie [...] einen besseren Zugang zu ihrer Umwelt erhalten und ob sie aus Texten Informationen entnehmen können, um dadurch ihr Leben besser zu meistern, bleibt mehr als fraglich.“ (HOFMANN 1971, 170 f.)

Nach HOFMANN hat die Schule für Geistigbehinderte die vordringliche Aufgabe, „[...] ihre Schüler dort zu fördern, wo sie ihre Stärke haben, und orientiert sich weniger an ihren Schwächen“ (1971, 172). Damit impliziert HOFMANN ein erweitertes Verständnis von Kulturtechniken, welches das Erlernen anderer lebensbedeutsamer Fertigkeiten (z. B. das selbstständige An- und Ausziehen, der Umgang mit Gegenständen etc.) zur Umweltorientierung gleichermaßen einbezieht.

Das grundlegende Ziel der Lebensertüchtigung und Lebenserfülltheit lasse sich nicht erreichen, wenn Kinder durch unangemessene Forderungen und überhöhte Ziele der Erwachsenen bedrängt werden. HOFMANN sieht im Erlernen der Kulturtechniken nicht das Hauptziel der Schule für Geistigbehinderte, warnt jedoch davor, interessierten und dafür begabten Kindern den Zugang durch mangelnde Bildungsangebote zu verstellen.

Deshalb muss laut HOFMANN immer wieder vom einzelnen Kind her gefragt werden, welche Ziele angemessen sind und ob bzw. in welchem Umfang das Lesen- und Schreibenlernen dazugehören.

Wie BACH plädiert HOFMANN für den Wechsel in die Schule für Lernbehinderte als eine Möglichkeit für Schüler mit geistiger Behinderung, die Kulturtechniken erlernen zu können. Ist dies nicht zu realisieren, wäre z. B. ein spezieller Kursunterricht im Lesen und Schreiben nötig.

Eindeutig positiv bewertet HOFMANN das Erlernen von Merk- und Signalwörtern, da sie eine wichtige Orientierungshilfe bei der Bewältigung des alltäglichen Lebens geben können.

Mit folgendem Zitat soll HOFMANN'S Position zusammengefasst werden:

„Wir sollten uns davon freimachen, es gehöre zum Menschsein, daß man die sogenannten Kulturtechniken beherrscht. Vor allem die Eltern müßten einsehen lernen, daß es für ihre geistigbehinderten Kinder Wichtigeres und Wertvolleres zu lernen gibt als Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie würden damit nicht nur ihre Kinder, sondern auch die Lehrer von dem ständigen Druck befreien, in der Schule die sogenannten Kulturtechniken einüben zu müssen, obwohl die Bildungspläne dies gar nicht in dieser Weise fordern.“ (HOFMANN 1971, 174)

1.3.5 Der Standpunkt von OTTO SPECK

Auch **OTTO SPECK** (1970) vertritt wie **HOFMANN** die Position, dass die so genannten Kulturtechniken nicht das Hauptziel einer Schule für Geistigbehinderte werden dürfen, da neben ihnen in unserer Kultur andere, ebenso wesentliche Techniken bestehen.

Nach **SPECK** bedeutet die Verankerung des Schulrechtes für geistig behinderte Kinder die Sicherung der Vermittlung aller dem Geistigbehinderten zugänglichen Bildungsgüter einschließlich derer, die zu den so genannten Kulturtechniken gehören.

SPECK entkräftet den Vorwurf des lediglich mechanischen Lernens und Drillens damit, dass die Förderung der Kulturtechniken auch die Gesamtentwicklung, insbesondere die Kognition des Kindes bereichert. In seine Erörterungen bezieht **SPECK** die Erwartungen der Eltern mit ein, die sich von der Schule ein Maximum an möglicher Erziehung erhoffen und darunter das Lesen wie das handwerkliche Tun verstehen (vgl. 1970, 76).

Er nimmt Bezug auf die Zielformulierungen der Schule für Geistigbehinderte in den 70er-Jahren, welche die Ausbildung von sog. Lebensfertigkeiten in den Mittelpunkt setzen: Zu den lebensbedeutsamen und der sozialen Eingliederung dienlichen Fertigkeiten zählt **SPECK** kognitive Techniken wie das Wahrnehmen und Unterscheiden von Gegenständen und Personen, das Erlernen von einfachen Mengen-, Raum- und Zeitbegriffen, das Erfassen von Zeichen (Abbildungen, Symbolen, Ziffern, Zahlen, Buchstaben und Worten) sowie das Lesen und Schreiben. Hier sind die Wurzeln für den 1978 formulierten erweiterten Lesebegriff bereits deutlich zu erkennen.

Im Prozess der Konzeptionsfindung der Schule für Geistigbehinderte begründet **SPECK** den Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes durch sein Menschsein und sein Gerichtetsein in und zur Welt, „nicht erst durch ein bestimmtes Vermögen, so etwa lesen und schreiben zu können“ (1970, 154).¹² **SPECK** möchte „dem Kind *Zugang zur Welt* und damit *zu sich selbst* [...] verschaffen“ (1970, 161, Herv. i. O.). Er hebt damit die Frage nach einer unteren oder oberen Begabungsgrenze und die damit verbundene „Diskussion um die sogenannten Kulturtechniken, ihren Wert und Unwert in der Schule für Geistigbehinderte“ (ebd., 160) auf.

¹² vgl. auch **ANTOR/BLEIDICK** 2001.

SPECK fokussiert zwei grundlegende didaktische Absichten: die Orientierung an konkreter Veranschaulichung und Unmittelbarkeit durch Begegnung sowie die Orientierung der Bildung an der nächsten Stufe der geistigen Entwicklung.¹³

„Es wäre selbstverständlich völlig verfehlt, so etwas wie formale Bildung bei Geistigbehinderten zu betreiben. Ihr Lernfeld wird sich sinnvollerweise immer auf konkrete, wirklichkeitsunmittelbare Gegenstände und Tätigkeiten erstrecken müssen. Dabei aber darf nicht übersehen werden, daß menschliches Lernen, wenn es Bildung bewirken soll, immer auch einen Übertragungsspielraum für eigene Bewährung schaffen und die Variabilität individualen Verhaltens ermöglichen muß, wenn es kein bloßes Abrichten auf bestimmte Funktionen sein soll.“ (SPECK 1970, 168)

Hinsichtlich der auch für SPECK begründeten Diskussion um Über- oder Unterforderung durch das Lesen und Schreiben ordnet er den Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung drei Gruppen zu, deren Übergänge jedoch fließend sind (vgl. SPECK 1970, 175):

- a) eine geringe Zahl derer, die keinerlei Schriftbild, auch keine Buchstaben und Laute, deuten können,
- b) eine größere Zahl derer, die bestimmte Namen, Aufschriften und Schilder wiedererkennen und deuten können, und
- c) die geringe Zahl derer, die neue Schriftbilder und Texte erlesen können.

Ähnliche Kategorien beschreibt er bezüglich des Schreibens, indem Übergänge vom bloßen Abschreiben bis hin zum selbstständigen und spontanen Verschriften genannt werden.

Vor diesem Hintergrund sieht SPECK einvernehmlich mit HOFMANN einzig in den individuellen Lernfähigkeiten den Maßstab für das Erlernen des Lesens und Schreibens und nicht in vorgegebenen Maßgaben so genannter Schulfertigkeiten. In diesem Sinne können Kompetenzen im Lesen und Schreiben einen persönlichen Gewinn in sozial-rehabilitativer, persönlichkeitspsychologischer, sprachlicher und kommunikativer Hinsicht bedeuten (vgl. SPECK 1970, 177 ff.).

1.3.6 Der Standpunkt von THEO VETTER

THEO VETTER ist als derjenige Pionier der Geistigbehindertenpädagogik besonders zu benennen, der durch seinen Leselehrversuch maßgeblich die

¹³ Dieser Gedanke soll im 3. Kapitel in Bezug zu LINDMEIERS Aspekt der Selbstüberschreitung im Bildungsprozess intensiver beleuchtet werden (vgl. 1999).

Einführung der Schulpflicht für geistig Behinderte in Baden-Württemberg bewirkt hat.

Als politisch engagierter Hilfsschullehrer in Baden-Württemberg ließ er in den 60er-Jahren sechzehn behinderte Kinder, die offiziell nicht in die Hilfsschule aufgenommen werden durften, nachmittags an einem Erstleseunterricht teilnehmen. Auf der Grundlage der Ganzheitsmethode der Gebrüder KERN (1967) und unterstützt von einzelnen Hilfsschullehrern sowie von engagierten Eltern lernten die Kinder in bescheidenem Umfang Lesen und Schreiben. VETTER wollte beweisen, dass diese Kinder im Sinne der geltenden Gesetze und Kommentare bildungsfähig waren. Der Lernerfolg der Kinder war ein Phänomen, das Bürgermeister, Schulräte, Vertreter des Oberschulamtes und des Ministeriums sowie Landtagsabgeordnete in Erstaunen versetzte.

VETTERS Versuch war bahnbrechend für die Entwicklung der schulischen Betreuung in Baden-Württemberg. Der Nachweis wurde zum Politikum und führte dazu, dass in diesem Land Kinder mit geistiger Behinderung von 1965 an ein Recht auf schulische Bildung hatten (mündliche Mitteilung, HOFMANN 08.06.02).¹⁴

THEO VETTER beschreibt diesen gelungenen Unterrichtsversuch in seinem 1966 erschienenen Buch und diskutiert den persönlichen Gewinn des Erlernens der Kulturtechniken im Vergleich zu den damit verbundenen hohen und eher belastenden Anforderungen an das einzelne Kind:

„Weitgespannte Ziele – Kulturtechniken – erfordern langandauernde und stetige Übungen. [...] Das bedeutet, daß die Kinder regelmäßig zu bestimmten Tageszeiten eng umrissenen Erwartungsvorstellungen der Betreuer und Eltern ausgesetzt sind.“ (VETTER 1966, 51 f.)

Damit ist für VETTER Lesen eine Fertigkeit, die nur unter entwicklungspsychologisch genau umgrenzten Reifungsstufen und unter der sorgfältigen Beachtung methodischer Wege erworben werden kann, denn häufig auftretende Lernschwierigkeiten lassen Schlagworte wie spielendes Lernen oder kindgemäßes Lernen zu Worthülsen werden und verbergen den tatsächlichen Aufwand des Erwerbs (vgl. 1966, 169).

Dennoch ist im Erlernen des Lesens und Schreibens keinesfalls „heilpädagogische[r] Leerlauf“ (ebd., 72) zu sehen, sondern es stellt einen

¹⁴ In NRW gab es zu dem Zeitpunkt kein Gesetz, sondern nur einen Erlass, der die Teilung der Hilfsschule vorsah: Ein Kind mit geistiger Behinderung konnte in einer besonderen Klasse der Hilfsschule unterrichtet werden. Die Schulpflicht wurde in NRW 1966 eingeführt.

zusätzlichen Wert für die Erweiterung des Sprachverständnisses und der Ausdrucksmöglichkeiten dar und eröffnet damit die Möglichkeit, die Umwelt besser zu verstehen.

„Das vorbehaltlose Bemühen drückt daher ohne Rückversicherung auf Erfolg oder Mißerfolg die Bereitschaft aus, nichts unversucht zu lassen und keine Möglichkeit durch eine dogmatisch begrenzte Einengung zu verschließen.“ (ebd.)

1.3.7 Zusammenfassung und Auswertung

Insbesondere HOFMANN und SPECK sehen in der Vermittlung der Kulturtechniken nicht das Hauptziel des Bildungsauftrages einer Schule für Geistigbehinderte. Der Bildungsanspruch von Menschen mit geistiger Behinderung begründet sich durch das Menschsein und nicht durch Leistungsfähigkeit in bestimmten Bereichen. Schule hat den Auftrag, dem Menschen den Zugang zur Welt und damit zu sich selbst zu verschaffen. VETTER und SPECK stellen den Nutzen einer grundlegenden Lesefertigkeit für weitere Bildungsmöglichkeiten heraus, während HOFMANN die Bedeutung, welche in unserem Kulturkreis an die Kulturtechniken gekoppelt ist, auf der Grundlage kulturanthropologischer Erkenntnisse relativiert und auf andere ebenfalls bedeutsame Fertigkeiten ausweitet (vgl. HOFMANN, TH. 1985, 8).

Die vorgestellten Standpunkte wirken ausgleichend zwischen den beiden konträren Polen – der lebenspraktischen und der geistigen Bildung.

Rückblickend auf die Anfänge der Geistigbehindertenpädagogik ist aus heutiger Perspektive der lebhaft geführte Diskurs als Versuch zu werten, eine grundlegende Schulkonzeption für Menschen mit geistiger Behinderung zu finden. Man suchte nach dem „Königsweg“, diesem Personenkreis eine adäquate Bildung zu gewähren, die ihm bis dahin vorenthalten war.

Dabei tritt die in allen Standpunkten ansatzweise formulierte Notwendigkeit eines individualisierten Vorgehens, die in HOFMANN'S Argumentation am deutlichsten wird, in den Hintergrund. Diese Akzentsetzung ist aus geschichtlicher Sicht verstehbar: Die Geistigbehindertenpädagogik befand sich während der ersten intensiven Kontroversdiskussionen um die Kulturtechniken in der Phase des Aufbaus und musste sich in besonderer Weise abgrenzen von tradierten Implikationen über schulische Bildung und der „Irrlehre von der Bildungsunfähigkeit“ (ACKERMANN 1990, 70) geistig Behinderter. Vor diesem Hintergrund sind die Bemühungen geprägt von der Suche nach einer

einheitlichen konzeptionellen Ausgestaltung und der Zuordnung des Personenkreises der Schüler mit geistiger Behinderung zu dem neu geschaffenen spezifischen Sonderschultyp. Die Argumentationsführung erscheint dadurch aus heutiger Sicht eher verallgemeinernd und lässt eine mehr personenbezogene, auf individuelle Begleitung ausgerichtete Sichtweise vermissen.

In der jetzigen Phase des Umbaus der vorhandenen Systeme sonderpädagogischer Förderung (vgl. DRAVE et al. 2000, 9) kommt genau dieser Thematik eine besondere Bedeutung zu, wie im Verlauf der Arbeit genauer auszuführen sein wird.

1.4 Bezug von Theorie und Praxis Mitte der 70er-Jahre

Die in den 70er-Jahren kontroversen Diskussionen um die Frage der Kulturtechniken führte man im Bereich der Lehrerbildung und der Schulpraxis.

Die beinahe zeitgleiche Errichtung der Schule für Geistigbehinderte und der Fachrichtung der Geistigbehindertenpädagogik als neue wissenschaftliche Disziplin hatte zur Folge, dass wissenschaftliche und praktische Stränge nebeneinander gediehen und voneinander profitierten:

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt, befand man sich auf theoretischer Ebene an einem Neuanfang. BACH sah die Neukonzeption als Antwort auf eine zu enge Sichtweise von schulischer Bildung, die einherging mit der Kopplung von Kulturtechniken und Bildungsfähigkeit (mündliche Mitteilung HOFMANN, 08.06.02). Es wurde eine Schule für Geistigbehinderte entworfen und begründet, die kein Imitat der herkömmlichen Schule sein wollte; „Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit“¹⁵ wurden die Paradigmata der neuen fachwissenschaftlichen Disziplin.

¹⁵ „Ziele [der Schule für Geistigbehinderte, M. H.]: Die Erz.- und Unt.arbeit bei g.B. [sic] orientiert sich weniger an den Schwächen, Behinderungen und Stör. als an den ‚offengebliebenen Möglichkeiten‘ (*Bach*) der Schüler. Dies bedeutet, daß für ihr Bildungsbemühen nicht die herkömmlichen Bildungspläne der VSch oder der SoSch für Lbh. maßgebend sein können. Sie strebt vielmehr ‚Lebenserfülltheit und Lebenstüchtigkeit‘ (*Bach*) der ihr anvertrauten Kinder in der Weise an, wie es g.B. [sic] am besten möglich ist. Als wichtigste Aufgabe der S.f.g.B. [sic] nennen die Empfehlungen folgende Bereiche: Sozialerziehung, lebensprakt. Erz., Arbeitserz., Leibeserz., Sinnesschulung, musische Erz., Spracherz., Verstandeserz., Gemüteserz. und religiöse Erz. (→ Sonderschule für praktisch Bildbare).“ (HOFMANN, TH. 1969b, 3943)

Die vom Pädagogischen Ausschuss der Bundesvereinigung Lebenshilfe unter Leitung von BACH entworfenen Grundsätze zur Erziehung und Bildung von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen wurden von 1966 an als „Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte“ in den Amtsblättern fast aller Bundesländer sinngemäß veröffentlicht und später in den Grundzügen als Richtlinien der Schule für Geistigbehinderte übernommen¹⁶ (mündliche Mitteilung, HOFMANN, 08.06.02). Der BACH'sche Ansatz galt in seiner Spezifizierung und Abgrenzung von der tradierten Vorstellung über Schule als die „kopernikanische Wende in der Heilpädagogik“ (mündliche Aussage, HOFMANN, 08.06.02). Es war der erste entscheidende Schritt zur Herausbildung einer Corporate Identity.

Diese Zeit der Konzeptionsbildung war gleichzeitig vorausschauend, zurückblickend und praxisbegleitend.

Im grundständigen Lehramtsstudium für Geistigbehindertenpädagogik dieser Zeit lag der Ausbildungsfokus auf Inhalten wie der motorischen und lebenspraktischen Ertüchtigung der Schüler mit geistiger Behinderung mit dem Ziel ihrer Selbstverwirklichung in sozialer Integration (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980).¹⁷ Diese Zielsetzung hat bis heute neben neuen pädagogischen Akzentuierungen für die Schulpraxis Gültigkeit (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2002).¹⁸

Bei der Einführung des Lehramtsstudiums Geistigbehindertenpädagogik in den 70er-Jahren orientierten sich die verantwortlichen Dozenten stark an den Erfahrungen der Anstaltsschulen, die auf eine mehr als hundertjährige Arbeit

¹⁶ Fast wörtliche Übernahme ohne Hinweis auf BACH als Verfasser.

¹⁷ Mit eigenen Erfahrungen blicke ich auf ein Studium Ende der 70er-Jahre/Anfang der 80er-Jahre an der Heilpäd. Fakultät der Universität zu Köln zurück, in dem die entsprechenden Schwerpunkte gesetzt waren. Fachbezogene Bereiche, z. B. das Fach Deutsch oder Mathematik, gab es in dem Sinne nicht, sondern lediglich einzelne Seminare zur Frage der Kulturtechniken (bei HOFMANN), die durch schulpraktische Studien ergänzt wurden. Als eigenständige Fächer wurden heilpäd. Leibes-, Kunst- und Musikerziehung gelehrt. Der Blick auf fachbezogene Bereiche entstand erst Mitte der 80er-Jahre. Die Vermittlung der Fächer ist bis heute an die Erziehungswiss. Fakultät gebunden. Die Aufgabe der Heilpädagogischen Fakultät besteht lediglich darin, auf diesen Grundlagen die sonderpädagogisch spezifischen Modifikationen aufzubauen.

¹⁸ Auf die Folgen dieser starken Akzentsetzung eines bestimmten Bildungsaspektes in der Lehrerbildung werde ich im Zusammenhang mit der Diskussion um Lehrerbildung (vgl. Kapitel 5) besonders eingehen.

mit Menschen mit geistiger Behinderung zurückblicken konnten¹⁹ (mündl. Mitteilung, TH. HOFMANN, 08.06.02; vgl. auch HOFMANN, TH. 1976, 7).

Die in Baden-Württemberg und einigen anderen Bundesländern bis dahin vorwiegend als Kindertagesstätten der Lebenshilfe geführten Einrichtungen wurden zu Schulen umgewandelt.

In den neu gegründeten Schulen für Geistigbehinderte herrschten schwierige Verhältnisse: Es gab weder speziell ausgebildetes sonderpädagogisches Personal noch entsprechend eingerichtete Räumlichkeiten oder spezifische Lehr- und Lernmittel. Bezüglich der Unterrichtsinhalte herrschten Unsicherheit und Ratlosigkeit.

Deshalb entstanden an Schulen für Geistigbehinderte zahlreiche Arbeitskreise von Lehrern, teilweise in Kooperation mit der Hochschule, um die Vielzahl offener Fragen zu klären oder an den Unterrichtsbedürfnissen orientierte spezifische Arbeitsmaterialien zu erstellen, so z. B. auch bezogen auf Lesen und Schreiben (vgl. HOFMANN, TH. 1969a).²⁰

Am Beispiel der Entwicklung von Unterrichtsmedien wird deutlich, wie nötig und hilfreich ein Austausch zwischen Ausbildungsstätte und Schulpraxis war:

Die Errichtung von Hunderten von Schulen für Geistigbehinderte führte zu einer großen Nachfrage nach entsprechenden Materialien. Um den vielfältigen Anfragen aus der Praxis und der Unsicherheit der Praktiker hinsichtlich des neuen Bildungskanons zu begegnen, entwickelte z. B. HOFMANN in Kooperation mit Mitarbeitern und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Reutlingen Ende der 60er-Jahre eine Broschüre, die nach praktischer Erprobung eine Auswahl von geeignetem didaktischem Material für geistig Behinderte vorstellte.²¹ Die häufig gestellte Frage: „Was sollen wir ihm etwa an Stelle unserer Lese- und Rechenbücher in die Hand geben?“ (HOFMANN 1976, 7), beantwortete HOFMANN in seinem Buch Bezug nehmend auf DIERLAMM folgendermaßen: „Bauklötze, Muggelsteine, Legestäbchen [...] sind

¹⁹ HOFMANN bezieht sich auf Lehrgänge in Reutlingen oder Stuttgart sowie Hospitationen in Stetten (mündl. Mitteilung, HOFMANN, 08.06.02).

²⁰ Für den Kölner Raum waren maßgeblich die Sonderschulrektoren Frau BRINKMANN, Frau KAPITZKE und Herr ETEN daran beteiligt, Materialien für Schüler mit einer geistigen Behinderung, die sie gemäß BERNARTS A-Zug separat unterrichteten, zu erstellen (mündl. Mitteilung, HOFMANN, 08.06.02).

²¹ Aufgrund von Verlagsschwierigkeiten verzögerte sich die Veröffentlichung um vier Jahre, worunter die Aktualität des lange erwarteten Werkes litt.

die Lese- und Rechenbücher unserer geistig behinderten Schüler.“ (HOFMANN 1976, 7)²²

Die Tatsache, dass es zu dieser Zeit keine ausgebildeten Lehrer für Geistigbehinderte gab,²³ führte neben der Errichtung von Ausbildungslehrgängen dazu, dass das in den ehemaligen Betreuungsstätten arbeitende Personal aus pflegerischen und erzieherischen Berufsfeldern – z. B. Krankenschwestern, Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, Sozialpädagogen – in die neu gebildeten Schulen überwechselte.

Die Mischung des Personals aus verschiedensten Professionen hatte große Unterschiede hinsichtlich der Methoden und Ziele zur Folge: Die Mitarbeiter waren zu 80 bis 90 % nachqualifizierte Schulassistenten, die ihr „Handwerk“ aus dem Blickwinkel der eigenen Profession auf die unterrichtliche Arbeit übertrugen. Mangels jeglicher Anleitung unterrichteten sie die Kulturtechniken so, wie sie selbst das Lesen und Schreiben gelernt hatten. Auf der psychodynamischen Ebene führte das dazu, dass sich die Mitarbeiter nun als Lehrer verstanden und gleichzeitig dem Wunsch vieler Eltern nach der Vermittlung der Kulturtechniken entsprachen. BACH, SPECK u. a. wiesen jedoch immer wieder darauf hin, dass die Vermittlung der Kulturtechniken nicht Aufgabe der Schulassistenten sei, sondern der wenigen bereits ausgebildeten Lehrer, die in den Klassen gemeinsam arbeitsteilig kooperieren sollten (mündliche Mitteilung HOFMANN, 08.06.02).²⁴

Hier wird deutlich, dass die tradierte Verbindung von Schule und Erlernen der Kulturtechniken in der Praxis der Schule für Geistigbehinderte weiter bestand, während sich auf theoretischer Ebene die Abgrenzung von herkömmlicher Schule und Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der Schule für Geistigbehinderte bereits vollzogen.

Die Beispiele dokumentieren die Wechselwirkung von Theorie und Praxis: Die Theorie entwickelte sich aus dem Engagement in der Praxis; sie musste auf die

²² Die 2. Auflage erschien im Schindele Verlag, Rheinstetten 1976.

²³ Der 1. Lehrstuhl für Didaktik der Geistigbehinderten in der Bundesrepublik Deutschland wurde 1970 mit Prof. RUDOLF POHL besetzt (mündliche Aussage, HOFMANN, 08.06.02). 1966 übernahm Prof. THEODOR HOFMANN in Reutlingen an der Pädagogischen Hochschule die Dozentur für Geistigbehindertenpädagogik.

²⁴ An dieser Thematik entfachte sich erstmals die Diskussion um Aufgabenverteilungen unter den unterschiedlich ausgebildeten Fachkräften einer Schule für Geistigbehinderte, die bis heute noch nicht immer geklärt ist.

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis zurückgreifen und gelebte Praxis reflektieren. Gleichzeitig erstellte sie Entwürfe und Visionen, die handlungsleitend für die praktische Unterrichtsarbeit waren.

Dabei war der Schriftspracherwerb ein vielfach diskutierter, unterschiedlich eingeforderter und kontrovers ausgelegter Themenbereich, der Schulpraktiker und Theoretiker intensiv beschäftigte.

Mit den folgenden Auszügen aus einer 1981 erschienenen Schulbroschüre einer Schule für Geistigbehinderte möchte ich exemplarisch das vorherrschende Verständnis des Bildungsauftrags der Schule in Bezug auf die Kulturtechniken wiedergeben. Es zeichnet sich ein eher ausgleichendes Denken auf schulpraktischer Ebene ab, das sich darum bemüht, den individuellen Wert trotz vorhandener Defizite durch andere Kompetenzen auszudrücken:

„[...] Ich kann meinen Namen nicht schreiben –
aber
ich kann Bilder malen, die viel mehr von mir
sagen als mein Name.

[...] Ich kann nur wenig lesen –
aber
zuhören kann ich ganz besonders gut.

[...] Manchmal fällt mir das Denken recht
schwer –
aber
meine Hände sind kräftig und geschickt.“
(SCHÜLER DER OBERSTUFE 1; herausgegeben vom VEREIN D. FREUNDE UND
U. FÖRDERER DER CARL-SONNENSCHNEIDER-SCHULE 1981, o. S.)

1.5 Erste Aussagen zu methodischem Vorgehen

Konzeptionell gab es viele Ansätze, aber wenig Klarheit bezüglich einer erforderlichen Methodik und Didaktik zum Lesen und Schreiben.

Innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik orientierte man sich an Materialien von MONTESSORI, MORGENSTERN, SCHMALOHR u. a. sowie an der allgemeinen Fachdidaktik Deutsch, an Unterrichtsmaterialien anderer Sonderschulformen oder der Grundschule. Man bezog auch Unterrichtserfahrungen mit geistig behinderten Kindern aus dem Ausland, z. B. der Schweiz mit ein, wo sich EGG (vgl. 1976) intensiv mit dem Lesen- und Schreibenlernen befasste.

Der in der Deutschdidaktik abgeebbte Methodenstreit (vgl. Kap. 2.4) über die bessere Lehrmethode wurde in der Geistigbehindertenpädagogik neu entfacht. Es entstanden Konzepte mit unterschiedlichen Zugangsweisen. Exemplarisch für ein vom Ganzwort ausgehendes Verfahren seien VETTER (1966) oder HAUG/KEUCHEL (1984) genannt. Beispielhaft für ein einzelheitlich orientiertes Vorgehen können KAPITZKE (1970a) und MEUTER-SCHRÖDER (1984) genannt werden.

Charakteristisch für den Leseunterricht der 70er- und 80er-Jahre sind das systematisch einschleifende Üben und das Auswendiglernen von Ganzwörtern. Gleichzeitig stand die Suche nach motivierenden und den Lernprozess unterstützenden Medien im Vordergrund.

Einen neuen Akzent setzte der erweiterte Lesebegriff, der aus dem „Signalunterricht“ nach KAPITZKE (vgl. 1970b) entstanden ist.

Aus ihrer Erfahrung, dass das geistig behinderte Kind nur selten „[...] die abstrakte Leistung des Übertragens vom räumlichen Nebeneinander der Buchstaben in ein zeitliches Nacheinander der Laute *bei gleichzeitiger Sinnentnahme* erbringen“ (KAPITZKE 1970b, 88, Herv. i. O.) kann, sieht KAPITZKE den Gebrauchswert der Lesebemühungen einzig im Folgenden:

„Lesen bei Geistigbehinderten sollte in erster Linie Übung im Wiedererkennen von lebensnotwendigen Signalen sein und Übung der entsprechenden sinnvollen Verhaltensweisen.“ (KAPITZKE 1970a, 8, Herv. i. O.)

Deshalb entwickelte und erprobte sie Ende der 60er-Jahre Lehr- und Lernmittel mit den wichtigsten bildhaften Signalen und Signalwörtern, welche eine Sammlung didaktischer Materialien zur Umwelt-, Sicherheits- und Selbstständigkeitserziehung darstellen (Kölner Signalwörterkiste).²⁵

HUBLOW griff Mitte der 70er-Jahre den Gedanken des Signalwortlesens von KAPITZKE auf und entwickelte ihn zu einem sinnorientierten lebenspraktischen Leseverständnis, das mit seinen sechs Lesestufen bis heute in der sonderpädagogischen Schulpraxis aktuell ist.

²⁵ KAPITZKE erstellt einen Katalog wichtiger Signale, die vor Gefahren warnen und zu größerer Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Kindes führen sollen (vgl. 1970a, 8 ff.). Die Sammlung ist folgendermaßen strukturiert: 1. Schallsignale, 2. Farbsignale, 3. Bildsignale: a) allgemein, b) für Fußgänger, c) am Arbeitsplatz, 4. Ziffernsignale, 5. Schriftsignale. Das Material umfasst sechs verschiedene Signalkästen mit jeweiligen Signallottos zu den Bereichen: Toilettenkennzeichnungen, Verkehrszeichen für Fußgänger, Pfeile, allgemeine Zeichen, Signalwörter, Schilder am Arbeitsplatz (vgl. OBERACKER 1990, 104). Diese Materialsammlung dient heute noch vielfach als Orientierung für den Leseunterricht.

„Der Leseunterricht in der Schule für geistig Behinderte beschränkt sich nicht auf das Lesen von Buchstaben und Schrift, sondern schließt auch das Verstehen von Gegenständen, Situationen, Bildern, Bildzeichen, Signalen u. a. mit ein. Die Schüler lernen, in ihrer Umgebung nach Zeichen zu suchen, die ihnen etwas sagen.“ (HUBLOW 1985, 3)

In diesem erweiterten Leseunterricht geht es um die „schrittweise Eroberung der Umwelt“ (HUBLOW 1985, 3) und „die Suche nach Sinngehalten in allen Bereichen der menschlichen und gegenständlichen Umwelt“ (ebd.). Er baut sich folgendermaßen auf:

1. Stufe: „Situationslesen“: Deuten konkreter sozialer und sächlicher Wirklichkeitsausschnitte.
2. Stufe: „Bilderlesen“: Erkennen und Verstehen von Abbildungen und Bilderfolgen.
3. Stufe: „Bildzeichenlesen“ oder „Symbollesen“: Erkennen und Verstehen von Hinweisen in Form schematischer Teilabbildungen und Signale.
4. Stufe: „Signalwortlesen“: Deuten von Schildern und Hinweistafeln in bestimmten Umgebungen, z. B. Warnschilder an Baustellen.
5. Stufe: „Ganzwortlesen“: ganzheitliches Erfassen von Schriftbildern ohne direkten Zusammenhang mit der Umgebung.
6. Stufe: „Schriftlesen“: „eigentliches Lesen“ von Wörtern und Texten mit Sinnentnahme (vgl. HUBLOW 1985, 6 ff.).

Der erweiterte Lesebegriff wurde 1978 in die Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte in NRW aufgenommen (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980, 21). Welchen Stellenwert er bis heute für die Selbstständigkeit und gesellschaftliche Partizipation hat, wird in Kapitel 2.5.5 aufgegriffen.

1.6 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem Rückblick auf nationalsozialistische Wertmaßstäbe werden die nachhaltigen Wirkungen des Reichsschulpflichtgesetzes verstehbar. Sie nehmen indirekt Einfluss auf die pädagogische Konzeption der Schulen für Geistigbehinderte, die seit der zweiten Hälfte der 60er-Jahre in fast allen Bundesländern gegründet wurden.

Durch die Verbindung des Erlernens der Kulturtechniken und des Gedankens der Bildungsfähigkeit spielen die so genannten Kulturtechniken eine entscheidende Rolle in dem Diskurs um Erziehungs- und Bildungsinhalte der Schulen für Geistigbehinderte. Die kontroversen Diskussionen werden in erster Linie durch die Positionen von BACH und BERNART entfacht. Schlagworte des

Disput sind „lebenspraktische Bildung versus geistige Bildung“ für Schüler mit geistiger Behinderung. Andere Pioniere der Geistigbehindertenpädagogik ergänzen und vertiefen die Argumentationslinien mit weiteren Gesichtspunkten.

Erste methodische Aussagen zum Schriftspracherwerb orientieren sich an der damaligen Lernbehinderten- und Regelschulpädagogik und spiegeln inhaltliche Akzente gemäß den Prinzipien eines damals verbreiteten lehrerorientierten Unterrichts wider. Die gleichzeitig nebeneinander sich ausbildenden Stränge der Geistigbehindertenpädagogik und Schulpraxis erfordern ein gegenseitiges Austauschen, Reflektieren und Konzipieren.

Die Anfänge der schulischen Arbeit zeigen Tendenzen von Unsicherheit und Suchbewegungen einerseits und großem Engagement und Einfallsreichtum der Pädagogen andererseits. Erste für den Personenkreis konzipierte Lehrgänge und Materialien werden von Lehrenden in Schule und Hochschule positiv aufgenommen, reflektiert und weiterentwickelt.

Die gesellschaftliche Bewertung bzw. Überbewertung der Kompetenzen des Lesens und Schreibens in den Anfängen des 20. Jahrhunderts ist als Resultat einer Zeit zu sehen, in der die so genannten Kulturtechniken als Bildungsgut ein besonders erstrebenswertes Ziel bedeuteten. Seit Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert galten das Lesen, Schreiben und Rechnen als die grundlegenden Fächer in den Elementarschulen, später Volksschulen, denn damit wurde auch dem Volk Bildung zuteil.

„Wer diese Kulturtechniken beherrschte, konnte beispielsweise als Leser am ‚kulturellen Erbe‘ teilhaben und sich über das Geschehen in der Welt informieren. Und durch Briefe war selbst mit Menschen an entfernten Orten ein Gedankenaustausch möglich.“ (HOFMANN 1985, 8)

Dieses Paradigma hatte in der Zeit des Nationalsozialismus prägende Wirkung, wodurch die scharfe Trennung von bildungsfähigen und bildungsunfähigen Menschen mittels des Maßstabs der so genannten Kulturtechniken erfolgen konnte.

Heutzutage ist es in unserem Kulturkreis gesamtgesellschaftlich selbstverständlich, lesen und schreiben zu können. Während in der Mitte des 20. Jahrhunderts die korrekte Schreibweise im Mittelpunkt der Bemühungen um

Lesen und Schreiben steht, verliert im 21. Jahrhundert das fehlerfreie Schreiben im Zuge einer Kommunikation mit neuen Technologien seine Bedeutung. Bei schriftsprachlicher Kommunikation per E-Mail oder SMS geht es beispielsweise zentral um prägnante Mitteilungen, um einfache, spontane Kommunikation und Erreichbarkeit, wobei Schreibfehler kaum oder nicht beachtet werden. Dadurch entsteht eine neue Prägung; ein Paradigmenwechsel, der sich möglicherweise positiv auf die gesellschaftliche Bewertung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülern mit geistiger Behinderung auswirken kann.

Eine besondere Beachtung verdienen die Positionen der Eltern, auf die aus unterschiedlichen Standpunkten heraus immer wieder Bezug genommen wurde. Die geschilderten konträren Ausprägungen von Fehleinschätzungen – einerseits durch Überforderung mittels überhöhter Ziele oder andererseits durch Unterforderung im Sinne eines Aufgebens ihrer Kinder – zeugen von der Notwendigkeit einer lang andauernden Begleitung der Eltern, die eingebunden sein muss in den Prozess der Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes.

Die bisherigen historisch aufgezeigten Erläuterungen lassen Entwicklungslinien erkennen, die zu einer aktuellen Standortbestimmung des Fachbereichs Schriftspracherwerb innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung führen können. Dadurch sind die gegenwärtigen Strömungen besser verstehbar und innerhalb der Sonderpädagogik leichter einzuordnen.

Besonders hervorzuheben ist die damalige Orientierung des Diskurses um den Schriftspracherwerb am Sonderschultyp der Schule für Geistigbehinderte gemäß den Empfehlungen der KMK zur Ordnung des Sonderschulwesens (vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 1972). Zentrales Anliegen war danach die Ausgestaltung der spezifischen Aufgaben und Bildungsinhalte der Schule für Geistigbehinderte, zu der die Schüler mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer spezifischen Sonderschulbedürftigkeit gehörten. In diesem Kontext muss der Diskurs um Lesen- und Schreibenlernen verstanden werden, sodass die konzeptionellen und strukturellen Aspekte zu folgenden Kernfragen führten:

- Gehört Lesen und Schreiben zur Aufgabe der Schule für Geistigbehinderte?
- Welche Konzepte gibt es für den Lese- und Schreibunterricht?
- Wie muss der Unterricht methodisch strukturiert sein?

Seit Mitte der 90er-Jahre geht man nicht mehr von der Dominanz der Institution Sonderschule und der Zuordnung der Behinderungsarten zu Sonderschultypen aus, sondern von Förderschwerpunkten und der Vielzahl möglicher Förderorte (vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 1994).²⁶ Dieser Perspektivenwechsel führt zur Ermittlung des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie zu einem verstärkten personenbezogenen pädagogischen Bemühen und Bereitstellen individueller Hilfen. Auf dieser Erkenntnisfolie geht es darum, aktuell und zukünftig das Lesen- und Schreibenlernen vor dem Hintergrund des individuellen Förderbedarfs im Kontext der schulischen und außerschulischen Lebenswelt des Kindes zu betrachten (vgl. DRAVE et al. 2000, 18 f.).

Um sich in den folgenden Kapiteln einer aktuellen Standortbestimmung des Schriftspracherwerbs zu nähern, werden u. a. die nachstehenden Aspekte angesprochen:

- Aktualität des erweiterten Leseverständnisses
- heutige Bedeutung des Schriftspracherwerbs für den Menschen mit geistiger Behinderung
- Bildungsverständnis der heutigen Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung
- Parallelen zwischen dem historischen und aktuellen Diskurs
- Konsequenzen für eine sonderpädagogische Fachdidaktik
- Anforderungen an die den Schriftspracherwerb unterrichtenden Lehrer

Im folgenden Kapitel soll der Schriftspracherwerb aus fachwissenschaftlicher Sicht betrachtet werden, um ein fachspezifisches Verständnis herauszuarbeiten, welches notwendig ist, damit die Besonderheiten eines Schriftspracherwerbs unter erschwerten Bedingungen stärker berücksichtigt werden können.

²⁶ Aus der „Sonderschulbedürftigkeit“ wird der „sonderpädagogische Förderbedarf“ (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1995b).

Erst auf dieser Wissensbasis kann es zu einer Neubewertung des Schriftspracherwerbs für Menschen mit geistiger Behinderung kommen.

2 Fachwissenschaftliche Reflexionen zum Schriftspracherwerb

Der Schriftspracherwerb ist ein Thema, zu dem jeder Mensch seine eigene Geschichte hat. Fragt man erwachsene Menschen²⁷ nach ihren Erinnerungen zum Lernprozess des Lesens und Schreibens, so werden vielfältigste Erlebnisse wach, welche sich auf mühevolleres Entziffern, verkrampftes Stifthalten bei Schreibübungen oder freudiges erstes Verstehen von Wörtern beziehen. Besonders geprägt sind solche Schilderungen durch emotionale Erinnerungen, die von liebevoller Unterstützung durch Eltern und Lehrer, auch von Strenge, Drill oder gar Belustigung über noch fehlerhaftes Tun erzählen. Die Bandbreite der Erlebnisse soll nicht weiter vertieft werden, da jeder auf seine eigenen Bilder und Erfahrungen zurückgreift, die für sich sprechen.

Während die Gefühle über Lernerlebnisse noch geradezu schillern können, wird auffälligerweise nur wenig über den Modus, den Weg des Lernens berichtet. Viel intensiver scheinen die erinnerten Lernerfahrungen an Emotionen gebunden zu sein. Das spricht für die Notwendigkeit eines positiven Lernklimas.²⁸ Zum anderen stellt sich die Frage nach der grundsätzlichen Bewusstheit des Lernens. Wer weiß noch, wie er sprechen oder laufen gelernt hat?

Gibt es hierzu lernpsychologische Parallelen, die es mitzudenken gilt, wenn man sich dem Schriftspracherwerbsprozess fachwissenschaftlich nähern möchte?

Die Fülle theoretischer und empirischer Forschungsbefunde zum Schriftspracherwerb ist in der Linguistik, Psycholinguistik und Didaktik inzwischen so umfangreich und schwer durchschaubar geworden, dass es oftmals für den praktizierenden Lehrer schwierig ist, den gesamten Diskurs verfolgen, beurteilen und für die eigene Praxistätigkeit fruchtbar zu machen.

Das folgende Kapitel will versuchen, den gegenwärtigen Diskussionsstand zum Schriftspracherwerb auf der Grundlage der Entwicklungen der letzten 30 Jahre zusammenzufassen, zu beleuchten und neue Richtungen aufzuzeigen.

²⁷ Hier beziehe ich mich auf Befragungen von Studierenden der Geistigbehindertenpädagogik in meinen Seminaren zum Schriftspracherwerb im Zeitraum von 1998 bis 2001.

²⁸ Dieser Gedanke soll im didaktischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 4) vertieft werden.

2.1 Gegenwärtige Bedeutung des Schriftspracherwerbs

Aktuell erfährt der Schriftspracherwerb durch die im Jahr 2001 veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Schulstudie Pisa eine neue gesellschaftliche Beachtung. Aufgeschreckt wird die deutsche Gesellschaft von Ergebnissen, die die Schwächen ihres Schulsystems aufdecken. Danach schneiden jugendliche Schüler aus Deutschland in den geforderten Basiskompetenzen, wie Lesen und Mathematik, im internationalen Vergleich nur mäßig ab und erreichen in der Ergebnisskala lediglich die untere Hälfte. Darüber hinaus offenbart die Pisa-Studie große Leistungsunterschiede zwischen Schülern verschiedener Bundesländer. Eine große Gruppe von 15-Jährigen ist nicht in der Lage, sinnennehmend lesen zu können, wobei die Leistungen besonders zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund differieren.

Seit Bekanntgabe dieser Ergebnisse findet gesamtgesellschaftlich eine neue, verstärkte Verknüpfung der Bildung und Bildungschancen mit den Kompetenzen des Lesens und Schreibens statt. Über die hieraus zu ziehenden Konsequenzen wird eine breite kontroverse Debatte geführt.

Das Bedeutsame an der Pisa-Studie ist meines Erachtens neben der Bewusstmachung der Bildungsmisere die stark steuernde Wirkung. Hierbei sind äußerst differente Interpretationsrichtungen auszumachen, die abhängig sind vom jeweiligen Fokus und Hintergrund des Betrachters. Unbeachtet bleibt der relative Aussagegehalt der Ergebnisse, welche ausschnitthaft und abhängig von zugrunde liegenden Voraussetzungen, Maßstäben, Begriffsbestimmungen u. v. m. sind.

Im aktuellen Diskurs lassen sich folgende Diskussionsschwerpunkte feststellen:

- Die Frage nach den Bildungsinhalten wird neu diskutiert und rangiert momentan vor der Diskussion um Unterrichtsmethoden.
- Bildungsexperten setzen sich ein für eine „Renaissance des Wissens“ (SCHWERING 2002): Dies erfordere eine Kultur der Anstrengung, welche die Spaßkultur ablösen müsse. Eine neue Einstellung zur Leistung müsse vor allem im Grundschulbereich anbrechen.
- Kindergarten und Vorschule werden neu entdeckt, um eine bessere Verzahnung mit der Grundschule zu bewirken.

- Das Augenmerk ist auf die grundlegende Bedeutung der Sprachkompetenz als Basis für Lernen gerichtet sowie auf Lesen, Schreiben und Rechnen als Schlüsselqualifikationen für weitere schulische Bildung.
- Aufgedeckte Defizite im Lesen bei Grundschulern²⁹ werden mit negativen Auswirkungen auf alle anderen Schulfächer und folgenden Schwierigkeiten in Schule und Beruf verbunden; sie sollen durch Steigerung der Lesekompetenz aufgefangen und verbessert werden.
- Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien benötigen besonders frühe (im Sinne einer Frühförderung) und umfangreiche Förderung (in Form von Ganztagsbetreuung).

Die Frage, ob Kinder an deutschen Schulen zu wenig oder falsch gefördert und gefordert werden, bewegt facettenreich das gesamte Bildungswesen und bleibt derzeit so offen wie nie. Eine erste nationale Antwort sind zukünftige weitere regelmäßige Bildungstests, wie die im April 2003 veröffentlichte „Internationale Grundschul-Leseuntersuchung“ (IGLU). Danach wird die Lesekompetenz der Grundschüler erheblich höher eingestuft als nach der Pisa-Studie allgemein erwartet wurde (vgl. HEIMBACH 2003). Dieses positive Ergebnis lässt den Schluss zu, die Probleme und Differenzen besonders im Übergang zu den weiterführenden Schulen zu suchen. Dabei kommt der Frage nach der Lesemotivation eine besondere Bedeutung zu. Diese zu schaffen und zu erhalten scheint eine zentrale, jedoch bisher zu wenig beachtete Aufgabe der Sekundarstufe zu sein, damit sich erworbene Fähigkeiten nicht durch fehlenden Gebrauch verlieren.

Die Anforderungen, an denen Schüler deutscher Schulen innerhalb der Pisa-Studie scheiterten, bezogen sich nicht ausschließlich auf das Leseverständnis von Texten, sondern ebenso auf das Verständnis einer Kombination von Text

²⁹ Laut TUTT (vgl. 2002, 12) kommen 23 Prozent aller deutschen Schüler beim Lesen nicht über ein elementares Niveau hinaus. Dies soll durch Steigerung der Lesekompetenz aufgefangen und verbessert werden. Mit einer Leseinitiative „Lust auf Lesen fördern“ in NRW (Juni 2002) versuchte die Landesregierung, unterstützt von Lehrer- und Arbeitgeberverbänden, durch Vorlesestunden in Klassenzimmern Leseanreize und -angebote für die anstehende Ferienzeit zu machen, sowie durch Leselisten für Grundschulkinder, durch das Zur-Verfügung-Stellen von Buchpaketen und durch einen anschließenden Lese- und Schreibwettbewerb. Diese begrüßenswerte Initiative interpretiert meines Erachtens das Prinzip von Ursache – Wirkung nur einseitig, denn es ist auch der Rückschluss möglich, dass man erst mit grundlegender Lesekompetenz Lust auf Lesen bekommt.

und Bild bzw. Symbolen. Inhalt war damit ein erweitertes Leseverständnis, das von den Schülern nicht genügend umgesetzt werden konnte.

Auch wenn der Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung nicht in die Pisa-Studie einbezogen war, scheint mir ihre Wirkung für die Geistigbehindertenpädagogik wichtig zu sein. Sie macht deutlich, wie stark Lernen an die grundlegenden Kompetenzen des Lesens und Schreibens gebunden ist. Darüber hinaus verweist sie auf den großen gesellschaftlichen Stellenwert, den dieser Bereich in unserem westlichen Kulturraum einnimmt: Beinahe jederorts werden Menschen mit Schriftsprache konfrontiert und damit herausgefordert, sich des Lesens und Schreibens zu bemächtigen, oder sie spüren die Grenzen und Konsequenzen eines Unvermögens auf diesem Gebiet.

„Jedes Kind wird in eine Welt voll Sprecher, in eine Welt voll Schreiber und Leser hineingeboren und macht innerhalb einer speziellen Sprach- und Schriftkultur seine speziellen Sprach- und Schrifterfahrungen.“ (GÜMBEL 1993, 141)

Im Regelschulbereich ist der Schriftspracherwerb bislang ein Thema für den Schulanfang. Die Pisa-Studie stellt heraus, dass die Entwicklung und Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen sich nicht nur auf diesen Zeitraum beschränken darf, sondern ein Themenfeld ist, welches sich auf weitaus mehr Schuljahre beziehen muss (vgl. TOPSCH 2000, 2).

Im praktischen Feld der Geistigbehindertenpädagogik besteht teilweise die Tendenz, diese Thematik – wenn überhaupt – erst mit zunehmendem Alter der Schüler an Bedeutung gewinnen zu lassen.³⁰ Es liegt nahe, diese Entwicklung zurückzuführen auf die Annahme von Pädagogen, erst bei Vorhandensein einer zugrunde liegenden „Lesereife“ (BACH 1971, 151) mit dem Lese- und Schreibunterricht beginnen zu können. Hierbei hatte und hat vielleicht noch immer die BACH'sche Auflistung von Leselernvoraussetzungen leitende Wirkung. Obwohl BACH mit dem Katalog keine Hierarchisierung vornehmen, sondern auf den Umfang und die Bedeutung der Voraussetzungen aufmerksam machen wollte, ist er oftmals in der Schulpraxis als regulierende Messlatte für den Start zum Lesen- und Schreibenlernen ausgelegt und verwendet worden.

³⁰ Die Thematik des Schriftspracherwerbs erhält bis hin zum Erwachsenenalter einen Bedeutungszuwachs, der z. B. an der großen Zahl von Alphabetisierungskursen deutlich wird.

Inzwischen gibt es Erfahrungen, dass ein frühzeitiger Schriftspracherwerb positive Auswirkungen auf das sich entwickelnde Denken und die Sprache hat (z. B. Sprachförderung durch Erstlesen vor allem bei Kindern mit Down-Syndrom; vgl. OELWEIN 2000). Diese Erkenntnisse sprechen für einen frühzeitigen Beginn des Schriftspracherwerbs.³¹

Innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskussion der Grundschul- und Deutschdidaktik hat Mitte der 80er-Jahre ein Umdenken stattgefunden: Lesen und Schreiben werden seitdem als zusammengehörende, sich wechselseitig beeinflussende Modalitäten verstanden, sodass aktuell vom Schriftspracherwerb gesprochen wird. Bis dahin wurden fachwissenschaftliche Diskurse weitgehend über den Erstleseunterricht geführt. Das Schreibenlernen wurde, auch wenn es teilweise gleichzeitig stattfand, wesentlich weniger berücksichtigt (vgl. TOPSCH 2000, 33).

Um den Schriftspracherwerb in seinen Grundlagen zu verstehen, halte ich es für sinnvoll und notwendig, sich mit den historischen Wurzeln des Erstleseunterrichts zu befassen. Hier soll zuerst der Bedeutung des Begriffs Lesen nachgegangen werden.

2.2 Die Bedeutung von Lesen im engeren Sinne

Es gibt eine Fülle von Definitionen und Erklärungen darüber, was Lesen im klassischen Sinne heißt. Bemühungen um eine Begriffsbestimmung lassen sich bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgen und dokumentieren unterschiedliche Blickrichtungen auf den Lesevorgang, ohne sich grundlegend zu widersprechen.

Exemplarisch sollen im Folgenden – in Bezug zur hermeneutischen Erkenntnistheorie – einzelne Definitionen von Lesen vorgestellt und diskutiert werden, welche zum einen die unterschiedlichen Zugeweisen im Wandel der Zeit ausdrücken sowie die Vielschichtigkeit des Leseprozesses verstehbar machen (vgl. zusammenfassend GÜMBEL 1993, 45 ff.).

Drückt beispielsweise ICKELSAMER mit seiner Definition das schlicht Beobachtbare aus, nämlich das Benennen von Buchstaben:

³¹ Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

„Es ist das Lesen nichts anderes / denn schlecht die buchstaben nennen [...] Aber wenn ich sage / Lesen heisse und sey nichts anderes denn die buchstaben nennen / so verstehen mich die noch nicht die die buchstaben nicht anders zu nennen wissen / denn Be / ce / de / eff / etc. welches ist wider yhr krafft uñ art / uñ sind mehr silben denn buchstaben / auff diese weis lernet keiner lesen / denn durch lange gewöheit.“ (ICKELSAMER 1527, S. A2v und A5v, zit. n. GÜMBEL 1993, 45)

so fokussiert eine Definition hundert Jahre später die Kommunikation mit dem Schreiber, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Und solch Lesen ist nichts anderes als ein lustiges un freundliches Gespräch / welches man mit ihnen (den Gelehrten) hält / da sie aus ihren Büchern gleichsam mit uns reden. [...]“ (BUNO 1650, 4 f., zit. n. GÜMBEL 1993, 45)

Diese Aussage macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass Lesen und Schreiben zur damaligen Zeit nicht Volksgut, sondern das Privileg der Gelehrten war.

Eine andere Definition von ZEIDLER, „Das Lesen ist ein geschwindes Werk, das Buchstabieren aber langweilige Lauserei [...] Das Auge ist allzeit geschwinder als die Zunge“ (1700, zit. n. GÜMBEL 1993, 45), thematisiert den mühevollen Akt der Buchstabiermethode³².

Anfang des 19. Jahrhunderts richtete sich die Aufmerksamkeit der Leselehrenmethoden auf die Lautwerte der Buchstaben und die Strukturierung durch Silben:

„Alles lautet mithin darauf, den Laut (nicht den Namen) eines jeden Buchstaben in der größten Geschwindigkeit angeben, und ihn in der Verbindung mit anderen in einzelnen Stimmabsätzen, d. h. sylbenweise aussprechen zu lernen.“ (STEPHANI 1803, 8, zit. n. GÜMBEL 1993, 45)

Das Lautieren wurde in Bayern 1803 zur verbindlichen Lehrmethode. In den folgenden Jahrzehnten entwickelten sich unterschiedliche methodische Verfahren wie beispielsweise die Sinnlautmethode (vgl. GÖBELBECKER 1931, zit. n. SCHENK 2001, 81 f.) oder Anlautmethode (vgl. JORDAN 1910, zit. n. SCHENK 2001, 81 f.), um den sinnleeren Lauten eine Bedeutung zu geben und das Zusammenfügen von zwei Lauten zu unterstützen.

GÜMBEL (vgl. 1993, 47) folgend, geht es GAGNÉ auf der Grundlage behavioristischer Lerntheorien um die zirkuläre Abfolge von Reiz und Reaktion, wenn er folgende Definition ausspricht: Beim Lesen geht es „um die Produktion von Sprachlauten und die Zuordnung von Lauten zu geschriebenen

³² Diese Methode, welche auf dem Auswendiglernen des Alphabets und Zuordnen von Schriftzeichen basiert, wurde 1872 in Preußen amtlich verboten (vgl. TOPSCH 2000, 36).

Buchstaben“ (GAGNÉ 1969, 165, zit. n. GÜMBEL 1993, 45). Hier ist der Text ein Stimulus, der zu einer Reaktion führt, welche sich in der Bewegung der Augen und Sprechwerkzeuge zeigt. GÜMBEL weist zu Recht darauf hin, dass „Lesen mehr ist als äußerlich beobachtbares Reagieren auf graphische Stimuli“ (GÜMBEL 1993, 47).

Wie Beobachtungen von Erstlesern zeigen, werden in der Phase des Anfangslesens häufig Wörter ergänzt, assoziiert oder verändert (z. B. rennen statt rollen). Dieses Phänomen ist nicht zurückzuführen auf spezifische Schriftzeichen, sondern gibt Aufschluss darüber, dass der Leser denkend beteiligt ist. Es findet ein Denkprozess der „*Sinnfindung* und [...] auch *Sinngestaltung*“ (BLEIDICK 1981, 20, Herv. i. O.) statt, wobei individuelle Sinnerwartungen auf die Wahrnehmung Einfluss nehmen und die Sinnerfassung erleichtern bzw. beschleunigen. Lesen ist demnach weit mehr als ein Reagieren von Auge, Ohr und Sprechwerkzeugen. Es ist ein kreisendes Wechselspiel von Sprache und Denken. Diesem Aspekt kommt GOODMAN nahe, wenn er Lesen als „ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten“ (1976, 139) beschreibt. Sinnverstehendes Lesen wird als Zusammenspiel von individuellen psychologischen und sprachlichen Kompetenzen mit dem Text verstanden. Dieser Definitionsvorschlag hat eine besondere didaktische Relevanz, weil er auf die Strategien des Lesenlernenden hinweist.³³

Eine bis heute häufig rezipierte und umfassende Definition liefert KAINZ, der Lesen umschreibt als

„[...] das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge“ (KAINZ 1956, 162).

Anhand dieser Begriffsbestimmung wird die Verwobenheit der beiden Aspekte des Leseprozesses – der technische Ablauf und die Sinnerfassung bzw. Sinnstiftung des Gelesenen – deutlich. Man erkennt, dass Lesen ohne die Verstehensleistung wahrlich nur „eine langweilige Lauserei“ (ZEIDLER 1700, zit. n. GÜMBEL 1993, 46) wäre. Gerade der sinnstiftende Aspekt des Lesens ist es, der den Leseprozess zu einem aktiven, konstruktiven Akt schriftsprachlicher Kommunikation macht, der sowohl „das dialogische Prinzip des

³³ Darauf werde ich in Kapitel 2.5 differenzierter eingehen.

Gedankenaustausches als auch das monologische des Mit-sich-selber-ins-Gespräch-Kommens umfasst“ (GÜMBEL 1993, 48).

Lesen bedeutet aber mit seinen Anforderungen im optisch-akustisch-motorischen Wahrnehmungsbereich unumstößlich auch das Beherrschen der technisch-formalen Seite. Diese Anforderung wird von BLEIDICK treffend beschrieben als

„[...] *Aneinanderfügen*, Zusammensehen oder *simultanes* und *sukzessives Ordnen* von gesetzten, zunächst fremden und daher zu erlernenden Buchstaben-Zeichen. Dabei müssen Augen-Blickbewegungen, visuelles Erkennen, akustische Lautvorstellung, sprachlicher Begriff und motorischer Vollzug der Sprechinnervation (beim Laut- und Leiselesen) auf den geistigen Sinngehalt des Zu-Lesenden [sic] hin koordiniert werden.“ (BLEIDICK 1981, 20, Herv. i. O.).

Im Blickpunkt der formalen Lesetechnik taucht die Frage auf, ob bereits das bloße Reproduzieren von Buchstaben und Lauten – wie oft bei Erstlesern zu beobachten – also die Reduktion auf den rein technischen Vorgang, als Lesen bezeichnet werden kann. Folgt man KAINZ, so gehört die Komponente des Denkens und Verstehens unbedingt dazu. REICHEN (vgl. 2001, 12) akzentuiert den Aspekt des Verstehens noch stärker, wenn er das Beherrschen des rein technischen Ablaufs, welches sich z. B. im lauten Vorlesen eines Textes ohne Sinnverstehen zeigen kann, nicht als Lesen bewertet. Nach seinem Verständnis ist etwa das fehlerfreie Lesen eines fremdsprachlichen Textes, ohne den Inhalt zu erfassen, kein Lesen. REICHEN kritisiert mit Vehemenz das im Schulunterricht häufig praktizierte übermäßige Üben der Lesetechnik durch lautes Vorlesen als Überprüfung der Lesekompetenz. Er betont, dass die bloße Fähigkeit, „eine Buchstabenfolge in eine Lautfolge umzuwandeln“ (2001, 12) kein Indiz für ein Textverständnis ist, sondern für den Leseprozess eher hinderlich sein kann, denn „Verstehen ist k e i n e Vorbedingung für lautes Vorlesen, ist keine Garantie dafür, dass man auch versteht, was man liest“ (ebd., Herv. i. O.).

Zum Begriff des Lesens gehört folglich die Dublizität von Lesetechnik und Sinnerfassung (vgl. BLEIDICK 1981, 22). Eine ausschließliche Betrachtung des physiologischen und psychologisch beschreibbaren Leseprozesses würde für eine Wesensbestimmung des Lesevorgangs nicht ausreichen (siehe Abb. 1).

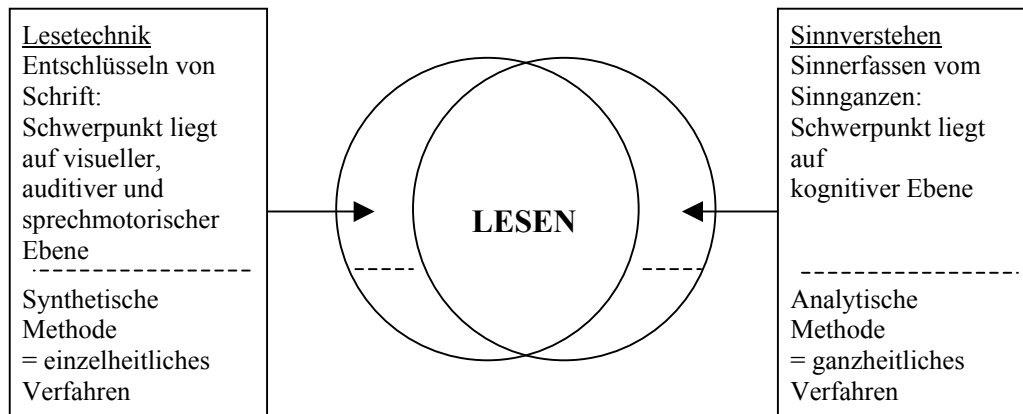


Abb. 1: Der Lesevorgang

Die hier vollzogene Trennung der beiden Aspekte des Lesens ist beim geübten Leser nicht mehr zu erkennen. Lesen ist in seinem Ablauf ein einheitlicher und ganzheitlicher Prozess, in dem beide Aktivitäten zusammenspielen. So ist beispielsweise eine korrekte Intonation eines Wortes oder Satzes nur möglich, wenn der Sinn verstanden wurde.

Aus der Differenzierung des Lesevorgangs in die beiden Komponenten sind zwei unterschiedliche Richtungen von Lehrmethoden abgeleitet worden. BLEIDICK stellt heraus, dass die technische Seite schwerpunktmäßig in der synthetischen Methode ihre Entsprechung findet, während bei der analytischen Methode die Sinnerfassung vom Sprachganzen im Mittelpunkt steht.³⁴ Gleichzeitig betont BLEIDICK die notwendige Verschränkung beider Leistungsstufen, indem er sagt:

„Sie dürfen nicht in ein zeitliches methodisches Nacheinander gebracht werden, sondern gehören zusammen, wenn auch mit unterschiedlicher chronologischer Schwerpunktbildung beim Lernverfahren. Das Synthetisieren soll am sinnvollen Sprachgehalt vollzogen werden. Die Sinnentnahme darf das mechanische Ausgliedern und Zusammenlesen nicht vernachlässigen.“ (BLEIDICK 1981, 24)

Im Versäumnis der methodischen Verwobenheit erkennt BLEIDICK „das Kernproblem des Leseversagens“ (ebd., 22). Dies scheint ein wichtiger didaktischer Hinweis für die Methodenkombination und -integration zu sein, den es an anderer Stelle zu verfolgen gilt (vgl. Kapitel 2.4.4 und 4.2.7).

Auch LEWANDOWSKI stellt Lesen als eine komplexe „Leistungsgesamtheit“ (1994, 654) dar, die sich durch so genannte Partialleistungen konkretisiert. Den

³⁴ Auf die Lehrmethoden wird in Kapitel 2.4 Bezug genommen.

an sich problematischen Begriff von isolierten Teilfertigkeiten versucht LEWANDOWSKI durch gleichzeitiges und wechselwirkendes Aufeinanderbeziehen folgender Teilaufgaben zu entschärfen:

- „das Erfassen der Wortgestalt in ihren sensorisch-motorischen Aufbaumomenten (optische Perzeption und Apperzeption, Ergänzung durch assimilative Prozesse),
- lautliche Reproduktion,
- Erfassen der Bedeutungen (Zeichengnosie),
- Erfassen der semantisch-syntaktischen Beziehungen,
- Nachvollziehen bzw. Aufbauen des gedanklichen Gehalts“ (LEWANDOWSKI 1994, 654).

Mit Blick auf die Vielzahl der verschiedenen Erklärungsansätze zum Lesen erkennt LEWANDOWSKI (vgl. 1994, 655) drei wesentliche Stufen als Gemeinsamkeit an, die simultan ablaufend interagieren:

- *Ebene der Wahrnehmung*: Perzeption visueller Signale;
- *Ebene der Sprachverarbeitung*: laut-, wort- und satzorientiertes Erkennen und Entschlüsseln der Zeichengestalten;
- *Ebene des Verstehens*: Rekonstruieren bzw. Neukonstruieren der Bedeutung der Zeichenkette.

Hier erfolgt der „schöpferische Sprung“ (BOSCH 1961, 66), der aktive und kreative Akt, der das Lesen vom bloßen Buchstabieren unterscheidet. Das Gelesene wird mit Sinn versehen, wobei der geübte Leser bei bekannten Wörtern und Satzstrukturen durch assoziierende und assimilierende Prozesse unterstützt wird (vgl. BLEIDICK 1981, 21).

Das Erlernen der technisch-formalen Abfolge wird in der Fachliteratur unterschiedlich gewichtet. Für BLEIDICK stellt es das notwendige Instrumentarium dar, das er als „unerläßliches Gebrauchswissen“ (1981, 23) bezeichnet. Demgegenüber entspricht der Sinndarstellung „das Endziel gekonnten Lesens als *Bildungswissen*“ (ebd., Herv. i. O.).

Mir erscheint diese Unterteilung fragwürdig, da auch Gebrauchswissen einen Bildungsanteil verkörpern kann. Wesentlicher am Gedankengang BLEIDICKS ist, dass Lesen immer einen Aspekt von Bildung darstellt und somit bereits „das erste kindliche Lesebemühen eine bildungstheoretische Deutung und Aufwertung“ (1981, 20) erfährt.

Die mannigfaltigen Definitionsversuche machen deutlich, dass es kaum gelingt, mit einer einzigen Definition die „vielfältigen Variationsformen des Lesens“ (GÜMBEL 1993, 48) zu erfassen. Die Variationsbreite des Lesens unterliegt einer jeweils individuellen Ausprägung, welche abhängig ist von äußeren Faktoren, z. B. der Lesesituation oder dem Leseangebot. Ebenso sind innere Faktoren zu beachten: Diese inneren, d. h. individuellen Bedingungen können gegeben sein durch persönliche Motivation, Kenntnisse, Interessen, Fertigkeiten und Artikulationsweisen (Intonation, emotionale Beteiligung, Lautstärke etc.).

Des Weiteren wird die Verstehensleistung mitbestimmt durch

- die sprachliche Kompetenz des Lesers sowie
- das zur Verfügung stehende Sach- und Hintergrundwissen, um den Gedankengängen des Geschriebenen folgen, und
- textentsprechende Intelligenz, um Informationen verarbeiten zu können.

Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, sich vertieft mit dem Leselernprozess zu befassen.

2.3 Der Leselernprozess

Der Leselernprozess wird bis heute in der Fachliteratur vielfach beschrieben und erläutert. Es gibt inzwischen zahlreiche Modelle und Schemata, die diesen Prozess durchschaubar machen möchten. Sicherlich stellen all diese Versuche eine Annäherung an einen Lernprozess dar, der immer noch nicht wirklich erfasst ist. Es bleibt eine offene Frage, wie und wann der Einzelne das Lesen lernt.

Bis Mitte der 80er-Jahre wurde der Vorgang des Lesenlernens als Informationsverarbeitungsprozess betrachtet, der durch sukzessiv ablaufende Wahrnehmungsakte gekennzeichnet ist: Der Leseanfänger nimmt zunächst visuelle Reize in Form von graphischen Zeichen auf, z. B. Buchstaben, Buchstabengruppen oder Wörter. Diese werden in die entsprechenden Lautklangbilder der Phoneme bzw. Phonemverbindungen verarbeitet. Die Schwierigkeit in dieser Phase liegt darin, dass es zwischen den Graphemen der Schrift und den Phonemen der Sprache keine einfachen Korrespondenzen gibt, sondern diese durch komplizierte graphemisch-phonologische Korrespondenz-

regeln (GPK-Regeln) bestimmt werden (vgl. TOPSCH 1981, 13); z. B. repräsentieren unterschiedliche Schriftzeichen den gleichen Sprechlaut ([f] bei <Fenster> und <Vogel>), oder es wird ein Phonem durch eine Graphemverbindung ausgedrückt ([i:] durch <ie>, <ih>, <i>, <ieh>, <y>).

Bis zu diesem Schritt vollzieht sich der Entschlüsselungsprozess als Rekodierung. Dieses „Zwischengebilde“ (TOPSCH 1981, 34), das noch ohne Bedeutungsinhalt steht, wird in der Fachliteratur unterschiedlich benannt: Während KERN/KERN vom „Pseudowortklangbild“ (1967, 92) sprechen, bezeichnet BOSCH es als „Wortvorgestalt“ (1961, 66) und GOODMAN als „aurale[n] Input“ (1976, 140). Im nächsten Schritt wird nach GOODMAN der „aurale Input“ als Sprechwort rekodiert, welches erst danach auf seine Bedeutung hin dekodiert wird. GOODMAN betont diesen Sprung hin zum Bedeutungsgehalt des Sprechwortes in besonderer Weise und belegt ihn mit einem anderen Begriff: Diesen Akt der Sinnfindung bezeichnet er nämlich als Dekodierung, während alle vorausgehenden Stufen der Entschlüsselung als Rekodierung gelten.

Gegen die Tragfähigkeit der GOODMAN'schen These steht, dass es in der deutschen Sprache zahlreiche Wörter gibt, die erst nach der Bedeutungsbeimessung in den passenden Wortklang des Sprechwortes überführt werden können: z. B. Kinderleben, Streikende, Wachstube u. v. m.

Deshalb soll in diesem Zusammenhang BOSCH'S Variante nicht unerwähnt bleiben, der dem entgegen die Folge des Entschlüsselungsprozesses über den Bedeutungsgehalt hin zum Sprechwort beschreibt: „[...] vielmehr geht es nicht ohne den schöpferischen Sprung von der Vorgestalt [des Wortes, M. H.] über das Bedeutungserlebnis in die lebendige Sprachgestalt.“ (1961, 66 f.) Aber auch für diese These gibt es Gegenargumente: Es sei nur an die Tatsache erinnert, dass man auch Texte „lesen“ kann, ohne sie zu verstehen.

Letztlich bleibt die zuletzt skizzierte Schrittfolge modellhaft und nicht erfassbar. Aber sie macht deutlich, dass der Lesevorgang mehr ist als „ein Aufstellen von S-R-Verbindungen [Stimulus-Response-Verbindungen, M. H.]“ (HOFER 1976, 267) und nicht allein durch Impulse, welche es zu identifizieren und zu differenzieren gilt, gesteuert wird, sondern ein „hypothesenprüfender Prozeß“ (ebd.) ist. Die Psycholinguistik spricht entgegen behavioristischer Auffassungen von der „metalinguistischen Bewußtheit“ (HOFER 1976, 267),

die sich durch anwachsendes Erfahrungswissen um semantische und syntaktische Strategien im Rahmen der Sprachentwicklung aufbaut und mittels dieser erworbenen Strategien Einfluss auf das Lesenlernen nimmt.

Die metasprachlichen Reflexionen des Leseanfängers beziehen sich dementsprechend auf folgende Ebenen:

- auf die lautlich-graphische Ebene (als Kenntnis über die Graphem-Phonem-Korrespondenz von Schrift und Sprache)
- auf die syntaktische Ebene (Kenntnis über grammatikalische Struktur)
- auf die semantische Ebene (individuelle Vorkenntnisse und Erwartungen)

TOPSCH folgend ist der Leseakt erst beendet, wenn sich eine aufgestellte Hypothese bestätigt. Er hat als Synthese von BOSCHS und GOODMANs Erklärungsansätzen versucht, die komplexe Anforderungsstruktur, die sich für den Leseanfänger stellt, als Teilprozesse schematisch darzustellen.

Die Qualität dieses Schemas liegt zweifelsohne in der bewusst getrennten, sukzessiven Abfolge der Phasen der Entschlüsselung. Dennoch erscheint es mir in diesem Zusammenhang notwendig zu sein, sich zu vergegenwärtigen, dass das Lesen, sobald der Lernprozess abgeschlossen ist, als ein automatisiertes Erfassen und Verstehen visueller Einheiten ohne Reproduktion von Klangstrukturen abläuft: Spätestens dann wird vergessen, in welche Einzelschritte sich der Leselernprozess zergliedern lässt, und alles kann „[...] wieder zurücksinken [...] in den unbewußten Raum einer sich von selbst vollziehenden einheitlichen, aber komplexen Fähigkeit [...]“ (AUST 1996, 1176).

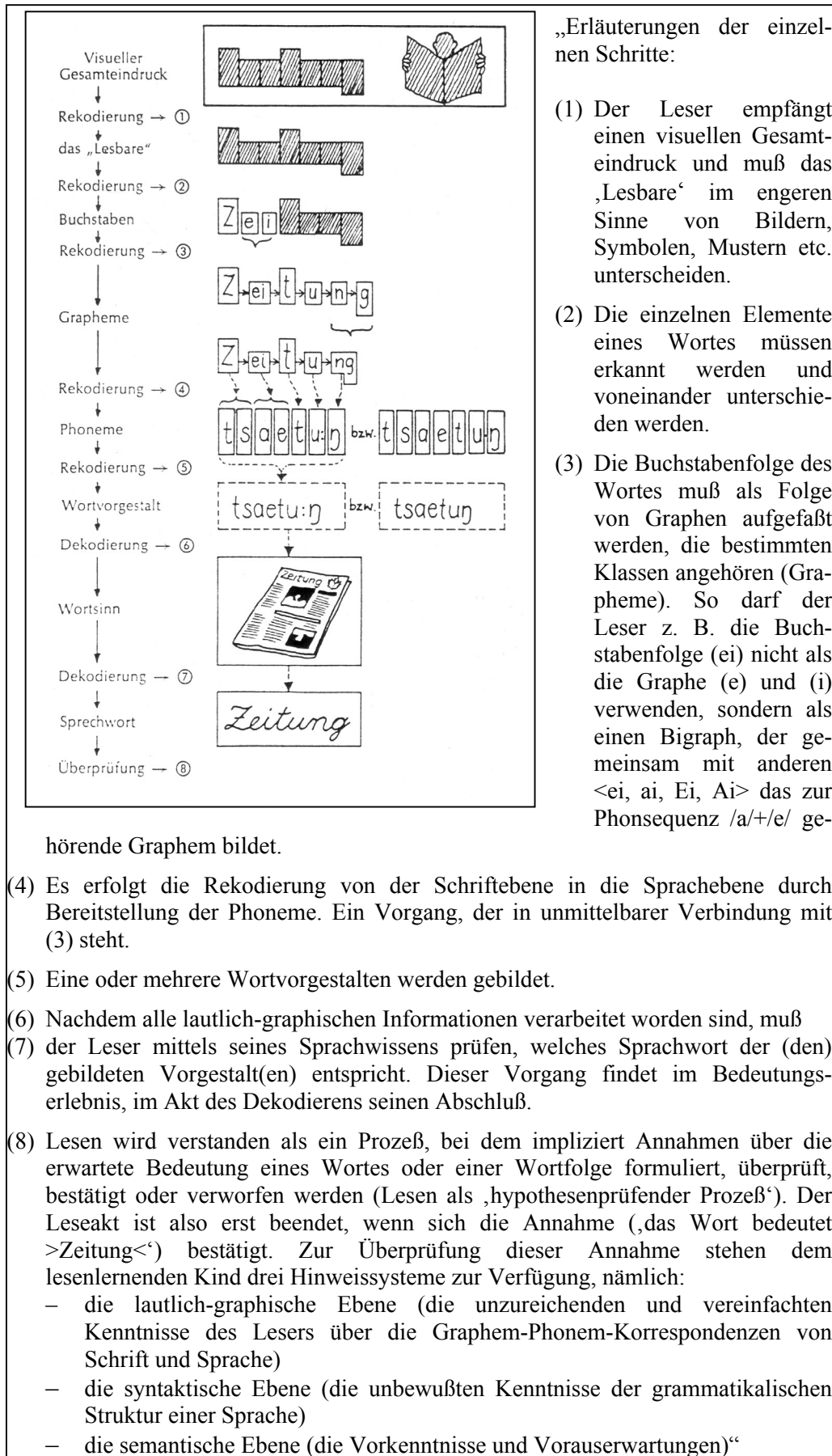


Abb. 2: „Schematische Darstellung der Re- und Dekodierungsprozesse beim Anfängerlesen“ (TOPSCH 1981, 39 ff.)

2.4 Leselehrmethoden

Mit der Annäherung an den Leselernprozess wird die Frage nach dem methodischen Weg des Lernens aufgeworfen. Da es bis heute keine einheitliche Theorie zum Schriftspracherwerb gibt, existieren vielfältige Methoden und Konzepte sowie Materialien, Fibeln und Hilfsmittel zu diesem Bereich. Es gibt wohl kaum ein anderes schulisches Themenfeld, das in konstanter Weise über Jahrhunderte hinweg sowohl derart intensiver theoretischer als auch praktischer Vertiefung, Verbesserung oder Veränderung unterliegt.

Wie in Kapitel 2.2 erwähnt, sind aus den beiden Komponenten des Lesevorgangs zwei dichotome Lehrmethoden entstanden: die *synthetische* und die *analytische* Vorgehensweise.

Auch wenn in aktuellen Konzepten die Reinform dieser beiden klassischen Richtungen nicht mehr zu finden, sondern einer *Methodenintegration* gewichen ist, bleibt es notwendig, sich die unterschiedlichen Strategien innerhalb der einzelnen Methode bewusst zu machen, um

- aktuelle Lehrgänge zum Schriftspracherwerb von ihrem Ursprung her verstehen zu können,
- eine methodische Kompetenz zu erlangen, verschiedene Verfahren zum Schriftspracherwerb verstehen und einordnen und
- Schülern bei anfallenden Schwierigkeiten Alternativen für ihren Lernweg anbieten zu können.

Auf die vollständige Aufzählung der Verfahren soll im weiteren Verlauf nicht eingegangen werden.³⁵

Für die aktuelle Diskussion um den Schriftspracherwerb halte ich die Rezeption des lautsynthetischen sowie des analytischen Verfahrens für sinnvoll (vgl. TOPSCH 1981, 48 ff. und GÜMBEL 1993). Sie verhelfen zu einem besseren Verständnis aktueller Konzepte und Methoden.

³⁵ Für den interessierten Leser, der sich über die Anfänge der einzelheitlichen Verfahren (z. B. Buchstabiermethode, Lautiermethode) und die historische Entwicklung der ganzheitlichen Verfahren informieren möchte, sei auf vertiefende Literatur (vgl. TOPSCH 1981, 42 ff.; SCHENK 2001, 75 ff.) verwiesen.

Grundlegend zu differenzieren ist bei den beiden Leselehmethoden der Ausgangspunkt und die Vorgangsweise (siehe Abb. 3):

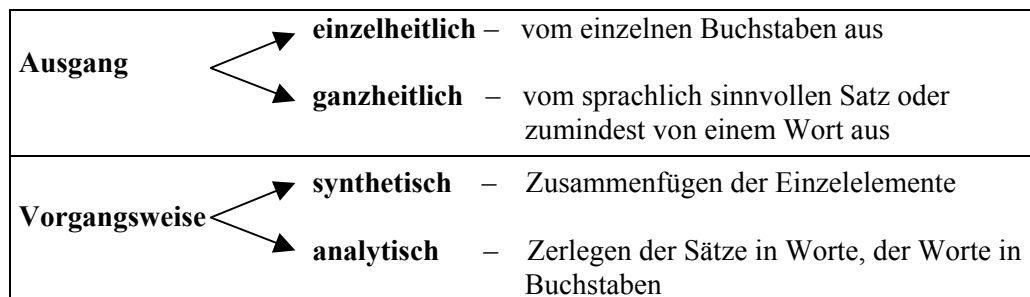


Abb. 3: Unterscheidung der Lehrmethoden (vgl. HAUG/KEUCHEL 1984, 32)

2.4.1 Lautsynthetische Verfahren

Bei dieser synthetischen Lehrmethode lernen die Schüler anfangs Einzellaute und Buchstaben, welche mit der Zeit zu Silben und später zu Wörtern und danach zu ganzen Sätzen zusammengesetzt werden (vgl. TOPSCH 1981, 49 ff.).

Sie lässt sich in drei Stufen einteilen, die sich in ihrer Abfolge überschneiden können:

1. Stufe der Lautgewinnung

Die Lautgewinnung erfolgt durch folgende Merkhilfen:

- a) *Sinnlaute: Empfindungs- oder Naturlaute (Interjektionen), wie z. B. [a:] als Ausdruck des Erstaunens oder [i:] als Ausdruck des Ekels.*
Zwar kann diese Form der Lautgewinnung für den Schüler motivierend sein, jedoch wird dahin gehend Kritik geübt, dass diese Zuordnungen recht willkürlich seien.
- b) *Stützwörter und Stützbilder: bildhafte Darstellungen, wie Apfel für [a:] oder Birne für [b:] usw.*
Diese Form der Lautgewinnung ist die populärste Variante in den heutigen Unterrichtswerken; sie bildet z. B. die Grundlage für die Buchstabentabellen.
- c) *Direkte Lautvorgabe: Vorstellen des Buchstabens mit dem dazugehörenden Laut.*
Aufgrund der Kritik an den o. g. Methoden geht man in älteren Leselehrwerken dazu über, das Schriftzeichen unmittelbar mit dem Laut zusammenzubringen, indem der Lehrer die Laute vorspricht (vgl. TOPSCH 1981, 53).

2. Stufe der Lautverschmelzung

Bei dieser Stufe werden die erlernten und somit bekannten Buchstaben zu Silben zusammengesetzt und -gelesen. Nach TOPSCH stellt dieses Zusammenschleifen oder Verschmelzen von Buchstaben/Lauten ein besonderes Problem dar. Im Laufe der Jahre wurden hierzu unterschiedliche Verfahren entwickelt, die heute teilweise als veraltet gelten.

Silbenlesen: Hier werden Konsonanten und Vokale zu Silben zusammengezogen.

Kritiker bezeichnen den Aufbau von Silben und das Silbenlesen (z. B. <la>, <le>,) als einen sinnleeren Drill. Zu finden ist diese Vorgehensweise verbunden mit dem Bemühen, einen Sinnbezug herzustellen, aber immer noch ansatzweise in Leselehrwerken (vgl. TOPSCH 1981, 54).

Vokalisationsmethode: Ein anlautender Konsonant wird unmittelbar mit einem nachfolgenden Vokal auf eine bestimmte Weise verbunden, indem ein Konsonant, z. B. [s], vorgegeben wird, um ihn mit einem Vokal, z. B. [e], zu verschmelzen: „Summe das [e]!“ Das Ergebnis wäre nun [se].

Die Vokalisationsmethode unterliegt einiger Kritik, da sie eine gewisse Unnatürlichkeit in ihrem Vorgehen beinhaltet. Ein Verfahren, bei dem mit Konsonanten unterschiedliche Handlungen durchgeführt werden, wie z. B. „summen“, „brummen“ oder „scheuchen“, erscheinen abwegig und in Bezug auf das zu lesende, eigentliche Wort sinnentfremdet.

Das Hervorbringen des zweiten Lautes: Dauerkonsonanten, wie u. a. [m], [n] oder [l] werden gedehnt gesprochen und mit einem schnell folgenden Vokal zu einer Silbe verbunden (vgl. ebd., 54 f.).

Zu bedenken ist hierbei, dass es nur eine begrenzte Anzahl von Konsonanten gibt, die sich lang anhaltend sprechen lassen. Außerdem ist fraglich, wie motivierend diese „Sprachspiele“ für den Schüler sind.

Das schnelle Hintereinandersprechen verbindet ebenfalls zwei Laute/Buchstaben miteinander.

Methodisch wird das Hintereinander häufig visualisiert, z. B. durch einen Zug, an den einzelne Waggons angekoppelt werden. Die Übertragung dieser motorischen und visuell erkennbaren Verknüpfung auf Laute, die trotzdem für sich alleine bestehen bleiben, fällt Schülern oftmals schwer.

Stützende Gebärden: Signifikante Bewegungen der Finger, Hände oder des Körpers sollen die Vermittlung von Lauten und Buchstaben unterstützen (vgl. phonomimische Systeme). Sie stellen eine Verbindung dar zwischen dem Sprach- und dem Schriftsystem.

Die Gebärden spielen vor allem im Sonderschulbereich eine wichtige Rolle. Sie dienen sowohl als Gedächtnisstütze für die graphische Gestalt eines entsprechenden Buchstabens als auch zur Unterstützung der sprechmotorischen Lautproduktion (vgl. GÜMBEL 1993, 193 und TOPSCH 1981, 56).³⁶

³⁶ Zu unterscheiden sind grobmotorische Systeme, z. B. die Lautgebärden nach BLEIDICK (1972) oder das Mund-Handsystem als dynamisches Gebärdensystem nach HOFMANN, W.

3. Stufe des Zusammenlesens

In der letzten Stufe des lautsynthetischen Verfahrens kommt es darauf an, die erlernten Silben zu ganzen Wörtern, welche später ganze Sätze bilden, zusammenzulesen. TOPSCH weist darauf hin, dass die dritte Stufe auf das Erkennen von „Strukturen höherer Ordnung“ (1981, 58) hinzielt. Der Schüler soll lernen, mehr und mehr ganze Wörter auf einen Blick zu erfassen und sich nicht mehr auf einzelne Buchstaben oder Silben zu konzentrieren.

2.4.2 Analytische Verfahren

Die theoretische Fundierung für die Ganzheitsmethode geht auf die Gestaltpsychologie zurück (vgl. TOPSCH 1981, 36). In der Bundesrepublik brachten die Brüder KERN/KERN nach dem 2. Weltkrieg das ganzheitliche Verfahren zum Durchbruch.

Ganzheitliche Verfahren gehen von ganzen Wörtern oder Sätzen aus, wobei „[...] die einzelnen Wörter über einen längeren Zeitraum des Leselernprozesses hinweg als Ganzes gespeichert werden, ohne dass einzelne Elemente aus ihnen oder einzelnen Wörtern insgesamt analysiert werden“ (TOPSCH 1981, 63).

Es werden drei Phasen des Leselehrgangs unterschieden:

1. Phase des naivganzheitlichen Lesens

Dem Leseanfänger werden Wortgebilde und Wortgestalten vorgegeben, die er als eine Einheit auffassen soll. Dem Schüler wird mitgeteilt, wofür ein bestimmtes Wortbild steht, wobei möglichst auf merkmalsreiche Wortgestalten zurückgegriffen wird, damit sie leichter voneinander zu unterscheiden sind.

Zur besseren Einprägung werden folgende Merkhilfen eingesetzt:

- *Farbe*, um Wörter zu unterstreichen und hervorzuheben,
- *Lokalisation* zur Erinnerung an ein bereits erlerntes Wort,
- *Illustration*, die auf den Sinn des Wortes verweist und
- *Wortauswahl*.

Nach dem Erlernen einiger Wortgestalten kann der Lehrer dazu übergehen, die einzelnen Wörter aus ihrem Text- oder Satzgefüge herauszulösen, sie zu isolieren und dann zu einem anderen Satz neu zusammenzustellen. Die Schüler haben nun die Aufgabe, die einzelnen Wörter im neuen Satzgefüge wiederzuerkennen.

(1969) und feinmotorische Systeme wie z. B. das KOCH'sche Fingeralphabet (vgl. KOCH 1967; RABANUS 2000) oder die Lauthandzeichen von Klein (vgl. 1995); vgl. auch Kapitel 4.2.5.2.

2. Phase der Durchgliederung

Hier werden die Bestandteile der erlernten und somit bekannten Wörter erfasst. Ziel ist es, die Funktionalität der Buchstaben im Wort und gleichfalls die Übereinstimmung mit den betreffenden Lauten zu erkennen. Entgegen der Tendenz in älteren Lehrwerken, der optischen Analyse Vorrang vor der akustischen zu geben, sollen beide Komponenten gleichgewichtig und zeitgleich erfolgen.

Methodisch hat der Lehrer z. B. so vorzugehen, dass er den Schülern unterschiedliche Wörter darbietet, die den gleichen Buchstaben am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Ende beinhalten.

Z. B.:	M usik	A m sel	a m
	M ofa	I mker	u m
	M aler	St e mpel	i m

Durch das optische Hervorheben des gleichen Buchstabens können die Kinder das übereinstimmende Buchstabenzeichen erkennen und gleichzeitig den ebenfalls übereinstimmenden Laut damit verbinden.

Unter „Gestaltabbau und Gestaltaufbau“ (GÜMBEL 1993, 204) ist der Buchstabenabbau eines bekannten Wortes vom Wortende her zu verstehen, bis nur noch der Anfangsbuchstabe übrig bleibt. Danach wird das Wort wieder einzeln aufgebaut, z. B.:

Gabel	A
Gabe	Am
Gab	Amp
Ga	Ampe
G	Ampel

Hier kann es aber auch in Bezug auf einige Buchstaben so verändert werden, dass ein völlig neues Wort entsteht (vgl. ebd., 204 f.).



3. Phase des selbstständigen Erlesens

Das naiv-ganzheitliche Lesen wird durch das selbstständige Erlesen unbekannter Wörter mehr und mehr abgelöst. Der Lesevorgang basiert nun auf den Kenntnissen über einzelne Buchstaben mit den entsprechenden Lauten.

Der Schüler greift beim Erlesen von unbekanntem Wörtern und Sätzen auf ein bestimmtes Sprachwissen zurück, was zugleich inhaltliche Erwartungen erzeugt. Die Ganzheitsmethodiker KERN/KERN (1967) unterscheiden hier zwischen einer engen und weiten Antizipation. Die enge Antizipation bezieht sich hauptsächlich auf das Erlesen einzelner Wörter, die aus dem Kontext abgeleitet werden können. Dabei geben der Inhalt eines Satzes und seine syntaktische Struktur Hinweise auf die noch unbekanntem, zu erlesenden Wörter.

Auf das Erlesen von Texten richtet sich die weite Antizipation als

„die Vorgabe eines Sinnrahmens zu einem Text, Anregungen zur Sinnvermutung mit Hilfe der Überschrift oder Illustration sowie eine Bezugnahme der Textgestaltung auf den Wortschatz der Kinder und auf ihnen inhaltlich vertraute Situationen“ (TOPSCH 1981, 78).

2.4.3 Diskussion um diese Methoden

Ohne den Streit über die „beste“ Methode der 50er- und 60er-Jahre wieder beleben zu wollen, soll eine Reflexion über die Vor- und Nachteile der Methoden stattfinden.

Es erstaunt zunächst, dass trotz der heftig geführten Kontroverse um die Lehrmethoden kaum wissenschaftliche Ergebnisse über die Auswirkungen der unterschiedlichen Leselernverfahren vorliegen. Vielmehr scheint der Methodenstreit auf der Ebene des Erfahrungswissens und -austauschs von Schulpraktikern abgelaufen zu sein.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang jedoch eine Untersuchung von FERDINAND (vgl. 1970). Seine über drei Schuljahre gelaufene Studie spricht lediglich im 1. Schulbesuchsjahr von leistungsbesseren Ergebnissen bei der Anwendung synthetischer Verfahren: Das Erlesen von fremden Wörtern gelang den Schülern dieser Gruppe zu diesem Zeitpunkt besser, wobei sich die Unterschiede bereits im folgenden 2. Schuljahr ausglich, sodass man mit Abschluss der Grundschulzeit von einem gleichwertigen Lesesinnverständnis und gleichwertiger Rechtschreibung sprechen konnte.

Vor dem Hintergrund des Personenkreises der Schüler mit geistiger Behinderung möchte ich Vor- und Nachteile der Verfahren folgendermaßen hervorheben³⁷:

Stärken des ganzheitlichen Verfahrens

- Schriftzeichen haben von Beginn an Bedeutungsgehalt, Lesen ist sofort Sinnentnahme und von daher besonders motivierend;
- der verfügbare Wortschatz vergrößert sich schnell;
- antizipierendes Mitdenken des Schülers wird sofort gefordert und gefördert.

Schwächen des ganzheitlichen Verfahrens

- Die Fertigkeit, neue Wörter zu erlernen, kann entsprechend der Gedächtnisleistung sehr anstrengend und begrenzt sein;
- es besteht die Gefahr des ratenden Lesens;
- Wörter werden bei ansteigender Wortmenge verwechselt;
- die Schüler werden lange von den einzelnen Buchstaben abgehalten, aus denen ein Wort besteht, obwohl sie bereits visuell erkennen können, dass es sich aus verschiedenen Buchstaben zusammensetzt.

Stärken des lautsynthetischen Verfahrens

- Die Zuordnung von Graphem und Phonem erfolgt sofort;
- das Zusammenschleifen, welches oftmals als der „Knackpunkt“ des Leselernprozesses gilt, ist wesentlicher Bestandteil der Methode;
- die Methode verfolgt einen systematisch durchgliederten und kleinschrittigen Aufbau.

Schwächen des synthetischen Verfahrens

- Das Üben der Lesetechnik steht im Vordergrund;
- es werden über Monate und Jahre hinweg „sinnlose“ Silben geübt;
- es ist ein mühevoller, langer Weg, bis die ersten Wörter gelesen werden;

³⁷ Ich beziehe mich dabei auf eigene Beobachtungen, auf Gespräche mit Kollegen an Hochschule und Schule und auf Darstellungen von SCHENK (vgl. 2001).

- in der Anfangsphase können nur einfachste Wörter gelesen werden, deren Buchstaben bekannt sind;
- diese Wörter entsprechen selten der Interessenslage der Schüler;
- dadurch kann ihre Motivation verloren gehen.

2.4.4 Analytisch-synthetische Verfahren

Analytisch-synthetische Verfahren gehen von sinnvollen sprachlichen Einheiten aus, die auf ihre Laute und Buchstaben hin analysiert und schließlich in der Synthese wieder verbunden werden (vgl. TOPSCH 1981, 80).

Diese Methode bildet einen Kompromiss zwischen den ganzheitlichen und einzelheitlichen Methoden, denn sowohl Analyse als auch Synthese finden von Beginn an in enger Verknüpfung statt. Sie stellen die Grundlage für so genannte „methodenintegrierende Leselernverfahren“ (SCHENK 2001, 96)³⁸ dar, die sich bei den Fibeln der letzten Jahren durchgesetzt haben.

Nach TOPSCH lässt sich auch hier eine Stufenfolge aufweisen:

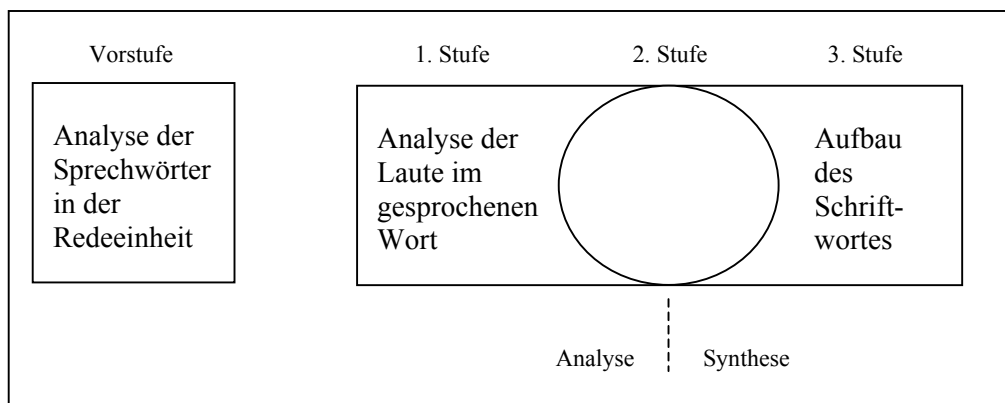


Abb. 4: Stufenfolge des analytisch-synthetischen Verfahrens (TOPSCH 1981, 82)

In der Vorstufe wird eine Redeeinheit in einzelne Wörter zergliedert. Hierbei soll die gesprochene Sprache auf einen für den Lernenden sinnvollen situativen Kontext bezogen sein. In der folgenden Stufe der Analyse wird das gesprochene Wort in seine Laute zerlegt; danach erfolgt die Zuordnung der Laute zu den entsprechenden Buchstaben und in der dritten Stufe der Aufbau des Schriftwortes.

³⁸ „Dieser methodische Ansatz entspricht dem analytisch-synthetischen Verfahren mit ganzheitlichem Schwerpunkt und einer wichtigen Ausnahme: neben Buchstaben werden auch bedeutungstragende Buchstabengruppen (Morpheme), Vorsilben, Endungen angeboten und Wörter, die am Besten [sic] ganzheitlich erlernt werden.“ (SCHENK 2001, 96)

Wesentlich ist, dass dem Kind von Beginn an Wörter präsentiert werden, mit denen im Textverlauf gearbeitet wird. Leselehrgänge nach streng analytisch-synthetischem Verfahren sind nach dem Schlüsselwortverfahren aufgebaut, das heißt, es werden nur Wörter ganzheitlich angeboten, deren Buchstaben und Laute bereits bekannt sind, sodass sie visuell, auditiv und sprechmotorisch analysiert und synthetisiert werden können. Hier sind Wortmaterial und -auswahl verständlicherweise zunächst sehr begrenzt und möglicherweise wenig motivierend für das lernende Kind.

In der heutigen Schulpraxis finden wir diese eng aufgebauten analytisch-synthetischen Lesebücher kaum, und wenn ja, ergänzen die meisten Lehrer den Wortbestand durch Bilder oder Ganzwörter, sodass umfangreichere und interessantere Texte für das Kind entstehen können. Diese so genannten methodenintegrierenden Leselehrverfahren fördern die Sprachkompetenz des Kindes durch vielfältige Leseangebote, die im Laufe der Zeit durch reichhaltige Texte erweitert werden.

In meiner Schulpraxis habe ich mich viele Jahre an der methodenintegrierenden Vorgehensweise orientiert und komme nun zu folgendem Schluss: Nicht die Festlegung auf die eine oder andere Methode ist entscheidend, sondern vielmehr die Frage, wie der Lehrer mit der einzelnen Methode arbeitet, um den individuell Lernenden in seinem Lernprozess zu begleiten. Dabei ist es von besonderer Wichtigkeit, Prozesse zu beobachten und zu beschreiben, die ein erfolgreiches Lernen auch beziehungsweise gerade unter erschwerten Bedingungen, zum Beispiel geistiger Behinderung, ermöglichen, weil sich hier die Aufmerksamkeit verstärkt auf den Ablauf des Lernprozesses konzentriert. Diesen Gedanken versuchen heutzutage fachwissenschaftliche Reflexionen zum Schriftspracherwerb stärker einzubeziehen.

2.5 Aktuelle Forschungstendenzen zum Schriftspracherwerb

Seit Beginn der 80er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts setzt sich ein Perspektivenwechsel innerhalb der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs durch, welcher geprägt ist durch Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, Psycholinguistik und kulturhistorischen Schule. Wesentlich für diesen Wandel ist die Umorientierung von der „Sachstruktur des Lerngegenstandes“ (DEHN

1994, 26) auf die „*Wahrnehmungsvorgänge* und die *Prozesse der Regelbildung beim Lernenden*“ (ebd., Herv. i. O.). Der Umbruch, der auch als „*kognitive Wende*“ (OSBURG 2000, 3, Herv. i. O.) bezeichnet wird, versucht, die Sichtweisen und Strategien des lernenden Kindes mehr in den Blickpunkt zu stellen und zu verstehen. Nur in den seltensten Fällen hängt der Lernweg des Kindes in qualitativer sowie quantitativer Hinsicht vom Lehrverfahren ab.

Beeinflusst durch PIAGETS Theorien der kindlichen Entwicklung (vgl. PIAGET 1969) wird der Schriftspracherwerb als individuelle Denkentwicklung aufgefasst. Lesen und Schreiben stellen einen Entdeckungsprozess von Schrift dar, bei dem diese beiden Strategien nicht mehr als zwei voneinander unabhängige Kompetenzen gesehen werden.

Der Terminus *Schriftspracherwerb* drückt im Besonderen das Verständnis von Aktivität und Aneignung des Lernenden aus. Im Begriff der *Schriftsprache* kommt die Umsetzung von der Lautsprache in die geschriebene Sprache zum Ausdruck. Der Schriftspracherwerb stellt einen Teilbereich des Spracherwerbs dar. Die Sprache wird als wesentliche Komponente hervorgehoben, deren Entwicklung in Beziehung zum Denken steht. Auf der Grundlage kognitivistischer Betrachtungsweisen begreift DEHN die Aktivität des Lesenlernens als „*Problemlösen*“ (1994, 14) und des Schreibenlernens als „*sprachanalytische Tätigkeit*“ (ebd., 15).

In diesem Aneignungsprozess wird nicht nur das Lernergebnis ernst genommen, sondern auch der Lernweg des Kindes. Dieser baut sich als ein Prozess des Sammelns, Ordners, Strukturierens und Veränderns auf. Dabei geht der Lernende von bereits gemachten Erfahrungen in Schrift und Sprache aus. Auf der Grundlage bestehender Denkmuster stellt er neue Hypothesen auf, welche im Verlauf bestätigt oder korrigiert werden. Er bildet immer neue Regeln über die Struktur der gesprochenen wie der geschriebenen Sprache. Auf dieser Verstehensbasis gibt es keine Fehler im eigentlichen Sinne des Wortes, denn diese sind notwendige Bestandteile des Lernprozesses, die einen positiven Sinngehalt für den Erkenntnisvorgang des Lernenden haben.

SASSENROTH verweist auf angloamerikanische und deutsche Forschungsergebnisse zwischen 1978 und 1986 (vgl. 1998, 42 f.), in denen das Reflektieren über Schrift beim Lesen- und Schreibenlernen eine bedeutsamere Rolle spielt als das Einüben einzelner Leseschritte. Besonders begünstigende

Faktoren sind kindliche Vorerfahrungen mit Schrift in der Vorschulzeit, die beispielsweise unterstützt werden durch elterliches Interesse, häusliches Anregen und Zur-Verfügung-Stellen von schriftlichen Materialien, z. B. Bücher, Zeitschriften, Programmhefte etc. Durch die frühe Begegnung mit Schriftsprache können beim Kind erste Vorstellungen über Funktion und Aufbau von Schrift entstehen. Die Auffassung vom Schriftspracherwerb als aktivem Erwerb der Schriftsprache findet ihre Entsprechung in dem entwicklungspsychologischen Stufenmodell zum Schriftspracherwerb von GÜNTHER (vgl. 1989, 15).

2.5.1 Das Stufenmodell zum Schriftspracherwerb von GÜNTHER

In seinem Stufenmodell beschreibt GÜNTHER die beiden Strategien des Lesens und Schreibens als eng miteinander verbundene Phasen der Rezeption und Produktion von Sprache.

Das Modell erläutert die schrittweise Annäherung des Kindes an die Schriftsprache, sodass seine Entwicklung von der einen Stufe zur nächsthöheren Stufe mit seinen Strategieänderungen innerhalb des Lernprozesses deutlich wird (vgl. GÜNTHER 1989, 16).

Geprägt von WYGOTSKI (1993) und LURJA (1982) setzt GÜNTHER den Beginn des Schriftspracherwerbs weit vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen an. Er betont die Entwicklung eines Symbolbewusstseins im kindlichen spielerischen Erleben für das Gelingen des gesamten Schriftspracherwerbsprozesses, indem diese Erfahrungsebene bereits als notwendige und vorbereitende Stufe des Schriftspracherwerbs angesehen wird. Entsprechend setzt GÜNTHER dem ursprünglich von FRITH (1985/86, vgl. GÜNTHER 1989, 14) entwickelten vierstufigen Modell zwei weitere Phasen voran, die sich auf der präliteral-symbolischen Ebene befinden. Sie entsprechen im Stadium der Sprachentwicklung dem Erkennen der „symbolischen Funktion der Sprache“ (WYGOTSKI 1993, 89). Die dem Symbolverständnis zugewiesene Bedeutung innerhalb der präliteral-symbolischen Phase ist meines Erachtens von besonderer Relevanz für die Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung, weil sie in den wesentlichen Punkten maßgeblich mit den Stufen des erweiterten Lesebegriffs übereinstimmt. Ein weiterer Vorteil von GÜNTHERS Modell für den sonderpädagogischen Diskurs liegt darin, dass es

unter Berücksichtigung von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen konzipiert wurde.

Die folgende Abbildung des Stufenmodells des Schriftspracherwerbs zeigt einen Gesamtüberblick über die qualitativ verschiedenen Phasen des Entwicklungsprozesses. Zu erkennen sind fünf Rezeptions- und Produktionsphasen, die sich aufeinander folgend gegenseitig ablösen

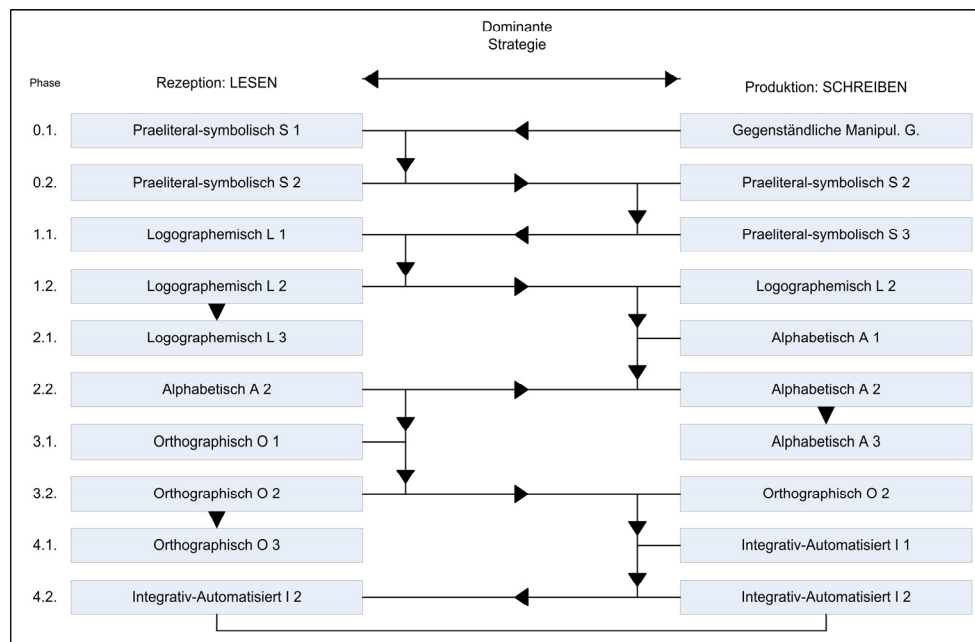


Abb. 5: „Stufenmodell des Schriftspracherwerbs als Entwicklungsprozeß“ (GÜNTHER 1989, 15)

Mit den Pfeilen zwischen den beiden Modalitäten des Lesens und Schreibens wird der jeweilige sich gegenseitig beeinflussende Strategiewechsel dargestellt, der zwischen Produktion und Rezeption erfolgt. Hier dokumentiert GÜNTHER, dass sich Lesen und Schreiben gegenseitig beeinflussen. Dieser aufbauende Charakter des Modells verdeutlicht den Aneignungsprozess: Der Lernende muss sich mit seinen Hypothesen über Schrift immer wieder neu orientieren und umstellen, weil erworbene Erkenntnisse nicht mehr genügen. Die Strategiewechsel zwischen den Modalitäten haben zur Folge, dass der Erwerbsprozess sukzessiv ein qualitativ höheres Niveau, „die Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1993, 259, Herv. i. O.), erreicht, bis er zum Stand der Normorthographie gelangt.

Im Folgenden werden die einzelnen Strategien des Modells beschrieben³⁹:

Praeliteral-symbolische Strategie

Für den Erwerb der Schriftsprache knüpft GÜNTHER – beeinflusst durch PIAGET – an die sensomotorische Phase der frühkindlichen Entwicklung an. In diesem Entwicklungsstadium kann sich das Symbolverständnis durch rezeptive sowie produktive Aktivitäten der Bildwahrnehmung und -gestaltung, des räumlichen Erkennens, Bauens und Konstruierens und mimisch-gestischen Nachahmens und Spielens aufbauen. Als zentrales Moment dieser Phase sieht GÜNTHER (vgl. 1995, 100) die Bildanschauung der Stufe S2 an, in der ein dreidimensionaler Gegenstand auf eine zweidimensionale Bildfläche reduziert wird. Diese Wahrnehmungsleistung bedeutet ein „höheres Maß an Abstraktionsfähigkeit“ (ebd.). Sie ermöglicht dem Kind, Dinge aus der Umwelt symbolisch zu erkennen und in graphischer Gestalt wiederzugeben. Das kindliche Zeichnen hat mehr symbolischen als realistischen Charakter und wird als vorbereitendes Moment für den Schreiberwerb gesehen (vgl. GÜNTHER 1995, 101). Im nächsten Schritt entwickeln sich „erste Vorstellungen von charakteristischen Merkmalen“ (SASSENROTH 1998, 56), jedoch ohne Bewusstheit über den strukturellen Aufbau unserer Schrift, welche sich beispielsweise im Produzieren von so genannten Kritzeleien zeigen. Beachtenswert ist die Bedeutung, die Kinder ihren Schriftzügen beimessen.

Hier wird bereits deutlich, dass das gegenständliche Hantieren mit den Dingen sowie das Erkennen von Bildern und Symbolen eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache darstellen. Die so beschriebene Phase lässt erkennen, wie zentral der erweiterte Lesebegriff für den Schriftspracherwerb generell und nicht nur für die Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung ist. Verständlich wird außerdem, dass Kinder aus anregungsreichen familiären Umfeldern bereits zu diesem Zeitpunkt besonders günstige Ausgangspositionen für den Schriftspracherwerb erhalten.

³⁹ Zur Vertiefung sei auf GÜNTHER 1995, 98–121 verwiesen.

Logographemische Strategie

Der erste qualitative Sprung liegt im Entdecken des Unterschiedes von schriftsprachlichem Material und anderen graphischen Formen. Der Schüler erkennt, dass Schrift die „literal organisierte Modalität von Sprache“ (GÜNTHER 1995, 101) darstellt. In der Phase 1 beginnt gleichzeitig mit der Änderung der Modalität der Wechsel zur logographemischen Strategie. Merkmal dieser überwiegend rezeptiven Strategie ist die rein visuelle Vorgehensweise: Das Kind orientiert sich an charakteristischen Einzelteilen und Merkmalen von Wörtern wie visuell auffälligen Buchstaben oder der Wortlänge, um Wörter zu identifizieren und zu speichern. GÜNTHER grenzt diese Phase von der klassischen Ganzheitsmethode ab, weil nicht die Wahrnehmung ganzheitlich sei, sondern nur der „Wahrnehmungsschluß“ (1995, 106). Auch den in dieser Phase auftretenden Schreibversuchen liegt eine logographemische Strategie zugrunde: Das Kind notiert die markanten Buchstaben aus dem visuellen Gedächtnis, ohne sie sich vorzusprechen.

Verständlicherweise nimmt der bei dieser Strategie anfänglich recht hohe Erfolg bei zunehmender Zahl an Wörtern immer mehr ab, denn bei dieser unzureichenden „Ratestrategie“ (SASSENROTH 1998, 48) treten vermehrt Verlesungen, besonders bei ähnlichen Wörtern auf. Nach meinen Beobachtungen hat diese Strategie häufig Auslassungen, Vertauschungen und Veränderungen von Buchstaben zur Folge.

Alphabetische Strategie

Die Unzulänglichkeiten der logographemischen Strategie rufen einen Wechsel zur alphabetischen Strategie hervor, welche sich jedoch zunächst nur auf der Ebene der Produktion zeigt. Schwerpunkt dieser Phase ist das Zerlegen der gesprochenen Sprache in Phoneme und das schrittweise Erfassen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK). Der qualitative Sprung liegt in dieser Phase in der Entwicklung einer metasprachlichen Kompetenz, mit der die Sprache nicht mehr nur Medium des Austauschs ist, sondern zum Gegenstand der Betrachtung wird. Dass dieser Schritt eine bewusst analytische Denkleistung ist, in der sich das notwendige Abstraktionsvermögen erst entwickelt, wird mit folgendem Beispiel deutlich, wenn ein Kind auf die Frage

„Womit fängt Auto an?“ antwortet: „Mit der Stoßstange!“ (SASSENROTH 1998, 59).

Gesprochene Sprache wird bewusst sequenziell in seine Phoneme analysiert und lautgetreu verschriftet. Ein typisches Beispiel für häufige Schreibfehler durch die phonetische Schreibweise ist „Fata“ statt „Vater“. In ansteigendem Maß werden Rechtschreibmuster integriert, wodurch es häufig zu Übergeneralisierungen kommt. Analog zum veränderten „Vater“ wird nun zum Beispiel aus „Sofa“ „Sofer“ (vgl. SASSENROTH 1998, 50 f.).

Die Strategiedominanz liegt hier beim Schreiben, wobei eine differenzierte auditive Wahrnehmungsfähigkeit das phonemgeleitete Vorgehen begünstigt, während auditive Schwierigkeiten – wie sie häufig bei Schülern mit geistiger Behinderung auftreten – das Herausfiltern und Identifizieren bedeutungsrelevanter lautlicher Merkmale hemmen. Aufgrund von motorischen und koordinativen Unsicherheiten dieser Kinder wird hier die Blockschrift der Schreibschrift vorgezogen. Grenzen der alphabetischen Strategie liegen in der fehlenden Übereinstimmung von Laut- und Schriftsprache.

Orthographische Strategie

Mit dieser Strategie sollen die Unzulänglichkeiten der alphabetischen Strategie überwunden werden. Der entscheidende Schritt liegt darin, dass sich das Kind von der Lautsprache löst und erkennt, dass eine orthographisch richtige Schreibweise größtenteils durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen bestimmt ist. Auch wenn die orthographische Strategie zuerst auf der Ebene des Lesens Anwendung findet, ist sie ebenso gültig für das Schreiben.

Bisherige Aufforderungen, so zu schreiben, wie man spricht, sind irreführend. Diese Strategie basiert erneut auf einem qualitativen Sprung, der verständlicherweise nur erfolgt, wenn der Lernende metasprachlich operieren kann. Sie erfordert ein geübtes bewusstes Umgehen mit Sprache und Reflektieren über Sprache, was vielen Kindern, insbesondere Kindern mit Sprach- und Lernauffälligkeiten schwer fällt.

Integrativ-automatisierte Strategie

„Sie stellt eigentlich keine neue Strategie mehr dar, sondern bezeichnet den schriftlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktionspezifischen Repräsentationssystem der Sprache.“ (GÜNTHER 1995, 109)

Dieser Phase liegt keine neue Vorgehensweise zugrunde, sondern sie will den langen Weg bis zur Automatisierung des Schreibens mit den vorausgehenden Schwierigkeiten bei der Festigung der orthographischen Regeln verdeutlichen. Grundsätzlich sind orthographische Regeln heute nicht mehr so bedeutsam wie früher und – das gilt im Besonderen für Menschen mit geistiger Behinderung – stehen nicht im Vordergrund der Benutzung.

Zusammenfassung und Reflexion des Modells

Im Prozess des Schriftspracherwerbs sind Lesen und Schreiben als ganzheitlicher Prozess miteinander verwoben. Der Lernende durchläuft qualitativ unterschiedliche Phasen, denen verschiedene Strategien zugrunde liegen. Innerhalb der einzelnen Strategien kann es zu Erschwernissen für (geistig-)behinderte und sozio-kulturell benachteiligte Schüler kommen, welche beispielsweise auf fehlendem Symbolverständnis, eingeschränkter auditiver Wahrnehmungsfähigkeit und geringen metasprachlichen Kompetenzen beruhen können. Wesentlich für den Erwerbsprozess ist die Entwicklung und Förderung einer grundlegenden analytischen Haltung gegenüber der (Schrift-)Sprache. Dies führt zu didaktischen Konsequenzen, wobei das kreative und inhaltsbezogene Problemlösen sowie die individuellen Erfahrungen mit Schriftsprache berücksichtigt werden sollten.

Wie das Nachdenken über Sprache und Schrift diesen Kindern häufig schwer fällt, so ist auch das Zerlegen eines Wortes in seine Phoneme oftmals eine große Hürde, da es nicht nur reflektive, sondern auch hohe auditive Anforderungen an den Lernenden stellt.

In Betrachtung der Schreibleistung eines Kindes kann das Stufenmodell Aufschluss geben über den aktuellen Entwicklungsstand. Daraus können Rückschlüsse auf die individuell zugrunde liegende Strategie gezogen werden, um gezielt Fördermaßnahmen zu entwickeln, damit die nächste Stufe erreicht werden kann. Es vermag aber nicht über die Ursachen einer möglichen Verzögerung oder Abweichung aufzuklären (vgl. SASSENROTH 1998, 67).

Die Bedeutsamkeit dieses Modells liegt darin, dass es schematisch und idealtypisch den Prozess der kindlichen Annäherung an die Schriftsprache als aktives Sprachhandeln erläutert. Dennoch sollte bei der Rezeption dieses theoretischen Entwurfs nicht vergessen werden, dass es „auch nur“ eine mögliche Hypothese ist, um dem Schriftspracherwerbsprozess aus Erwachsenensicht näher zu kommen. Individuelle Abweichungen im Aneignungsprozess sind immer möglich und müssen mit berücksichtigt werden. Jedoch stellen sie nicht das Modell grundsätzlich in Frage, sondern sprechen für interpersonelle Varianten, die dazu verhelfen, die individuellen Zugänge zur Schrift mit der dem Kind eigenen Logik aufzudecken.

Dieser Aspekt erscheint mir für die Schriftspracherwerbsforschung innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung von speziellem Nutzen zu sein. Eine besondere Rolle spielt hierbei die grundlegende praeliteral-symbolische Phase, auf der Menschen mit geistiger Behinderung unterschiedlich lange verweilen. Der Wechsel von einem erfahrungsbezogenen Umgang mit Sprache hin zu metasprachlichen Kompetenzen stellt für sie eine besondere Anforderung dar, die vielfältige Lernanregungen notwendig macht. Deshalb ist die Beachtung der sensomotorischen Phase, in der sich über elementare Materialerfahrungen das Symbolverständnis entwickeln kann, eine notwendige Voraussetzung, die den Weg hin zur Schriftsprache ebnet. Auch das auditive Analysieren von Wörtern in seine Phoneme kann eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit im Schriftspracherwerbsprozess für diesen Personenkreis bedeuten.

Für die sonderpädagogische Diagnostik ist es wichtig herauszufinden, auf welcher Stufe sich der Lernende befindet. Danach gewinnen Fehler eine veränderte Qualität. Mit der stufenweisen Annäherung an die Schriftsprache sind sie – wie in Kapitel 2.5 dargestellt – dazugehörige Elemente des Lernprozesses und machen Aussagen über die Phase der aktuellen Aneignung. Aus dem Modell geht hervor, wie viele Denkleistungen dem Schriftspracherwerb immanent sind und wie lange es dauern kann, bis die letzte Stufe des orthografisch richtigen Schreibens erlangt ist. Im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung stellt das Erreichen dieser letzten Strategie sicherlich eine Ausnahme dar.

GÜNTHERs Entwicklungsmodell kennzeichnet zwar theoretisch einen linearen und rhythmischen Verlauf, jedoch behält es nur seine Qualität, wenn es individuelle Verschiebungen und Sprünge zulässt.

Das Modell ist Ausdruck für eine veränderte Sichtweise auf den Schriftspracherwerb, der sich als ein kognitiver Entwicklungsprozess mit Probierverhalten, Hypothesen- und Regelbildung charakterisieren lässt. Diese Akzentuierung der kindlichen Denkleistung kann fälschlicherweise dazu führen, die emotionale Seite, die ebenso wesentlich den Lernprozess mitbestimmt, zu übersehen. Ob ein Kind mit Freude zu schreiben und lesen beginnt oder sich mit lesenden Personen identifiziert und sie zum Vorbild nimmt, hat starken Einfluss auf den Verlauf des Schriftspracherwerbs.

Dieser Gedanke sowie die Kernaussagen von GÜNTHER führen zu Konsequenzen innerhalb der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs, welche sich im „Spracherfahrungsansatz“ (BRÜGELMANN 1983, 158 ff.) realisieren lassen.

2.5.2 Der Spracherfahrungsansatz

BRÜGELMANN (1983/1989), der als Vorreiter des Spracherfahrungsansatzes gilt, sucht neue Wege, um der „Spannung zwischen Systematik der Förderung und Vielfalt der kindlichen Wege zur Schrift“ (BRÜGELMANN 1989, 62) gerecht zu werden. Wie der Begriff andeutet, basiert der Spracherfahrungsansatz auf individuellen Erfahrungen und Vorstellungen des Kindes mit und über Sprache und Schrift. Da Schrift Abbild gesprochener Sprache ist, wird der Förderung des aktiven Sprechens eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Entwicklung der Sprache ist Basis des Lesen- und Schreibenlernens. Der Spracherfahrungsansatz will den Schülern individuelle Zugänge zur Schrift ermöglichen und Raum und Zeit für Eigenaktivität schaffen. Das Wesentliche ist das kindliche Experimentieren und entdeckende Lernen des Kindes mit gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. SASSENROTH 1998, 14). Begründer des Spracherfahrungsansatzes fordern den sinnvollen Zugang zur Schriftsprache über die eigenen Erlebnisse, Erfahrungen und Interessen des Kindes, weil sie davon ausgehen, dass über das Einbeziehen eigener Erfahrungswerte die Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Schriftsprache besser gelingt. Vor diesem Hintergrund kann das Kind nur neue Erkenntnisse über die

Schrift auf der Basis bisheriger Denkmuster gewinnen, reflektieren und verarbeiten. Befürworter des Spracherfahrungsansatzes bezeichnen den Schriftspracherwerb als eigenaktiven Entdeckungsprozess, der nicht linear verläuft, sondern in Sprüngen und mit Plateaus. Dies bedeutet den Verzicht auf die Festlegung einer klassischen Lehrmethode und damit auch die Abgrenzung von methodenintegrierenden Verfahren. BRÜGELMANN bezeichnet Lehrgänge als „Krücken“ (1989, 9) und appelliert an den Mut der Lehrer, sich schrittweise von der Abhängigkeit gegenüber Einheitslehrgängen zu lösen. Kritisiert werden vorgefertigte, klein- und gleichschrittig strukturierte Fibellehrgänge, die inhaltlich oftmals ohne Bezug zur kindlichen Lebenswelt stehen. Diese können sich beispielsweise durch den Einsatz von Eigenfibeln ersetzen lassen. Da für den Lese- und Schreibunterricht von Menschen mit geistiger Behinderung nach wie vor – ihrem Sprach- und Erfahrungsraum – adäquate Fibeln oder Lehrbücher fehlen, sind Lehrer hier schon immer mehr als in der Regelpädagogik in ihrer Kreativität bezüglich des Herstellens von Eigenfibeln gefordert. Ein standardisierter, oftmals unnatürlicher und unangemessener Fibelwortschatz soll damit einem verstärkten Einbezug der individuellen Sprache der Schüler weichen, zum Beispiel durch eigene Wörter bzw. Texte oder Textangebote, die von persönlicher Bedeutung für die Lernenden sind. Das Fehlen von Textvorgaben in der Geistigbehindertenpädagogik stellt – positiv ausgedrückt – eine lexikalische und damit inhaltliche Freiheit dar, die eines der wichtigsten Kriterien des Spracherfahrungsansatzes ist (vgl. SASSENROTH 1998, 115).

Da nicht nur die (Vor-)Erfahrungen der Kinder mit Schrift, sondern auch das Eigeninteresse an der Schrift sehr unterschiedlich sind, ist ein grundlegender Schritt des Spracherfahrungsansatzes, Aufmerksamkeit und Wissbegierde im Bereich der Schriftsprache zu fördern und zu stärken. Konkretisieren lässt sich dieses Ziel beispielsweise durch eine das Lesen anregende Umgebung.

Durch situative und inhaltlich offene Lernangebote kann dem Lernenden die Notwendigkeit und Nutzbarkeit von Schriftsprache leichter einsichtig werden. Ein besonderes Gewicht wird nach dem Spracherfahrungsansatz auf den Gebrauchswert der Schriftsprache gelegt, der im Zusammenhang mit Handlungsmöglichkeiten steht, zum Beispiel beim Erstellen von Briefen, Einladungen, Rezepten, Gebrauchsanweisungen etc. Diese Handlungs-

bezogenheit ist gerade zur Stärkung der Lese- und Schreibmotivation von (geistig-)behinderten Schülern wichtig, jedoch kann eine Überbetonung dieser funktionalen Seite der Schriftsprache meines Erachtens auch zur Folge haben, dass der persönliche Wert des Lesens und Schreibens zu wenig Beachtung findet, z. B. der bloße Genuss eines Buches, das schriftliche Reflektieren von Gedanken oder das kreative Schreiben.⁴⁰

Der Spracherfahrungsansatz birgt viele Prinzipien des offenen Unterrichts in sich und findet seine größte Entsprechung in der freien Arbeit beim Erstellen von eigenen Texten. Wesentliche Elemente dieses Ansatzes lassen sich zurückführen auf reformpädagogische Impulse. Exemplarisch sei hier an die FREINET-Pädagogik (vgl. 1980) erinnert. Im Zentrum der FREINET-Technik steht das selbstständige Produzieren von eigen formulierten Wörtern oder freien Texten, welche in der Klassendruckerei gesetzt und vervielfältigt werden. Gerade im Hinblick auf Schüler mit geistiger Behinderung ist zu betonen, dass es dabei nicht um die Quantität der Produkte geht, sondern darum, dass Schriftsprache Medium und Gegenstand der Kommunikation wird und die Schüler an die kommunikative Funktion des Schreibens herangeführt werden, um darüber den Wert ihrer geschriebenen Sprache erleben zu können. Grenzen des Spracherfahrungsansatzes liegen meiner Ansicht nach in der falschen Schlussfolgerung, dass eigene Schülertexte immer frei und ohne Außensteuerung, z. B. durch den Lehrer, produziert werden können. Entgegen diesem Verständnis bedarf auch ein offenes Konzept wie der Spracherfahrungsansatz von außen einer vorgegebenen Struktur.⁴¹

2.5.3 Diagnostische Aspekte

Ein Unterricht, der die Erfahrungen und Strategien der Schüler inhaltlich sowie methodisch mit einbezieht, stellt insbesondere im Bereich der Beobachtung und Diagnostik Anforderungen an den Lehrer. Denn es bedeutet, die Herangehensweisen des Schülers zu beobachten, seine Hypothesen und Regelbildungen zu erkennen und förderdiagnostische Schritte anzubahnen.

⁴⁰ Zum Beispiel hatte ein Schüler meiner Klasse ein großes Bedürfnis, Bücher in seinem eigenen Rhythmus blätternd einfach zu betrachten.

⁴¹ Dieser Gedanke soll an späterer Stelle vertieft werden (vgl. Kapitel 4).

Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Lernprozessbeobachtung nach DEHN als diagnostisches Verfahren. Lang anhaltende Lernschwierigkeiten sollen so früh wie möglich erkannt werden, um entsprechend nötige Anregung und Unterstützung zu bieten (vgl. DEHN 1994, 211).

Die Aufgaben der Lernbeobachtung sollten in verschiedenen Etappen mit vergleichbaren, aber gestiegenen Anforderungen im Schreiben und Lesen stattfinden, um Aussagen über die Lernentwicklung machen zu können (vgl. ebd., 214 ff.). Dabei geht es nicht primär um richtige Lösungen, sondern darum, „wie die Kinder die Aufgaben anpacken und wie sie ihre Lösungswege im Verlauf der Zeit verändern“ (DEHN 1994, 212). Wesentlich ist, dass diese Form der Diagnostik qualitative Aussagen über den Lernprozess – gemessen am individuellen Lernfortschritt – machen kann und eine Orientierung an der Norm sekundär ist.

Gerade im Hinblick auf den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung ist eine Ausrichtung des Schriftspracherwerbs am individuellen Maßstab elementar notwendig. Aufgrund der Heterogenität dieser Schüler muss die individuelle Ausgangslage im Mittelpunkt des gesamten pädagogischen Prozesses stehen. Dies erfordert eine individuumzentrierte Förderdiagnostik, die ungleich besser gelingt, wenn dem Lehrer bewusst wird, welche Faktoren beim Schriftspracherwerbsprozess zusammenwirken.

Ein umfassendes Verständnis des Schülers ist meiner Meinung nach im Schriftspracherwerb notwendig. Gerade im Hinblick auf Erschwernisse sind die spezifischen Zugeweisen, Schwierigkeiten oder Blockaden des Lernenden kein Indiz für isolierte Defekte, sondern verweisen auf einen systemischen Verbund vieler Bereiche der Gesamtpersönlichkeit. In diesem ganzheitlichen Sinne muss auch der Diskurs um so genannte Voraussetzungen geführt werden.

Wie das Stufenmodell von GÜNTHER zeigt, basiert die Aneignung der Schriftsprache – wie die Aneignung der Sprache – auf der frühkindlichen Entdeckung und Übung der Symbolfunktion (vgl. PIAGET 1969). Grundlegende Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb werden in der spielerisch-tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben und in der Regel zu Schuleintritt mitgebracht. Durch die veränderte Kindheit, die sich einerseits

durch Reizüberflutung, andererseits durch Bewegungsarmut kennzeichnen lässt, wird jedoch zunehmend deutlich, dass auch immer mehr Grundschulkinder nicht die notwendigen basalen Voraussetzungen im sensorischen, motorischen und sprachlichen Bereich im Vorschulalter erworben haben. Darauf muss sich der Unterricht zum Schriftspracherwerb zukünftig mehr denn je einstellen. Gleichzeitig gewinnen Kindergarten- und Vorschulzeit eine wichtigere pädagogische Bedeutung, wie zum Beispiel die Rückschlüsse aus der Pisa-Studie zeigen (vgl. Kapitel 2.1).

Im Hinblick auf den Schriftspracherwerb von Schülern mit geistiger Behinderung spielt die Frage nach dem Vorhandensein erforderlicher Voraussetzungen schon immer eine elementare Rolle. Der Fokus auf die grundlegenden Fähigkeiten hatte und hat bis heute in der Schulpraxis oftmals ein so großes Gewicht, dass das Erlangen der so genannten Voraussetzungen als Maßstab im Sinne eines Prüfverfahrens entscheidend ist, „bevor eigentliches Lesenlernen möglich und sinnvoll ist“ (BACH 1971, 151).

Besonders im Zusammenhang mit der Ursachenklärung für Probleme oder Misserfolge im Schriftspracherwerb haben Auflistungen wie der Katalog von BACH (1971) immer noch aktuelle schulpraktische Bedeutung. Dabei wird der Schriftspracherwerb in Teilkomponenten oder Fertigkeiten zergliedert. Als bedeutsame Teilleistungen für den Schriftspracherwerb werden insbesondere die Fähigkeit zur Lautproduktion sowie die auditive und visuelle Wahrnehmungsfähigkeit genannt (vgl. ZIELNIOK 1984; OSBURG 2000, 70). Eine isolierte Förderung dieser Teilbereiche geht jedoch von einem normorientierten, additiv sich aufbauenden Aneignungsprozess aus, ohne das Zusammenspiel von Wahrnehmung, Motorik, Sprache und Denken zu berücksichtigen.

Gerade die Wechselwirkung von Wahrnehmung und Bewegung wird im neurophysiologischen Ansatz zur Sensorischen Integrationsförderung von AYRES (vgl. 1979/1984) als zentrale Grundlage für erfolgreiches Lernen betont. Auch die Kognitionspsychologie liefert ein anderes Verständnis von Wahrnehmung und Lernen (vgl. OSBURG 2000, 73). Aus kognitionspsychologischer Sicht ist es nicht der richtige Weg, den Schriftspracherwerbsprozess in aufeinander aufbauende kleinste Teilkomponenten zu zerlegen. Die Wahrnehmungsfähigkeit wird bestimmt durch die subjektive Bereitschaft zur

Wahrnehmungstätigkeit auf dem individuellen Denk- und Handlungshintergrund (vgl. OSBURG 2000, 71 ff.). Wahrnehmung ist immer ein kognitiver Prozess, denn man nimmt nur das wahr, wofür man innerlich bereit ist, wozu es bereits Pläne bzw. ein durch vorherige Erfahrungen vorbereitetes Vorwissen gibt (vgl. DEHN 1994, 82 ff.).

Diese Aspekte machen für die Diskussion um Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb deutlich, dass Lese- und Schreibprobleme nicht nur in einer gestörten Wahrnehmung begründet liegen, sondern auch ein „Resultat der Erkenntnis“ (OSBURG 2000, 74, Herv. i. O.) sind. Folgt man GÜNTHERS empirischer Untersuchung zu wahrnehmungsmäßigen und feinmotorisch-koordinativen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb, so stellen Buchstabenverwechslungen, zum Beispiel „“ und „<d>“, kein isoliertes Wahrnehmungsproblem, sondern ein kognitives Problem dar (vgl. GÜNTHER 1994, 196). Demzufolge ist für eine Schriftspracherwerbsforschung zu plädieren, die viel näher am Leseprozess orientiert ist als eine scheinbar objektive Teilleistungsdiagnostik. OSBURG leitet als Konsequenz für den Schriftspracherwerb ab, die kindlichen „Wahrnehmungsstrukturen zu verändern, damit es das, was zum ‚Wahrnehmen‘ für den Erwerb der geschriebenen Sprache relevant ist, *wahrnehmen* kann“ (2000, 73, Herv. i. O.). In diesem Sinne impliziert eine Förderung der Wahrnehmungstätigkeit auch gleichzeitig, sie als Erkenntnisakt zu verstehen. Letztlich ist damit ein grundlegend verändertes Denken gemeint, das sich inhaltlich und methodisch als „Umorientierung vom Lehrgang zum Lernweg“ (SCHWANDER 1989, 60) beschreiben lässt.

Um zurückzukehren zu der Ausgangsthese, dass der Beginn des Schriftspracherwerbs in der Geistigbehindertenpädagogik primär unter dem Gesichtspunkt der Lernvoraussetzungen betrachtet und entschieden wird, geht es mir darum, die Aufmerksamkeit auf die Gesamtheit der an diesem Lernprozess beteiligten Bereiche zu richten. Dabei soll nicht in Frage gestellt werden, dass es voraussetzende, den Lernprozess begünstigende Faktoren gibt. Dennoch sind diese Faktoren nicht als einzelne, additiv aufeinander aufbauende Elemente zu verstehen, sondern als sich ganzheitlich gegenseitig bedingende und in Abhängigkeit zueinander stehende Dimensionen eines Erkenntnisaktes.

Die Komplexität der beteiligten Dimensionen, welche in den vorangegangenen Kapiteln erörtert wurde, soll nun – unter der Prämisse der gegenseitigen dynamischen Verwobenheit – in sukzessiver Folge dargestellt werden, um eine fachspezifische Übersicht für Diagnostik und Förderung zu erzielen.⁴²

Da der Schriftspracherwerb immer an die Beteiligung der Sinnesorgane und Sprechwerkzeuge gebunden ist, sind eine Beobachtung des aktiven Sprachverhaltens und die Überprüfung der Funktionstüchtigkeit von Augen und Ohren bei Erschwernissen im Lernprozess grundlegende Voraussetzungen. Nicht erkannte Hörprobleme oder Sehbeeinträchtigungen erschweren bzw. blockieren den Lernprozess enorm.

Eine besondere Schwierigkeit liegt meines Erachtens in dem Begriff der „Voraussetzungen“. Er impliziert, diese Elemente als Fundament voraussetzend zu schaffen. Für den Schriftspracherwerb würde es bedeuten, tatsächlich erst dann den Vermittlungsprozess zu beginnen, wenn diese Bedingungen erfüllt wären, wie es mit BACHS Auflistung über Leselernvoraussetzungen über lange Jahre praktiziert wurde (vgl. Kapitel 2.1).

Mit dem heutigen Verständnis des Schriftspracherwerbsprozesses als Lernweg verändert sich der Blick dahin gehend, die bisher unter Voraussetzung gefassten Elemente als mitwirkende Bestandteile zu sehen, welche am Lernprozess unterstützend beteiligt sind, aber noch nicht im Voraus als Kompetenzen vorhanden sein müssen. Vielmehr können sie sich gerade im Lernprozess entwickeln und ausprägen. Deshalb halte ich die Umschreibung „die für den Schriftspracherwerb bedeutsamen Dimensionen“ anstelle des Terminus „Voraussetzungen“ für zutreffender.

⁴² Zur Vertiefung sei auf die Autoren AYRES (1984), BRAND (1996), KÖCKENBERGER (1997) und SCHENK (2001) verwiesen.

2.5.4 Bedeutsame Dimensionen für den Schriftspracherwerb

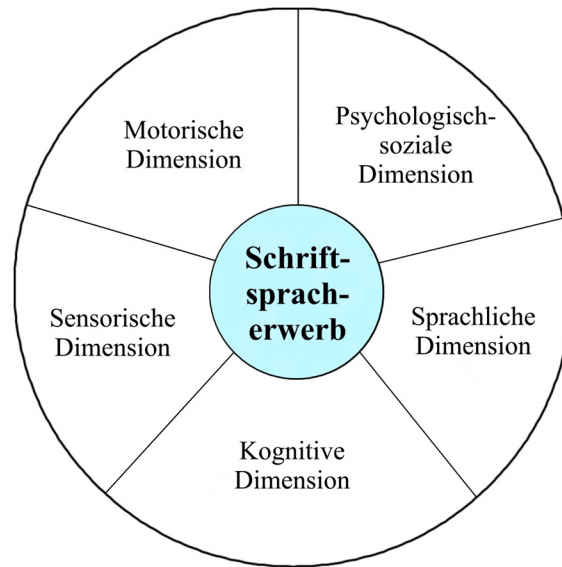


Abb. 6: Die für den Schriftspracherwerb bedeutsamen Dimensionen

2.5.4.1 Psychologisch-soziale Dimension

Vor dem Hintergrund, Lernen als Aktivität zu verstehen, sind die Motivation des Lernenden und seine Verwendung der Schriftsprache wesentlich unterstützende Faktoren für den Schriftspracherwerbsprozess (vgl. WEIGL 1976, 83). Denn Lesenlernen ist ein „aktiver Verselbständigungsschritt, der bedeutet, sich selbst informieren zu wollen, einen Schritt in die Erwachsenenwelt zu gehen“ (WENDLER 1998, 540). Wenn der Schüler einen Sinn im Erlernen der Schriftsprache für sich selbst erkennt, wird er es leichter haben, das Lesen und Schreiben zu lernen. BRÜGELMANN (1983), KRETSCHMANN (1998) u. a. weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung außerschulischer Erfahrungen hin. Kinder aus Elternhäusern, in denen Lesen und Schreiben zum Alltag und zur Freizeitbeschäftigung gehören, entwickeln eher den Willen, es ihnen gleich zu tun. In einer von Schriftsprache erfüllten Umwelt lernen Kinder, dass Lesen und Schreiben etwas Bedeutsames ist und dass sie durch diese Fähigkeiten selbstständiger werden und auch positive Zuwendung von Eltern und Geschwistern erfahren können (vgl. KRETSCHMANN 1998, 308). Da diese vorteilhafte Ausgangslage längst nicht bei allen Kindern zutrifft, hat die Schule die Aufgabe, bei den Kindern, die zu Hause keine oder nur eingeschränkte lese- und schreibbezogene Anregungen

erhalten, „eine kompensatorische Funktion“ (GÜNTHER 1989, 18) zu übernehmen, sodass sich Neugier auf und Freude an der Schriftsprache entwickeln können.

Vorherige Lernerfahrungen in schulischen wie außerschulischen Feldern und ein sich daraus entwickelndes Lernverhalten sind ebenso wie die Konzentrationsfähigkeit wesentliche Faktoren, die das Erlernen der Schriftsprache unterstützen.

2.5.4.2 Sprachliche Dimension

„Für die Entwicklung eines jeden Menschen gilt, daß der Erwerb der Sprache vor dem Erwerb der Schrift steht, daß das Schreiben-/Lesen-Lernen erst einsetzen kann, wenn die Grundlagen des Sprechens und Sprachverstehens erworben sind.“ (GÜMBEL 1993, 132)

Auch wenn es genug Beispiele dafür gibt, dass auch nicht sprechende Menschen die Schriftsprache erwerben können, wird der Schriftspracherwerbsprozess grundsätzlich enorm unterstützt durch eine grundlegende Sprechfähigkeit, ein basales Begriffsverständnis und einen fundamentalen Wortschatz. SASSENROTH definiert die Anwendung von Schriftsprache als „sprachlichen Prozeß“ (1998, 38), sodass es zu „[...] Problemen im Schriftspracherwerb führen kann, wenn schon bei der Entwicklung der Lautsprache Schwierigkeiten vorlagen“ (ebd.). GÜNTHER (vgl. 1989, 13) zufolge beruhen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sogar überwiegend auf vorgängigen Störungen der Lautsprache. SCHULTZE fordert deshalb:

„Aufgrund der Tatsache, daß geistigbehinderte Kinder häufig auch sprechbehindert sind, nur unsauber artikulieren oder bestimmte Laute bzw. Lautverbindungen zu Beginn des Leseunterrichts noch gar nicht beherrschen, muß sichergestellt sein, daß der Leseunterricht auch als kompensatorischer Sprachunterricht angelegt ist.“ (SCHULTZE 1989, 39)

2.5.4.3 Kognitive Dimension

Es gilt als kognitive Leistung des Schriftspracherwerbs, den Symbolcharakter von Zeichen, hier der Schrift, zu verstehen. Grundlage für diese Fähigkeit ist die Entwicklung eines Symbolverständnisses im vorsprachlichen Bereich (vgl. PIAGET 1969).

Es geht im Schriftspracherwerbsprozess nicht in erster Linie um Wahrnehmungstraining, sondern um den Aufbau und die Festigung eines Symbolverständnisses sowie um die Vermittlung von Vorkenntnissen über Struktur, Bedeutung und Funktion von Schriftsprache. Dies kennzeichnet den Prozess als Erkenntnisakt.

Wie die Erörterungen zum Stufenmodell des Schriftspracherwerbs zeigen (vgl. Kap. 2.5.1), entwickelt der Lernende Hypothesen über Schriftsprache und leitet Regeln ab. Für diese Kompetenz sind Regelbewusstsein und logisches Denken notwendig.

Darüber hinaus sind – in Bezug auf SCHENK (vgl. 2001, 62 ff.) – die Fähigkeiten zur Assoziation und Sinnerwartung sowie die Speicherfähigkeit des Gedächtnisses an die Komplexität des Lesevorgangs gebunden.

- Die *Fähigkeit zur Assoziation* ist die Basis einer Gedächtnisleistung, weil über Verbindungen von Wahrnehmungen, z. B. Gedanken, Gefühle oder Eindrücke, an Neues angeknüpft wird. Beim Erlernen der Schriftsprache assoziiert der Lernende das Schriftbild eines Buchstabens mit dem Klangbild und seiner Bedeutung.
- Die *Sinnerwartung* gehört vom Beginn des Leselernprozesses an wesentlich dazu, wenn Lesen nicht nur das Produzieren von Lauten und Wörtern sein soll. Gerade beim Anfängerlesen wird deutlich, dass die Wahrnehmung des Wortes oder Textes stark von Sinnvermutungen geleitet ist, indem Wörter ergänzt, assoziiert oder verändert werden. Auch wenn in der Anfangsphase des Lesenlernens die Sinnerwartung ein solches Übergewicht erhalten kann, dass sie schon zum Erraten wird, hat die Fähigkeit zur Antizipation insgesamt einen unterstützenden Wert für den Lesevorgang, denn sie erleichtert das flüssige Lesen und das Sinnverständnis des Textes.
- Die *Speicherfähigkeit des Gedächtnisses* ist Grundlage für das Reproduzieren der Schriftzeichen mit ihren Lautwerten. Außerdem sind Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses erforderlich, „denn die aufgenommenen Schriftzeichen müssen so lange im Bewusstsein bleiben, bis das Wort oder der Text entschlüsselt ist“ (SCHENK 2001, 63).

2.5.4.4 Sensorische Dimension

Grundlegend für den Schriftspracherwerb ist die Sensorik. Vor dem Hintergrund der Sensorischen Integrationsförderung (vgl. AYRES 1979/1984) wird die Sensorik folgendermaßen definiert:

„Die Wahrnehmung als Prozess der Aufnahme und Verarbeitung von Reizen aus dem eigenen Körper oder der Umwelt erfolgt dabei über die verschiedenen Sinnesorgane

Auge, Ohr mit Gleichgewichtsorgan, Nase, Zunge, Haut und Propriozeptoren.“ (BRAND/BREITENBACH/MAISEL 1988, 51)

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind die so genannten Nahsinne, die den taktilen Bereich (Hautsinn), das Vestibulärsystem (Gleichgewichtssinn), die Propriozeption (Stellungs- und Spannungssinn über Muskeln und Sehnen) sowie ergänzend die gustatorische (den Geschmackssinn betreffende) und die olfaktorische (den Geruchssinn betreffende) Wahrnehmung umfassen. Sie bilden die Grundlage für die Herausbildung der Fernsinne, der visuellen und auditiven Wahrnehmung.

Nahsinne

Die Nahsinne oder auch Grundwahrnehmungsbereiche beginnen sich bereits in der pränatalen Phase des kindlichen Lebens auszubilden. Aus neurophysiologischer Sicht betrachtet die Psychologin und Beschäftigungstherapeutin AYRES die basalen Sinnesmodalitäten als Grundlage für die Aufnahme und Verarbeitung kognitiver Inhalte wie der Schriftsprache und spricht von „Sensorischer Integration“ (1979, 37).

„Sensorische Integration ist der Prozeß des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischer Inputs), so daß das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann. Die sensorische Integration sortiert, ordnet und vereint alle sinnlichen Eindrücke des Individuums zu einer vollständigen und umfassenden Hirnfunktion.“ (AYRES 1979, 37, Herv. i. O.)

Da die Reizverarbeitung auf diesen Ebenen meistens subkortikal, das heißt im Bereich des Hirnstammes abläuft, tritt die Sensorische Integration nur selten ins Bewusstsein (vgl. AYRES 1979, 40).

Vestibuläre Wahrnehmung

Das vestibuläre System verarbeitet Informationen über den Einfluss der Schwerkraft. Seine Bedeutung wird oft nicht erkannt, da die Funktionen größtenteils unterhalb der Bewusstseinsschwelle liegen (vgl. ebd., 42).

„Es ist jedoch so, daß die sensorischen Empfindungen, die als Folge der Erdschwere ständig durch unser Nervensystem fließen, für alle anderen Sinneswahrnehmungen ein grundsätzliches Bezugssystem bilden.“ (AYRES 1984, 97, Herv. i. O.)

Über das vestibuläre System erlangt das Kind Informationen bezüglich der Lage seines Körpers im Raum sowie der Richtungs- und Bewegungsänderungen. Das Vestibulärsystem beeinflusst andere Wahrnehmungs-

funktionen, z. B. die visuelle (Raum-)Wahrnehmung oder den auditiven Bereich, außerdem die Koordination und Lateralisation (vgl. PETZOLD 1999, 166). Bezogen auf das Schreiben nimmt das Vestibulärssystem Einfluss auf die Stifthaltung und Linienführung sowie das Einhalten von Zeilen und Richtungen.

Propriozeption

Unter Propriozeption oder Tiefenwahrnehmung versteht man die

„[...] Verarbeitung der Informationen, die über die Rezeptoren in den Muskeln, Sehnen und Gelenken aufgenommen werden. Diese Reize geben Aufschluss über die Stellung des Körpers oder einzelner Körperteile und sind für die Bewegungsplanung und -ausführung mitverantwortlich.“ (DOERING/DOERING 1996, 12)

Die Propriozeption ist mit entscheidend für die Empfindung und Vorstellung vom eigenen Körper in seiner Raumlage und ermöglicht die Entwicklung des Körperschemas, welches besteht aus einem

„[...] neuralen Gedächtnis über sämtliche Abschnitte unseres Körpers: die Größe, das Gewicht, die Grenzen, die derzeitige Position der einzelnen Teile zueinander und zu dem übrigen Körper und ebenso auch über alle Bewegungen, die jemals mit diesem Körperteil gemacht wurden“ (AYRES 1984, 135).

Das Körperschema ermöglicht die Körperkoordination sowie Bewegungsplanung und -ausführung (vgl. DOERING/DOERING 1996, 12). Die Propriozeption gibt dem Kind ein Gefühl für seine körperliche Identität und hilft ihm bei der Planung von Handlungsabläufen, z. B. beim Umgang mit Materialien, der Stifthaltung etc. Der Gegenstand in der Hand kann „kontaktet“ und angenommen werden. Beim Erlernen von Schriftzeichen prägen sich die Bewegungsspuren im Gehirn ein (vgl. BRAND 1996, 59).

Taktile Wahrnehmung

Über die taktile Wahrnehmung sammelt das Kind grundlegende Erfahrungen für die geistige und psychische Entwicklung. Durch Berührung der Haut erfährt das Kind seine eigene Existenz.

„Indem ich berühre, stosse [sic] ich auf Widerstand. Dieser Widerstand ist Grundlage der Erkenntnis: Hier ist etwas anderes als ich, hier ist ‚die Welt‘ – und somit auch: Hier bin ich! Berühren ist so erster Schritt für eine Interaktion zwischen mir und der Welt.“ (AFFOLTER 1987, 19)

Berührungsreize sind somit von großer Wichtigkeit „für die Entwicklung der Individualpersönlichkeit und für zwischenmenschliche Beziehungen“

(BRÜGGEBORS 1994, 69), welche wiederum für das kindliche Lernen und damit auch für den Schriftspracherwerb von grundlegender Bedeutung sind. Darüber hinaus beeinflussen taktile Wahrnehmungen sowohl das visuelle und auditive System (vgl. AYRES 1979, 49) als auch den Muskeltonus und die Bewegungen des Kindes positiv (vgl. WÜNSCHEL/MORELL-WÜNSCHEL 1995, 25).

Die Haut gibt Informationen über die Beschaffenheit von Gegenständen und ermöglicht das Empfinden von Temperaturverhältnissen. Durch Erspüren wird das Kind mit seiner Umwelt vertraut. Dieses Erspüren bezieht sich auf den ganzen Körper, wobei die Hände eine Sonderstellung einnehmen (vgl. AFFOLTER 1987, 45). Die Fähigkeit, Gegenstände durch Ertasten zu erkennen, ist in den Handinnenflächen besonders ausgeprägt. Unterschiedliche Oberflächenqualitäten sowie Form- und Größenunterschiede können taktil wahrgenommen werden. Die spezifischen Formen von Buchstaben lassen sich beim Schriftspracherwerb methodisch durch die taktile Wahrnehmung festigen. Beim Schreiben wird über die Druckempfindlichkeit die Stifthaltung kontrolliert.

„Der Bleistift berührt sehr genau lokalisierte Tastorgane in den Fingern, und diese Stimuli benutzt das Gehirn, um seinerseits sehr genaue Informationen an die Fingermuskeln zu übertragen, wie der Bleistift gehalten und bewegt werden soll.“ (AYRES 1984, 137 f.)

Fernsinne

Zu den Fernsinnen gehören die auditive und die visuelle Wahrnehmung, die erst auf der Basis der Koordination der drei Grundwahrnehmungen zu Integrationsleistungen in der Lage sind und in diesem Zusammenspiel für den Schriftspracherwerb eine große Rolle spielen.

Visuelle Wahrnehmung

Die visuelle Wahrnehmung als zentrale Funktionsleistung basiert auf vestibulären, propriozeptiven und taktilen Bewegungs-, Körper- und Materialerfahrungen. Der visuellen Wahrnehmungsleistung geht die Orientierung am eigenen Körper voraus. Auf dieser Grundlage entwickeln sich die räumliche Orientierung sowie das Erfassen räumlicher Gestalten.

Eine intakte Augenmuskulatur, die Sehfähigkeit und das visuelle Gedächtnis unterstützen den Schriftspracherwerbsprozess. Hierbei spielen die Figur-Grund-Wahrnehmung, Formwahrnehmung und Wahrnehmungskonstanz,

Raum-Lage-Wahrnehmung und das Erfassen räumlicher Beziehungen eine wesentliche Rolle (vgl. BRAND 1996, 59).

- Visuelle *Figur-Grund-Wahrnehmung* meint die Fähigkeit, eine Figur vom komplex gestalteten Hintergrund visuell isolieren zu können, sodass diese relevante Figur differenziert erfasst wird, während andere optische Reize nur ungenau wahrgenommen werden und den Hintergrund bilden. Das Wesentliche wird vom Unwesentlichen visuell unterschieden. Beim Betrachten eines Bilderbuches rückt zum Beispiel ein bestimmter Gegenstand in den Vordergrund beziehungsweise beim visuellen Erfassen eines Wortes ist die Konzentration auf einen bestimmten Buchstaben gerichtet.
- *Formwahrnehmung und Wahrnehmungskonstanz*
Der Schriftspracherwerb setzt eine grundlegende visuelle Fähigkeit zur Formerfassung und Formunterscheidung voraus, die sich zum Beispiel beim Erfassen von Buchstaben zeigt. Unter Wahrnehmungs- oder Formkonstanz wird die Fähigkeit verstanden, Objekte oder Figuren trotz unterschiedlicher Blickwinkel oder Abbildungen in Größe, Farbe, Entfernung, Raumlage, Helligkeit etc. als gleich zu erkennen.
- Die *Raum-Lage-Wahrnehmung* meint die Fähigkeit, die Lage eines Gegenstandes im Raum in Beziehung zur wahrnehmenden Person zu erkennen. Die Wahrnehmung der Raumlage ist beim Schriftspracherwerb vor allem beim Erlernen, Behalten und Differenzieren von Buchstaben, welche sich nur durch ihre Raumlage unterscheiden, zum Beispiel b und d, von Bedeutung.
- Das *Erfassen räumlicher Beziehungen* bezeichnet die Kompetenz, zwei oder mehrere im Raum lokalisierte Objekte miteinander in Beziehung zu setzen. Beim Lesen ermöglicht diese Fähigkeit zum Beispiel das gleichzeitige Erfassen mehrerer Buchstaben.

Auditive Wahrnehmung

Die auditive Wahrnehmungsleistung setzt sich im Hinblick auf den Schriftspracherwerbsprozess unter Voraussetzung einer intakten Hörfähigkeit aus folgenden Kompetenzen zusammen:

- Die *auditive Diskrimination* bezeichnet die auditive Differenzierung von Geräuschen, Klangqualitäten und Lauten. Bezogen auf den Schriftspracherwerb müssen verschiedene und ähnlich klingende Laute erfasst, unterschieden (analysiert) und wiedergegeben werden.
- Das Erkennen von *auditiven Sequenzen*, auch *Seriationsfähigkeit* genannt, bedeutet das Erfassen von Lauten und Wörtern in der richtigen Reihenfolge bzw. die Fähigkeit, diese zu bilden (synthetisieren).
- Die *auditive Figur-Grund-Diskrimination* meint die Fähigkeit, relevante Informationen von Nebengeräuschen zu unterscheiden.

- Das *auditive Gedächtnis* bedeutet die Kompetenz, das Gehörte in der entsprechenden Reihenfolge zu behalten. Ein wesentlicher Schritt im Schriftspracherwerbsprozess ist das Abrufen der Lautwerte eines Buchstabens aus dem Gedächtnis.

2.5.4.5 Motorische Dimension

„Die Motorik ermöglicht es dem Menschen, sich seine Welt zu erschließen und aktiv auf die Umwelt einzugehen.“ (WENDLER 1998, 540)

Dieser entscheidende Fähigkeitsbereich entwickelt sich in enger Beziehung zu den Wahrnehmungsfähigkeiten. Bewegung und Wahrnehmung sind als Einheiten zu betrachten, die sich gegenseitig beeinflussen, in Abhängigkeit von den jeweiligen Umweltbedingungen. Eine gut entwickelte Körperwahrnehmung und Motorik – dazu gehört auch das Beherrschen von vielfältigen Bewegungsformen – tragen bei zum Aufbau des Ich-Gefühls und einer stabilen Emotionalität, die nötig sind, um sich mit dem Schriftspracherwerb erfolgreich auseinander setzen zu können (vgl. MARX/STEFFEN 1996, 10). Insbesondere das Schreibenlernen ist von motorischen Fähigkeiten abhängig. Dabei handelt es sich um Grobmotorik, Muskeltonus, Praxie, Auge-Hand-Koordination, das Überkreuzen der Körpermittellinie, Lateralität und Feinmotorik (vgl. BRAND 1996, 60).

- Die *Grobmotorik* umfasst die Koordination der Grundbewegungen des Rumpfes und der rumpfnahen Körperteile und steuert Halte-, Stell- und Gleichgewichtsreaktionen (vgl. ebd.). Ein wichtiger Faktor ist darüber hinaus die Tonusregulierung.
- Der *Muskeltonus* reguliert die Muskeltätigkeit und ist verantwortlich für den Aufbau einer Körperhaltung.

„Die Informationen, die ein Kind über seine Tiefenwahrnehmung erhält, müssen aufgenommen und verarbeitet werden, um dann die richtige Reaktion (Anpassung und Entspannung) zu zeigen. Dazu ist auch die Koordination mit Stimuli aus dem vestibulären und taktilen Bereich notwendig.“ (DOERING/DOERING 1989, 19)

- Die *Tonusregulierung* ermöglicht beim Schreiben den angemessenen Spannungsaufbau in der Finger- und Handmuskulatur sowie im Ellbogen-, Schulter- und Rumpfbereich (vgl. BRAND 1996, 60).
- Die *Praxie* meint die Fähigkeit zu gezielten und zweckmäßigen Bewegungs- und Handlungsabläufen. Nach BRAND/BREITENBACH/MAISEL erwirbt das Kind im Laufe seiner Entwicklung aufgrund vielfältiger Bewegungserfahrungen „[...] ein Wissen um die Verhältnisse seiner Körperteile zueinander und deren

Bewegungsmöglichkeiten“ (1988, 70), welches sich als „motorischer Gedächtnisbesitz“ (KIPHART 1993, 38) im Gehirn speichert. Die Fähigkeit zur motorischen Planung basiert auf einer differenziert entwickelten Vorstellung über den eigenen Körper, das Körperschema, welches sich auf der Basis der Integration der drei Grundsinnese (das vestibuläre, propriozeptive und taktile System) herausbildet. Sowohl die Handhabung verschiedener Schreibgeräte als auch die Umsetzung eines gehörten oder gedachten Wortes in die abstrakten graphischen Zeichen der Buchstabenreihe bzw. in mundmotorische Bewegungsfolgen erfordern Praxis (vgl. BRAND 1996, 61).

- Die *Auge-Hand-Koordination* oder Visuomotorik (vgl. FROSTIG 1972) bezeichnet die „Fähigkeit, das Sehen mit den Bewegungen der Hände zu verbinden“ (SCHMITZ/NIEDERKRÜGER/WRIGHTON 1993, 33). Die Bewegungen der Hand werden dabei vom Auge kontrolliert. Der Auge-Hand-Koordination kommt besondere Bedeutung bei schreibmotorischen Aktivitäten zu: Das Auge überwacht die graphomotorische Tätigkeit der Hand.

- *Lateralität und Überkreuzen der Körpermittellinie*
Unter Lateralität (Seitigkeit) versteht man das Vorziehen oder den geschickteren Gebrauch eines paarig angelegten Körperteils (z. B. Hand, Bein, Auge, Ohr) (vgl. KÖCKENBERGER 1997, 278). Für den Schriftspracherwerb ist die Dominanz der rechten bzw. linken Hand von Bedeutung, die in engem Bezug zur Arbeitsteilung der beiden Hirnhemisphären und der damit verbundenen Lokalisation des motorischen und sensorischen Sprachzentrums steht (vgl. ZINKE-WOLTER 1994, 81). ZINKE-WOLTER verweist auf eine „[...] sensomotorische Rückkoppelung bzw. Reafferenz mit folgenden Beziehungen:
 - durch die Bevorzugung der rechten Hand wird die linke Hirnhälfte verstärkt stimuliert, mit einer sensorischen wie motorischen Ausstrahlung auf die naheliegenden Sprachzentren,
 - die Funktion der Sprachzentren aktiviert die linke Hirnhälfte, macht sie wacher für differenzierte Aufgaben und prägt dadurch die Dominanz“ (ZINKE-WOLTER 1994, 82).

- Die *Bilateralintegration* definiert das koordinierte Zusammenspiel der beiden Körperhälften. In engem Zusammenhang mit der Lateralität steht die Fähigkeit zum Überkreuzen der Körpermittellinie (vgl. BRAND 1996, 62). Voraussetzung dafür sind ein gut entwickeltes Körperbewusstsein und die Koordination der Gehirnhälften (vgl. KÖCKENBERGER 1997, 22). Diese Fähigkeit ist beim Ziehen einer waagerechten Linie oder beim Schreiben auf der Zeile sowie beim Lesen eines ganzen Wortes oder Textes vom linken zum rechten Sehbereich von besonderer Bedeutung.

- Die *Feinmotorik* betrifft die Koordination der rumpffernen Bewegungen (Hände, Füße, Mund, Augen). Die Fähigkeit, das Schreibgerät zu halten und zu führen, ist das Endprodukt der Greifentwicklung, die vom Greifreflex des Säuglings über den Ganz-

Hand-Griff und den Pinzettengriff zum Spitzgriff führt (vgl. ZINKE-WOLTER 1994, 74 ff.). Nach dem Erwerb des Spitzgriffs gewinnt die Hand immer mehr an Geschicklichkeit, bis sie zu vielen feinen Leistungen befähigt ist. Weitere Bedingungen für die Stifthaltung sind ausgewogene Rumpfstabilität, unterstützende Kopfkontrolle und ausreichende Schulter-Arm-Handgelenksentspannung der Schreibhandseite (vgl. KÖCKENBERGER 1997, 22).

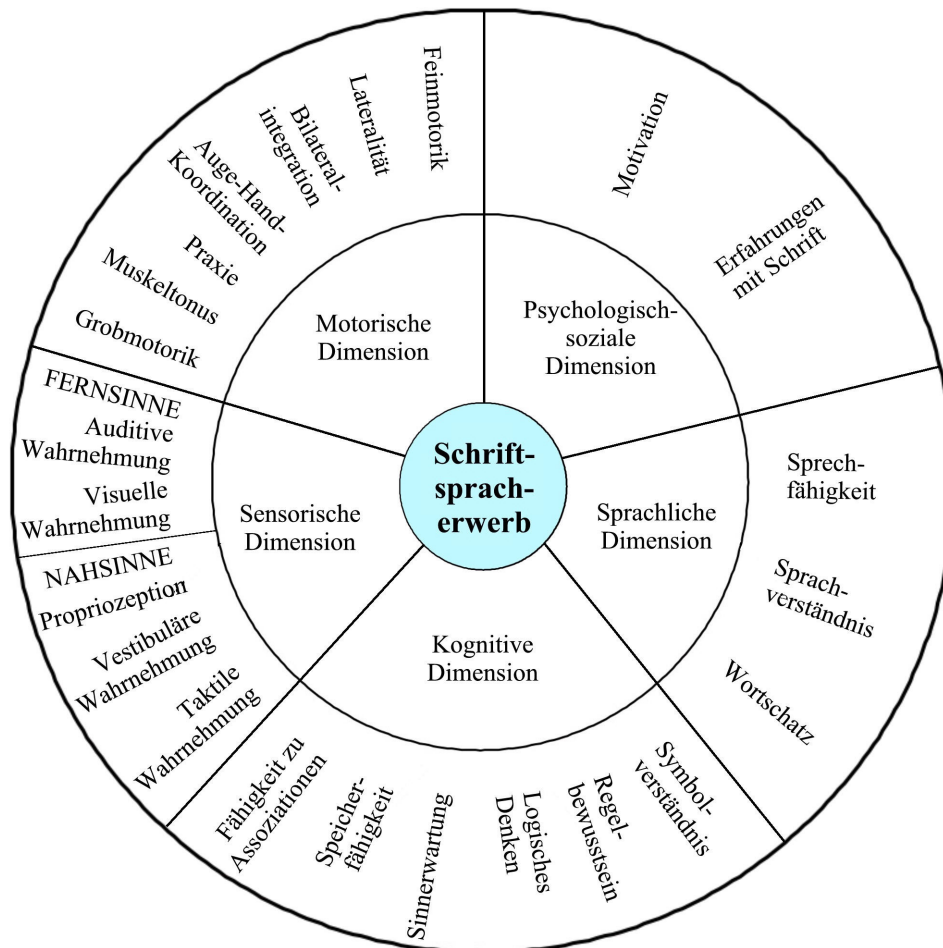


Abb. 7: Übersicht über die am Schriftspracherwerb beteiligten Dimensionen

2.5.4.6 Zusammenfassung

Der Schriftspracherwerb stellt einen komplexen Lernweg dar, der sich in der Verwobenheit von Wahrnehmungs- und Denkprozessen vollzieht. Um die individuelle Lernausgangslage des Lernenden zu erfassen, bedarf es einer umfassenden Lernbeobachtung. Die für den Schriftspracherwerb bedeutsamen Dimensionen betreffen psychologisch-soziale, sprachliche und kognitive Aspekte sowie die Sensorik und Motorik. Das Zusammenspiel der genannten Faktoren unterstützt den erfolgreichen Schriftspracherwerb. Da Lernen immer

auf Veränderung zielt, geht es in erster Linie darum, Anregungen zu bieten, auf deren Basis sich Wahrnehmungs- und Denkstrukturen verändern und erweitern können. Eine zentrale Grundlage des Schriftspracherwerbs ist die Entwicklung eines Symbolverständnisses und die Leistung, über Sprache nachzudenken, das heißt die Bedeutung von Sprache und Schrift zu entdecken sowie semantische und syntaktische Strukturen zu erkennen.

Die dargestellten Anforderungen wurden bisher vor dem Hintergrund eines engen Verständnisses von Lesen und Schreiben diskutiert. Gleichzeitig berühren sie den praeliteral-symbolischen Bereich, der Grundlage des Schriftspracherwerbs ist.

Deshalb soll im Folgenden der Blick auf ein Verständnis des Schriftspracherwerbs erweitert werden, das visuelle Informationsträger des heutigen Medienzeitalters einbezieht und damit auch gerade – wie aufgezeigt werden soll – in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung große Relevanz hat.

2.5.5 Erweitertes Verständnis des Schriftspracherwerbs

Moderne Gesellschaften des 21. Jahrhunderts lassen sich durch eine Vielzahl von Kommunikationsmöglichkeiten kennzeichnen. Fortschreitende technologische Entwicklungen eröffnen neue Formen der globalen Kommunikation zum Beispiel via E-Mail. Mit dem stetig wachsenden Ausmaß moderner Technologien, insbesondere des Internets, gewinnt die schriftsprachliche Kommunikation aktuellen Gehalt. Damit verbunden wachsen die Anforderungen an die Kompetenzen des Lesens und Schreibens aufs Neue.

Gleichzeitig verstärkt sich im multimedialen Zeitalter die Orientierung an visuellen Informationsträgern für jedermann. Der kommunikative Charakter von Bildern, Bildzeichen (Piktogrammen) und Signalen wird im gesamten öffentlichen Leben immer wichtiger. Zur selbstständigen Lebensbewältigung ist es heutzutage unumgänglich, Informationen und Hinweise aus bildhaften, piktographischen und schriftlichen Zeichen und Signalen der Umwelt entnehmen und adäquat darauf reagieren zu können. GÜNTNER (vgl. 2000, 8) spricht von einer Verlagerung der Kommunikations- und Interaktionsformen

vom Primärsystem auf das Sekundärsystem⁴³, auch wenn es so erscheinen mag, dass im alltäglichen Leben der Anteil des Lesens und Schreibens durch verbale Kommunikationsmedien wie (Mobil-)Telefon und TV zurückgedrängt wird. Der Wechsel in der Essenz der Kommunikationssysteme kann als kommunikativ-struktureller Wandel innerhalb der Gesellschaft charakterisiert werden, der in der Geistigbehindertenpädagogik bereits Ende der 60er-Jahre Berücksichtigung gefunden hat. KAPITZKE (vgl. 1970a) erkannte schon zum damaligen Zeitpunkt die Wichtigkeit von Symbolen für die Kommunikation und Strukturierung der Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung und konzipierte danach ihren Leseunterricht. Darüber hinaus ist in der Geistigbehindertenpädagogik der zunächst von KAPITZKE entworfene und später von HUBLOW Mitte der 70er-Jahre weitergeführte Gedanke, auch das Verstehen von Gegenständen, Situationen, Bildern, Bildzeichen, Signalen u. a. mit einzuschließen. Dies kann als Antwort auf vergebliche Bemühungen seitens der Eltern und Lehrer gesehen werden, den Schülern mit geistiger Behinderung das Lesen und Schreiben im herkömmlichen Sinne beibringen zu wollen (vgl. Kapitel 1.5). Demzufolge wird innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik das Wahrnehmen und Deuten „[...] von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen, die sprachfrei oder sprachgebunden sein können“ (HUBLOW 1985, 3) als Erweiterung des Leseverständnisses aufgefasst.

Die Erkenntnis, dass in der Erweiterung der Wesenskern des Lese- und Schreibunterrichts von Schülern mit geistiger Behinderung liege, prägt die Geistigbehindertenpädagogik der letzten 20 Jahre. Diese bis heute in der Schulpraxis vorzufindende Akzentverschiebung resultiert aus einer Zeit der Geistigbehindertenpädagogik, als man kognitive Bildungsinhalte wie den Schriftspracherwerb mit Skepsis beurteilte und ein lebenspraxisbezogenes und anschaulich-vollziehendes Lehren und Lernen in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns stellte. Inzwischen geht man in der aktuellen Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung davon aus, dass die Schwierigkeiten kognitiven Lernens nicht nur in den erschwerten

⁴³ Unter Primärsystem der Kommunikation werden die gesprochene Sprache, Mimik, Gestik, Gebärden und Körpersprache gefasst; zum Sekundärsystem der Kommunikation gehören grafische Zeichen, Bilder, Bildzeichen und Schrift.

Lernbedingungen des Kindes mit geistiger Behinderung liegen, sondern auch ein Problem des methodisch-didaktischen Vermittlungsprozesses sind.⁴⁴

Es wird deutlich, dass der erweiterte Lesebegriff nicht nur perspektiven-erweiternde und dadurch gewinnbringende Wirkung innerhalb der Geistig-behindertenpädagogik hat, sondern auch die Gefahr birgt, die Unterrichtspraxis des Lesenlehrens auf die Stufen des Deutens und Verstehens von bildhaften und piktographischen Darstellungen zu reduzieren, ohne die letzte Stufe, das Lesen im engen Sinne, einzubeziehen.

Trotz dieser aktuellen Diskussion hat das erweiterte Leseverständnis – und ebenso das erweiterte Schreibverständnis⁴⁵ – nach wie vor Aktualität und erfüllt eine doppelte Funktion: Die von HUBLOW u. a. formulierten Lesearten haben gesamtgesellschaftliche Relevanz und stellen einen notwendigen Bestandteil der Alltagsbewältigung in unserer von visuellen Reizen dominierten Welt für jeden Menschen (Schriftleser wie Nichtschriftleser) dar (vgl. GÜNTNER 2000, 14).

Während sich das Symbolbewusstsein bei vielen Kindern in der Vorschulzeit entwickelt und Grundlage für metasprachliche Kompetenzen des Schriftspracherwerbs ist, gehört die entwicklungsgemäße stufenweise Aneignung von Kommunikationssystemen, welche von konkreten bis hin zu immer abstrakteren Sinnträgern der menschlichen und gegenständlichen Umwelt reichen, mit zum Lese- und Schreiblernprozess von Menschen mit geistiger Behinderung. Jede erreichte Stufe – ob das Verstehen von Situationen, Bildern, Bildzeichen, Signalen, Signalwörtern oder Texten (vgl. HUBLOW 1985) – ist für den einzelnen Lernenden gemäß seiner individuellen Kompetenzen bildungsrelevant für die Gestaltung und Bewältigung seines Lebens.

Wenngleich innerhalb meines Forschungsvorhabens schwerpunktmäßig der Schriftspracherwerb im engeren Sinne diskutiert wird, müssen Ausprägungsformen des erweiterten Lese- und Schreibverständnisses mitgedacht werden, denn die Schriftsprache ist nur ein Bestandteil des Sekundärsystems der Kommunikation.

⁴⁴ Darauf wird in Kapitel 5 vertieft eingegangen.

⁴⁵ Der erweiterte Schreibe begriff umfasst das sinnvolle Aneinanderreihen/Anordnen grafischer Elemente wie Kritzeleien, Bilder, Schriftzeichen, denen der Leser eine Bedeutung entnehmen kann (vgl. GÜNTNER 2000, 83 ff.).

Damit sind die Grundlagen für ein fachwissenschaftliches Verständnis des Schriftspracherwerbs geschaffen. Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden darum, den Schriftspracherwerb als Aspekt der Bildung zu reflektieren.

3 Schriftspracherwerb als Aspekt der Bildung

Schriftsprache als ein Bereich menschlicher Kommunikation repräsentiert einen Aspekt der Bildung. Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, ist die Diskussion um schulische Bildung gesamtgesellschaftlich immer noch eng mit der Kompetenz der Schriftsprache verbunden (vgl. Kapitel 2.1).

Die besondere Problematik im Kontext der Kulturtechniken zeigt sich für Menschen mit geistiger Behinderung darin, dass sie in der Regel an einem tradierten Bildungsbegriff, der eng gekoppelt ist mit der Kompetenz in den so genannten Kulturtechniken, scheitern müssen (vgl. STINKES 1999). Liegt dies an einem falschen Bildungsverständnis oder an der mangelnden Kompetenz des Menschen mit geistiger Behinderung?

Oder lassen sich gar neue Zugeweisen auf erkennender und handelnder Ebene finden, diese drei Dimensionen – Bildung – Menschen mit geistiger Behinderung – Schriftspracherwerb – so zueinander zu bringen, dass der einzelne Mensch in seiner humanitas kulturschöpferisch tätig werden kann?

Um diesen Fragen näher zu kommen, sollen das allgemein vorherrschende Bildungsverständnis bzw. die den Bildungsbegriff prägenden Strömungen betrachtet werden. Ein besonderes Augenmerk ist auf die Implikationen zu richten, die den jeweiligen Bildungsbegriffen immanent sind. Helfen sollen bei der Betrachtung ausgewählte wissenschaftstheoretische Erkenntnisstränge (Bildungstheorie, Konstruktivismus, Phänomenologie). Diese stehen gleichberechtigt nebeneinander und können die Möglichkeit dazu eröffnen, neue Blickrichtungen einzunehmen, um differenziert und umfassend die Diskussion um den Schriftspracherwerb als einen möglichen Bildungsgegenstand führen zu können. Damit liegt meinem Bemühen die Intention zugrunde, die in den letzten Jahrzehnten in der Geistigbehindertenpädagogik vernachlässigte Fachdidaktik zum Schriftspracherwerb auf wissenschaftlicher Ebene mit verschiedenen Erkenntnissträngen zu begründen und zu verorten.

3.1 Annäherung an ein allgemeines Verständnis von Bildung

Der Terminus „Bildung“ ist einer der Schlüsselbegriffe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Wie kaum ein anderer Begriff erfährt „die Bildung“ vielfältige Begriffsbestimmungen mit unterschiedlichen Akzentuierungen: Mal steht die Gebundenheit an die Inhalte im Mittelpunkt der Bildungsdiskussion, dann wird Bildung als individuelle „Leistung des Sichbildens“ (LENZEN 1999, 177) definiert oder mit institutionalisierter Ausbildung gleichgesetzt. Gemeinsam ist allen Bedeutungszuschreibungen die grundlegende Annahme einer hohen gesellschaftlichen Wertschätzung des so genannten gebildeten Menschen. Letztlich bleibt der Bildungsbegriff facettenreich und unbestimmbar. Genau darin liegt die besondere Qualität dieses Begriffs. „Seine Stärke besteht gerade darin, daß er nicht substantiell gefüllt wird, sondern daß der sich Bildende ihn selber füllt.“ (LENZEN 1999, 185)

GADAMER umschreibt die Unbestimmtheit des Begriffs wie folgt:

„„Bildung“ ist ein Wort, dessen organische Herkunft wir nie ganz aus dem Ohr lassen sollten. Bildung ist etwas, was man nicht *machen* kann und was man nicht wollen kann. ‚Bildungsziele‘ gehören zu dem schlechtesten Jargon der Pädagogik. Bildung ist etwas, was wachsen muß, Zeit braucht und am Ende keinen rechten überzeugenden Ausweis zu haben scheint.“ (GADAMER 1970, 24, Herv. i. O.)

LENZEN macht darauf aufmerksam, dass eine Zentrierung auf die Bildungstätigkeit der bildenden Institutionen und Personen den Blick auf den vom Subjekt aktiv gestalteten Aneignungsprozess von Bildung verstellt, was sich im deutschen Sprachgebrauch auch durch das Fehlen eines passenden Substantivs für den zu Bildenden zeigt (vgl. 1997, 952).

Die große Beachtung, die der Bildungsbegriff erhält, ist zurückzuführen auf die Epoche der Aufklärung im 18. Jahrhundert. Bildung wurde „die Zentralformel für planmäßiges und direktes Eingreifen des Erziehers“ (SPECK, J./WEHLE, G. 1970, 137) mit dem Ziel der „Beförderung der Tugend des Menschen“ (ebd.). Grundlage für den humanistischen Bildungsbegriff ist die Orientierung an der Transzendentalphilosophie KANTS mit den zentralen Begriffen von Vernunft, Verstand und Urteilskraft. Mittels der Vernunft sollte der Mensch zur Entwicklung all seiner menschlichen Möglichkeiten gelangen (vgl. KANT 1956).

Im Humanismus und Neuhumanismus der deutschen Klassik rückt der Mensch als zu bildendes Wesen in den Mittelpunkt. Mit dem Ideal eines „universalen Menschen“ soll der Mensch seine Möglichkeiten als schöpferisches Wesen entfalten.

Wesensbestimmend für den Humanismus im 19. Jahrhundert ist das Verhältnis zur Sprache, welche als höchster Ausdruck des Menschseins und gleichzeitig als Medium der Bildung betrachtet wird. Dieser Grundgedanke ist bis heute in dem von V. HUMBOLDT geschaffenen humanistischen Gymnasium zu finden. Im humanistischen Bildungssinne gibt es klare Wertmaßstäbe für das, was Bildung ausmacht. Eine bestimmte Auswahl an Bildungsinhalten, der so genannte HUMBOLDT'sche Fächerkanon⁴⁶, wird zum Maß für „Bildung als individueller Bestand“ (LENZEN 1999, 178) festgelegt. Durch die Rezeption des Bildungsguts der Sprachen und der Mathematik werde der Mensch derart gebildet und könne sein Denken in der Weise produktiv entwickeln, dass er nach der Reifeprüfung imstande sei, seine Welt selbstständig zu erobern. „Sie macht die Welt zu einer menschlichen Welt, und Spracherlernung bedeutet Selbstvervollkommnung und Weltgewinn zugleich.“ (SPECK, J./WEHLE, G. 1970, 141)

Mit der Ausweitung auf andere Bereiche, insbesondere auf die Natur- und Sozialwissenschaften, entsteht im 19. Jahrhundert das „Ideal des Alleswissers“ (LENZEN 1999, 179). Die Form einer allumfassenden Bildung kann bald von keinem Menschen mehr erfüllt werden, und so bildet sich die „Figur des Halbgebildeten“ (ebd., 180) heraus. Mit dem weiterhin ständig anwachsenden Wissen im 20. und 21. Jahrhundert wird offenbar, dass der Wissensfundus nicht das Maß für Bildung sein kann und es neue Implikationen geben muss.

Für das heutige Alltagsverständnis scheint die von KANT vorgenommene vernunftgeleitete Interpretation von Bildung prägend zu sein. Bildung wird immer noch vielfach inhaltsbezogen interpretiert: Verfügbares Wissen gilt als Bildungsgut. Damit ist das humanistische Bildungsverständnis ein ausschließendes: Es grenzt Menschen mit geistiger Behinderung, die diesen Implikationen nicht genügen, aus. Ich halte es für notwendig, Argumentationsstränge zu finden, die nicht ausgrenzen, sondern jeden Menschen einbeziehen.

⁴⁶ Der Fächerkanon des von V. HUMBOLDT konzipierten Gymnasiums umfasst Griechisch, Latein, Deutsch, Mathematik sowie als Nebenfächer Geschichte, Physik und Religion.

Kennzeichnend für den Bildungsbegriff ist der immanente Doppelcharakter jeglicher Verständnisdimension (vgl. LENZEN 1997, 956 f.).

Eine häufig skizzierte Figur stellt Bildung als individuellen Prozess dar und bezeichnet

„ [...] also den vom Menschen selbst getragenen Vorgang der Menschwerdung, die Entfaltung von etwas Vorhandenem, das ihn zu einem Individuum, einem Unteilbaren, Einmaligen macht. Der so gebildete Mensch ist als dieses Individuum erkennbar.“ (LENZEN 1999, 182)

Mit diesem Verständnis von Selbstbildung wird Bildung als Leistung des Menschen und nicht als Aktivität und Ergebnis der bildenden Institution, z. B. vertreten durch Bildungswesen oder Bildungspolitik, gekennzeichnet. LENZEN typisiert den Bildungsprozess „[...] als ein[en] Vorgang, der aufgrund innerer Regeln des Individuums in einem Verhältnis aus innerer Determination, Freiheit und äußerer Determination durch das Individuum als Handlungssubjekt vollzogen wird“ (1997, 954).

Die Dimension individueller Bildung ist immer verknüpft mit kollektiver Bildung. Bildungsbewegungen des Einzelnen vollziehen sich in einem gesellschaftlichen Kontext und gründen darin. Die Qualität der Bildung des Einzelnen steht nie als Ergebnis für sich allein, sondern wächst im Austausch mit der Gesellschaft, wirkt in sie hinein und kann zur „Höherbildung der Menschheit“ (LENZEN 1999, 183) beitragen.

Bildung ist stets historisch sowie gesellschaftlich und individuell bestimmt (vgl. NOHL 1988, 138 ff.).

Im Zusammenhang mit meiner Arbeit sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- Bildung als Entwicklung und Entfaltung des Individuums
- Bildung als Kriterium für gesellschaftliche Wertschätzung
- Bindung der Bildung an Inhalte

Die Dialektik des Bildungsprozesses besteht darin, dass es sich einerseits um einen Selbstgestaltungsprozess des Individuums handelt und andererseits um die „kulturellen Vermittlungsprozesse“ (KRON 1999, 138), die gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen unterliegen.

In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verkörpert die Bildung ein hohes Gut und damit werden hohe Erwartungen an den Pädagogen als Wegbereiter und Mittler der Bildung geknüpft. Dies soll im weiteren Verlauf in der Darstellung und Diskussion um die Bildungstheorie KLAFKIS spezifiziert werden.

3.2 Bildungstheorie nach KLAFKI

KLAFKI bezieht sich in seinen Klärungsversuchen zum Bildungsbegriff – zunächst in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stehend – auf die Ergebnisse von V. HUMBOLDT und HERBART und fasst sie in ein für Schule und Unterricht bedeutsames Konzept der klassisch-kategorialen Bildungstheorie (1959) zusammen, die er später zu einer kritisch-konstruktiven Bildungstheorie erweitert.

3.2.1 Die klassisch-kategoriale Bildungstheorie

Da das erkenntnisleitende Interesse der Bildungstheorie KLAFKIS auf die Verbesserung der unterrichtlichen Praxis zielt, kann sie als eine Konzeption für die Unterrichtspraxis verstanden werden, der eine neue eigenständige didaktische Theorie zugrunde liegt. Sie wurde 1959 als Kern der Unterrichtsvorbereitung unter dem Begriff „didaktische Analyse“ (KLAFKI 1970, 135 ff.) veröffentlicht.

Das bildungstheoretische Konzept KLAFKIS findet seine Zentrierung in der Frage nach den Bildungsinhalten und wird als Didaktik im engen Sinne bezeichnet. Leitgedanke ist die „kategoriale Bildung“ (ebd., 38), welche „sowohl formale als auch materiale Bildung“ (ebd.) zu verbinden versucht im Sinne einer „doppelseitigen Erschließung“ (ebd., 43). Während die materiale Bildung als die Aneignung umfangreichen Wissens verstanden wird, richtet die formale Bildung das Augenmerk auf den „Sich-Bildenden“ (ebd., 32).

„Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten‘, von kategorialen Prinzipien in paradigmatischem ‚Stoff‘, also auf der Seite der ‚Wirklichkeit‘, ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts.“ (KLAFKI 1970, 43)

Der Begriff der kategorialen Bildung impliziert die subjektive Erkenntnistätigkeit in der Interaktion mit der Umwelt, gebunden an die Inhalte. Aus diesem Prozess entwickelt sich ein verantwortungsbewusstes, gesellschaftsbezogenes Norm- und Wertesystem (vgl. KLAFKI 1970, 46 ff.).

In der Diskussion um die Bildungsinhalte wird das wechselseitige Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen erfasst. „Bildung konkretisiert sich in dem Kosmos der Bildungsinhalte bzw. -gehalte, deren Grundstrukturen durch den Zusammenhang von Besonderem und Allgemeinem begriffen werden.“ (KRON 1999, 140)

Um Bildungsinhalte nach dem Verhältnis zwischen dem Besonderen, das in ihnen steckt, und dem darüber hinausweisenden Allgemeinen zu untersuchen, differenziert KLAFKI (vgl. 1970, 122 ff.) Bildungsinhalte und Bildungsgehalte mit folgenden Begriffen:

Das Elementare: Am Beispiel wird ein allgemein gültiges Prinzip sichtbar und erkennbar, welches auf viele Sachverhalte übertragbar ist.

Das Fundamentale: Es ist der „*Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren*“ (KLAFKI 1970, 123, Herv. i. O.). Dinge werden durch Grunderfahrungen und Einsichten erkennbar.

Das Exemplarische: Das Elementare und das Fundamentale werden jeweils an einem prägnanten, eindrucksvollen Beispiel gewonnen.

„Hier hat der Begriff des Elementaren – als Sach- und Sinnelementares – seine Stelle. Er soll die verschiedenen Bestimmungsmomente integrieren, die einen Inhalt zum Bildungsinhalt machen, indem sie die Kriterien dafür angeben, daß eben dieser Inhalt einen wie auch immer genauer zu bestimmenden ‚allgemeinen‘ Gehalt exemplarisch zugänglich macht. Und die *Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden* will darauf hinweisen, daß das Bildende solcher Aneignung darin besteht, daß ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auftut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt.“ (KLAFKI 1970, 122, Herv. i. O.)

So kann exemplarisch an einem besonderen Bildungsinhalt das Elementare, das Allgemeine und das Kulturelle als Bildungsgehalt erkannt und begriffen werden; andererseits erfährt das Fundamentale seine Bedeutung im Exemplarischen. Das Elementare ist das am Besonderen zu gewinnende oder im Besonderen erscheinende Allgemeine.

Kultur und Bildungsinhalte stehen im dialektischen Verhältnis für die Struktur des Allgemeinen im Einzelnen. Sie konstituieren das „Elementare“ (KLAFKI

1970, 119), das stellvertretend für viele andere Bildungsinhalte steht und „unter den Terminus des ‚exemplarische[n] Lehrens und Lernens‘“ (ebd.) gefasst wird.

3.2.2 Die kritisch-konstruktive Bildungstheorie

Mit der Aufnahme empirischer, erfahrungswissenschaftlicher und gesellschaftskritischer Positionen in die Erziehungswissenschaft erkennt KLAFKI die Notwendigkeit der Erweiterung seiner Bildungstheorie zu einer kritisch-konstruktiven Theorie, die er bereits Mitte der 70er-Jahre auf die Didaktik überträgt.

Als unzureichend innerhalb der geisteswissenschaftlichen Theorie erkennt KLAFKI die methodische Reduktion auf die Hermeneutik. Er kritisiert die zu einseitig aufgefasste Textinterpretation und hält eine Verklammerung der Hermeneutik mit neueren empirischen Forschungsverfahren zur Erfassung der Erziehungswirklichkeit für erforderlich. So will die kritisch-konstruktive Didaktik als „Mischtheorie“ (PETERSSEN 2001, 78) geisteswissenschaftliche, empirisch-analytische und kritische Vorstellungen vereinen.

KLAFKI gibt die These vom Primat der Inhalte im Tausch mit dem Primat der Intentionalität auf und betont zunehmend die soziale Dimension von Unterricht (vgl. KLAFKI 1996, 114 ff.). Diese Neukonzeption weist gesellschaftliche Bezogenheit auf. Zugrunde liegt ein emanzipatorisch motivierter Erkenntnisgang der Schüler (vgl. KLAFKI 1996, 124).

Aus der didaktischen Analyse wird das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (vgl. KLAFKI 1996, 272). Zentrale Komponente ist der Beziehungsaspekt mit der Folge, dass nunmehr das gesamte Lehr- und Lerngeschehen mit all seinen Dimensionen als Didaktik erweitert wird. Während in KLAFKIS traditioneller Bildungstheorie der Bildungsvorgang als Begegnung des Zöglings mit der Wirklichkeit gekennzeichnet wird, greift er jetzt auf die Bezeichnung der Interaktion zurück.

„Der Zusammenhang von Lehren und Lernen wird innerhalb der kritisch-konstruktiven Didaktik als Interaktionsprozeß, als wechselseitige Bezugnahme von Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander verstanden, als Prozeß, in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden, Wahrnehmungs-, Gestaltungs-, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinander-

setzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen; [...].“ (KLAFKI 1996, 124)

KLAFKI erörtert den weiterhin zentralen Begriff der Bildung zweifach. Im historischen Bezug steht er für KANTS Aufklärungsgedanken, dem Menschen von der Unmündigkeit zur Mündigkeit zu verhelfen, und als regulative Kategorie des didaktischen Denkens und Handelns, um ein systematisch aufgebautes lebenslanges Lernen zu begründen (vgl. KLAFKI 1996, 26 ff.).

KLAFKIS Vorstellungen von Bildung verdeutlichen die ganze Weite dieses Begriffs. Er weist in seinem neuen Konzept eine Differenzierung der beiden Pole „*Individualität* und *Gemeinschaftlichkeit*“ (KLAFKI 1996, 27, Herv. i. O.) in der Formulierung einer Individualbildung und seines neu gefassten Verständnisses von Allgemeinbildung aus.

Für das Ziel der Individualbildung nennt er im emanzipatorischen Sinne drei Implikationen, die seiner Meinung nach einen gebildeten Menschen ausmachen: Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Wesentlich ist, dass KLAFKI keine verbindlichen Vorgaben von grundlegenden Inhalten, über die ein gebildeter Mensch zu verfügen habe, gibt (vgl. 1996, 97 f.). Bildung als selbstintentionaler Vorgang vollzieht jeder einzelne Mensch für sich selbst. Von außen kann man ihm bloß Hilfen anbieten und bereitstellen. Das, was ein Mensch daraus macht, ist von individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Umständen abhängig. „Bildung [...] bezeichnet keinen Wert, sondern eine Aufgabe: Jeder Mensch hat die Aufgabe zur Bildung.“ (PETERSSEN 2001, 81) Jeder entwickelt sein eigenes Bildungsprofil.

Den Begriff der „Allgemeinbildung“ bestimmt KLAFKI folgendermaßen:

- „Allgemeinbildung als Bildung für alle“ (KLAFKI 1996, 54); Realisierung des Bildungsanspruchs eines jeden Menschen in inhaltlicher und organisatorischer Dimension.
- Allgemeinbildung im Sinne von „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (ebd., 56 ff.). KLAFKI erläutert dieses Bedeutungsmoment als Aneignung von Themenbereichen und Aufgaben, die die Menschheit im Rückgriff auf historisch erworbene Erfahrungen und Kenntnisse insgesamt angehen, um die Geschichte „[...] zum Begreifen

und zur Gestaltung ihrer historisch vermittelten Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität freizusetzen“ (KLAFKI 1996, 53).

- Allgemeinbildung als „*Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (KLAFKI 1996, 54, Herv. i. O.). Bildung bezieht sich auf alle Ausdrucksformen des Menschen und nicht nur auf die oftmals überbetonten intellektuellen Möglichkeiten. Mit diesem Prinzip der Vielseitigkeit erhalten „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu verschiedenen kulturellen Aktivitäten [...]“ (KLAFKI 1996, 69) ihre Berechtigung.

In diesem Punkt wird KLAFKIS zentraler neuer Aspekt des kritisch-konstruktiven Bildungskonzepts deutlich: Während sich in der kategorialen Bildung mit dem Prinzip des Elementaren das Allgemeine am Besonderen vollzieht, setzt KLAFKI heute anstelle dieser „Bildung im Medium des Allgemeinen“ eine Bildung durch „[...] *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und vermutlichen Zukunft [...]“ (KLAFKI 1996, 56, Herv. i. O.), anhand derer Erkenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden sollen. Dies wird deutlich, wenn er sagt:

„Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ (KLAFKI 1996, 56)

3.2.3 Bedeutung bildungstheoretischer Reflexionen für mein Vorhaben

Für meine Arbeit im Bereich der Fachdidaktik ist die Bildungstheorie KLAFKIS in mehrfacher Weise wegweisend:

Zunächst macht die intensive Diskussion um die Bildungsinhalte der allgemeinen bildungstheoretischen Didaktik offenkundig, wie reduziert bisher die Diskussion um Bildungsinhalte in der Geistigbehindertenpädagogik geführt wurde. Es ist erstaunlich, dass es in der Geistigbehindertenpädagogik bis heute immer noch einer fundierten Begründung für den Bildungsbereich des Schriftspracherwerbs bedarf, wohingegen gesamtgesellschaftlich das Beherrschen des Lesens und Schreibens als Grundkompetenz für Bildung angesehen wird. Dieser hohe Stellenwert verweist auf die Bedeutsamkeit der

Befähigung im Lesen und Schreiben für jeden Menschen. Die Konzipierung einer Allgemeinbildung umfasst den Bildungsanspruch für alle und legitimiert insofern die Verankerung dieses Bildungsinhaltes in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung.

Im Verständnis der klassisch-kategorialen Bildung von KLAFFKI bezeichnet die materiale Bildung die Objektseite und die formale Bildung die Subjektseite. Bei der materialen Bildung geht es in erster Linie um Bildungsergebnisse im Sinne eines umfänglichen Wissens. Gebunden an diese Sichtweise wird heute oftmals der Wert und Nutzen der Kulturtechniken bei Menschen mit geistiger Behinderung gemessen. Wir müssen uns jedoch von diesen Implikationen lösen und gleichbedeutend den formalen Aspekt der Bildung im Sinne von Selbstbildung und Kräfteschulung betrachten. Nicht die Menge an Wissen ist entscheidend. Vielmehr wird das Wesentliche von Bildung durch das individuelle In-Berührung-Kommen mit kulturellen Bestandteilen bestimmt. Dabei erfasst der (geistig-)behinderte Mensch Strukturen und verinnerlicht ausschnittshaft oder komplex exemplarische Formen (das Elementare). Er erfährt Selbstbildung durch die Teilhabe an Kulturgütern (z. B. der Schriftsprache). Darin liegt der wesentliche Bildungsgehalt des Bildungsinhalts Schriftsprache für Menschen mit geistiger Behinderung.

Es werden zwei Grundprobleme der Arbeit deutlich: zum Ersten, dass der Schriftspracherwerb als Bildungsinhalt in seiner materialen Bedeutung Berechtigung finden muss, und zum Zweiten, dass dieser Aspekt der Bildung nicht in der gedachten materialen Relevanz vorgegeben werden kann, sondern ein individuelles, formales Maß Gültigkeit und Wert hat.

Dies bedeutet, dass beide Pole zusammengehören im Sinne der doppelseitigen Erschließung. Ohne formalen Gehalt hat das Materiale keinen Sinn.

„Formale‘ und ‚materiale‘ Bildung bezeichnen nicht zwei als solche selbständige ‚Arten‘ oder Formen der Bildung. ‚Formal‘ und ‚material‘ deuten zwei Betrachtungsweisen des gleichen einheitlichen Phänomens an. Die Einheit des formalen und des materialen Momentes ist im B i l d u n g s e r l e b n i s unmittelbar erfahrbar.“ (KLAFFKI 1964, 298, Herv. i. O.)

Die kritisch-konstruktive Theorie zeichnet einen Forschungsweg vor, der das Individuum in den Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses stellt. Bildung meint Individualbildung mit der Ausprägung eines eigenen Bildungsprofils gemäß der eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Für die pädagogische Praxis bedeutet

dies konsequenterweise, dass von außen nur Hilfen herangetragen werden können. Hier besteht meines Erachtens die Schnittstelle zur konstruktivistischen Didaktik, welche im folgenden Kapitel erörtert werden soll.

KLAFKI zeigt im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik Wege eines schülerorientierten Unterrichts auf, die gemäß den Prinzipien eines entdeckenden, sinnhaften, verstehenden Lernens anhand exemplarischer Themen zu realisieren sind (vgl. KLAFKI 1996, 129). Hier sind Linien vorgezeichnet, die für methodische Entscheidungen zum Schriftspracherwerbsprozess mit (geistig-)behinderten Kindern und Jugendlichen noch zu konkretisieren sind (vgl. Kapitel 4). Das Beherrschen der Schriftsprache kann unter emanzipatorischem Aspekt die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit des Schülers mit geistiger Behinderung unterstützen. Der Grundsatz einer „Bildung für alle“ konkretisiert sich darin, dass niemand von vornherein von den Chancen, die Schriftsprache zu erlernen, ausgeschlossen werden darf. Jedoch ist im Sinne einer allseitigen Bildung herauszufinden, welches das adäquate Maß und die angemessene Ausdrucksform des Schriftspracherwerbs für den Einzelnen ist, um ihm in dieser Hinsicht Bildungschancen gemäß seines individuellen Entwicklungsniveaus zu gewähren. Wie der erweiterte Lesebegriff zeigt, geht es dabei nicht nur um kognitives Erfassen der Buchstabenschrift, sondern er verändert und erweitert sich auf das gesamte sinnverstehende Potenzial des Schülers in seinen Lebenszusammenhängen. Damit kann der Schriftspracherwerb eine „Bildung im Medium des Allgemeinen“ verkörpern, denn er bedeutet eine Auseinandersetzung mit kultureller Wirklichkeit, die sich gerade auch in der Schriftsprache präsentiert und präzisiert. Darüber hinaus erschließt der Schüler „im Besonderen das Allgemeine“: So erfährt er z. B. beim Schreibenlernen, ein Problem anzugehen, selbstständig zu arbeiten, Lösungen zu suchen und Strategien zu entwickeln für den weiteren Lernprozess. Die Schriftsprache steht exemplarisch für andere Bildungsgegenstände, an denen Grundstrukturen des Lernens und Entwickelns des Schülers zum Vorschein kommen.

3.3 Systemisch-konstruktivistische Reflexionen zur Bildung

Einen weiteren erkenntnistheoretischen Zugang zum Schriftspracherwerb liefert der Konstruktivismus als Kognitionstheorie. Um zu einem Bildungsverständnis aus systemisch-konstruktivistischer Sicht zu gelangen, bedarf es der Klärung der Grundlagen des systemischen Konstruktivismus als wissenschaftstheoretischem Konzept.

In den letzten zwei Jahrzehnten findet ein systemisch-konstruktivistisches Denken in verschiedenen Wissenschaftsbereichen verstärkte Ausbreitung. Für den pädagogischen Diskurs spielen die Erkenntnisse aus folgenden Wissenschaftsdisziplinen eine wesentliche Rolle:

Aus der Neurophysiologie und -biologie von MATURANA und VARELA (1987), der soziologischen Systemtheorie von LUHMANN (1984), der Kybernetik nach VON FOERSTER (1987 u. 1993), dem entwicklungspsychologischen Ansatz von PIAGET (1969) und von V. GLASERSFELD (1987 u. 1995), dem pädagogischen Ansatz von HUSCHKE-RHEIN (1993) und der Kommunikationstheorie von WATZLAWIK (1994).

Diese bilden keine einheitliche Theorie, sondern stellen ein Konglomerat konstruktivistischer Denkansätze dar. Trotz vieler inhaltlich divergierender Verarbeitungen und Umsetzungen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie werden auf der Ebene der Pädagogik und Didaktik aktuell zwei eigenständige didaktische Theoriekonzepte diskutiert, die in erster Linie mit den Pädagogen KÖSEL (1997) und REICH (1998) verbunden sind. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen ist es beiden Vertretern gelungen, auf der Grundlage der systemtheoretischen und konstruktivistischen Denkrichtungen weitreichende Konsequenzen für schulisches Lehren und Lernen abzuleiten. Dieser Transfer auf Pädagogik und Didaktik wird meine weiteren Gedankengänge bestimmen. Zuvor sollen die Grundannahmen des mit der Systemtheorie verknüpften Konstruktivismus skizziert werden:

3.3.1 Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Theorie

Kernpunkt aller konstruktivistischer Theorien ist die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmbarkeit von Realität: Es existiert ein grundlegender Vorbehalt gegenüber objektiver Realitätserkenntnis, während subjektabhängige

Realitätszuschreibungen als Fundament von Wirklichkeitserfassung besondere Beachtung erfahren.

Ein Ausgangspunkt konstruktivistischer Verstehensweisen ist die LUHMANN'sche Systemtheorie (1984), die das Funktionieren gesellschaftlicher Systeme erforscht und von der Annahme geleitet ist, soziale Systeme seien autopoietische, d. h. selbstreferenzielle, geschlossene Systeme.

„Die Theorie selbstreferentieller Systeme behauptet, daß eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz zustande kommen kann, das heißt dadurch, daß die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (sei es auf Elemente desselben Systems, sei es auf Operationen desselben Systems, sei es auf die Einheit desselben Systems) Bezug nehmen.“ (LUHMANN 1984, 25)

Überträgt man diese Grundüberzeugung auf individuelle Bewusstseinsysteme, ist eine Person nicht als handelndes Subjekt zu verstehen, sondern als ein Bewusstseinsystem, das nach denselben Stabilisierungs- und Ausdifferenzierungsmechanismen funktioniert wie gesellschaftliche Teilsysteme (vgl. LENZEN 1999, 154). Was dies bedeutet, soll mit folgenden Grundaussagen näher erläutert werden:

Das Erkenntnissubjekt ist nicht vom Erkenntnisobjekt getrennt, sondern steht in einem rekursiven Zusammenhang. Der wahrnehmende, erkennende Mensch wird als Beobachter bezeichnet, der immer auch Beteiligter in beobachteten Systemen ist und Beschreibungen anfertigt (vgl. MATURANA/VARELA 1987, 35; PETERSEN 2001, 98).

„Wirklichkeit ist das Resultat, nicht das unabhängige Objekt von Beschreibungen. Beschreibungen werden von Beobachtern erzeugt. Wirklichkeit zu beobachten erfordert deshalb, Beobachter zu beobachten, die Wirklichkeit beschreiben.“ (RUSTEMEYER 1999, 467)

Erkenntnis ist nicht Abbildung von Wirklichkeit, sondern als Ergebnis subjektiver Konstruktion von Wirklichkeit zu verstehen, die „der Unschärfe von Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen“ (REICH 2000, IX) unterliegt.

„Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung, diese Untrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint, sagt uns, daß *jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt*.“ (MATURANA/VARELA 1987, 31, Herv. i. O.)

Als Maßstab für die Anerkennung von Konstruktionen kann demzufolge nicht das Kriterium der Wahrheit gelten, sondern das der Nützlichkeit/Brauchbar-

keit/Passung. Diese Kategorie wird im Begriff der Viabilität (engl. viability = Lebensfähigkeit, Durchführbarkeit) erfasst und „[...] leitet sich vom lateinischen ‚via‘ (Weg) ab: Gemeint ist die ‚Weg-barkeit‘ einer Konstruktion bei ihrer Konfrontation mit der Umwelt“ (KLEIN/OETTINGER 2000, 249). Demnach gibt es „nicht mehr richtige Aussagen in der Art einer Übereinstimmung: dies *stimmt*, sondern nur noch *funktional* sinnvolle, gangbare (viable) Annahmen in der Art: dies *passt*“ (OSBAHR 2000, 27, Herv. i. O.).

Auf der Basis der Neurophysiologie von MATURANA/VARELA (1987) wird das menschliche Gehirn als ein energetisch offenes, aber operational geschlossenes System verstanden. Das bedeutet, dass es zwar für Impulse von außen offen ist, die Auswahl und Verarbeitung der Informationen jedoch aus sich selbst heraus nach dem Kriterium der Viabilität trifft entsprechend seiner internen Struktur. Die Selbstorganisation des Gehirns, auch „*autopoietische Organisation*“ (MATURANA/VARELA 1987, 50 f., Herv. i. O.) genannt, ist von außen unbeeinflussbar, jedoch können sich Zustandsveränderungen in der Struktur des Systems durch „Perturbationen“ (MATURANA/VARELA 1987, 27) ergeben, die von „Zuständen in dessen Umfeld *ausgelöst* (d. h. nicht verursacht [...]) werden“ (ebd., Anm. d. Übers., Herv. i. O.).

Aus konstruktivistischer Sicht sind Individuen demnach als strukturdeterminierte, selbstreferenzielle und nichttriviale Organismen gekennzeichnet (vgl. WERNING 1998b, 40):

- a) *Strukturdeterminiert* bedeutet, dass ein Mensch nicht von außen zu bestimmten Reaktionen veranlasst werden kann, sondern seine eigenen inneren Zustände determinieren, auf welche Weise er sich mit Anregungen, das heißt Perturbationen aus dem umgebenden Milieu auseinandersetzt (vgl. WERNING 1998b, 40). „Unterrichten ist demnach der Versuch der Anregung von komplexen affektiv-kognitiven Systemen, die nach ihrer eigenen Logik operieren.“ (ebd.)
- b) Im Verständnis der Systemtheorie LUHMANNs impliziert die *Selbstreferenz* die Rückbezüglichkeit auf sich selbst mit dem Ziel der Festigung oder Veränderung. Menschen sind nach MATURANA/VARELA selbstreferenzielle Lebewesen, die „sich – buchstäblich – andauernd

selbst erzeugen“ (MATURANA/VARELA 1987, 50). Hieraus wird das Autopoiesis-Konzept (griech.: autos = selbst; poiein = machen) abgeleitet. Der Theorie LUHMANNs folgend festigt sich die Funktionsweise eines sozialen, selbstreferenziellen Systems dadurch, dass es sich paradoxerweise zum Ziel der Stabilisierung Destabilisierungsversuchen durch Einwirkungen der Umwelt, so genannten Perturbationen oder Störmomenten, aussetzt (vgl. LENZEN 1999, 152). Der Austausch mit der Umwelt, von MATURANA/VARELA als „die Interaktion zwischen Einheit und Milieu“ (1987, 85) bezeichnet, kann zu reziproken Perturbationen führen, die ein gemeinsames Milieu schaffen. Diese Form der Verbindung wird als „strukturelle Koppelung“ (ebd.) definiert.⁴⁷ In jedem Austauschprozess findet Erkenntnis statt, die MATURANA/VARELA in den folgenden Aphorismus fassen: „*Jedes Tun ist Erkenntnis, und jedes Erkennen ist Tun.*“ (1987, 31)

- c) *Nichttriviale* Personen lassen sich nach VON FOERSTER (vgl. 1987) im Gegensatz zu trivialen Systemen als Organismen bezeichnen, welche durch Geschichtlichkeit und strukturelle Dynamik gekennzeichnet sind. Die Strukturdeterminiertheit ist permanent situativ veränderbar und stellt somit immer wieder eine neue Grundlage für Perturbationen dar.

3.3.2 Systemisch-konstruktivistische Erkenntnistheorie in ihrer Relevanz für Bildung und Erziehung

Vor dem Hintergrund der skizzierten systemisch-konstruktivistischen Implikationen soll nun geklärt werden, inwiefern sie Auswirkungen auf das tradierte Bildungsverständnis haben und zu einer Neuinterpretation führen.

Auch wenn der Bildungsbegriff Gegenstand systemtheoretischer Analysen ist, kann er nach konstruktivistischer Lesart *expressis verbis* nicht festgelegt werden. Gerade die Unbestimmbarkeit dieses Begriffs ist im

⁴⁷ KÖSEL definiert strukturelle Koppelung folgendermaßen: „Strukturelle Koppelung ist demnach der Vorgang, bei dem autopoietische Systeme strukturelle Änderungen erfahren, und zwar als Folge von Interaktionen mit sich selbst, mit ihrer Umgebung oder mit anderen strukturell plastischen Systemen. Strukturelle Koppelung beschreibt die komplementäre Beziehung zwischen einem autopoietischen System und dem Medium, in dem es existiert – und somit gleichzeitig die konstitutive Bedingung der Existenz eines autopoietischen Systems.“ (1997, 206)

konstruktivistischen Sinne ausschlaggebend für den Fortbestand dieses Terminus in pädagogischen Diskursen (vgl. LENZEN 1999, 154). Bildung ist ein offener, niemals abgeschlossener Prozess, der notwendigerweise ein lebenslanges Lernen impliziert. „Für die Theorie operational geschlossener autopoietischer Systeme ist ein Lernstopp mit einem Systemkollaps identisch, weil das System zu seinem Erhalt ständig Irritationen aus der Umwelt benötigt.“ (LENZEN 1997, 965)⁴⁸

Aus dem Blickwinkel des Konstruktivismus ist Bildung auch „nur“ eine Konstruktion, deren Bedeutung kontextbezogen auf der Basis der subjektiven Biografie des Individuums verhandelt werden muss: Der Bildungsprozess wird erfasst mit dem Blick auf und Verständnis für die Beziehung zwischen einem lernenden Organismus und dem umgebenden Milieu. MATURANA/VARELA verstehen Lernen „als Ausdruck einer Strukturkoppelung [...], in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrechterhalten wird“ (1987, 188).

Auf dieser Erkenntnisfolie ist Lernen absolut determiniert durch die interne Struktur des lernenden Subjekts. Demnach muss Pädagogik beachten,

„[...] daß Lehren immer das Anregen von Selbstlernen eines autonomen Subjekts ist, dessen subjektive Erfahrungsbereiche Ausgangs- und Bezugspunkt der individuellen Gestaltung und Entwicklung der Individuum-Umwelt-Beziehung darstellen“ (WERNING 1998b, 40).

Unterrichten ist demzufolge der Versuch, ein komplexes, nach innerer Logik operierendes System anzuregen. Dieser Annahme zufolge muss im radikalen Sinne die Lernzielorientierung im Unterricht aufgegeben werden, denn Lehren kann nicht eine von außen vorgegebene zielgeleitete, von Normen bestimmte Vermittlung von Inhalten und Handlungen bedeuten, sondern kann lediglich das Subjekt dazu anregen, „[...] seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen etc.“ (WERNING 1998b, 40).

Dieses hohe und deshalb in seiner Realisierung fragliche Ziel wird dadurch relativiert, dass das Gelernte für jeden Lernenden eine andere, nämlich subjektive Bedeutung hat. Vor dem Hintergrund der individuell unterschiedlichen Lernergebnisse sind Erziehung und Unterricht nicht zwingend wirksam

⁴⁸ Dieser Gedanke spielt sowohl für schulische Bildungsprozesse als auch in der Erwachsenenbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle.

im Sinne der zugrunde liegenden Intentionen und Normen. Werte und Moral lassen sich nicht von außen vermitteln, sondern „allenfalls Wissen über Moralität“ (LENZEN 1999, 157).

Wissenserwerb kann demzufolge nicht bedeuten, eine objektive Welt zu erschließen, sondern meint die Fähigkeit,

„[...] in einer individuellen oder sozialen Situation *adäquat zu operieren* (MATURANA; VARELA). Und: Wissen kann es nur geben als ein von BeobachterInnen selbst erzeugtes Wissen, welches selbstbezüglich auf diese BeobachterInnen zurück verweist [sic], und welches innerhalb der Grenzen unseres Interaktionspotenzials liegt.“ (OSBAHR 2000, 27, Herv. i. O.)

Für den Lehrenden bedeutet dies das Zugeständnis, dass die eigenen pädagogischen Bestrebungen keine oder andere Wirkungen haben. Die systemisch-konstruktivistische Bedeutung des pädagogischen Handelns soll mit LENZEN folgendermaßen zusammengefasst werden: „Der Erziehungsprozeß erfährt seinen Sinn darin, daß er Bewußtseinssystemen die Möglichkeit gibt, sich durch Komplexitätssteigerung zu stabilisieren, d. h., überhaupt am Leben zu erhalten.“ (1999, 159)

In diesem Zusammenhang stellt er eine für die sonderpädagogische Förderung überaus bedeutungsvolle These auf:

„Die Annahmen, Wissen müsse im Unterricht ‚vereinfacht‘ werden, es sei anzupassen an kindgemäße Möglichkeiten, es sei didaktisch zu reduzieren, sind falsch. Es ist sehr wahrscheinlich, daß gerade ein in seiner Komplexität nicht reduziertes Wissen die beste Grundlage für eine neuronale Ausdifferenzierung des Bewusstseinsystems liefert.“ (LENZEN 1999, 156)

Hiermit rücken die sonderpädagogisch spezifischen Kriterien der Vereinfachung und Überschaubarkeit nach dem Prinzip der didaktischen Reduktion in ein neues Licht. Im Rahmen meiner Arbeit ist zu prüfen, ob der Lehrprozess im Schriftspracherwerb für den Einzelnen ein „optimales Komplexitätsmaß“ (LENZEN 1999, 159) zur Verfügung stellt oder ob Komplexitätsreduktionen dem individuellen Bildungsprozess entgegenstehen. Das würde in seiner Konsequenz bedeuten, mit dem Vorurteil, Menschen mit geistiger Behinderung benötigten eine „reduzierte Welt“, aufzuräumen.

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass es keine objektiven, allgemein gültigen Fördermaßnahmen geben kann, da die subjektiven Konstruktionsmechanismen vorgeben, welche Unterstützung, Anregung und Begleitung gemäß der vielschichtigen Verstehens-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des Individuums notwendig sind.

„Es geht darum, im interaktionistischen Prozeß pädagogischen Handelns gemeinsam Konstruktionen von Wirklichkeit zu entwickeln, die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Kind in seiner Lebenswelt eröffnen und Lernstörungen minimieren.“ (WERNING 1998a, 13)

In der konstruktivistischen Didaktik wird die Eigenständigkeit des Lernenden neu definiert: Erziehung und Unterricht können Anstöße geben, die sich in offenen Unterrichtsformen mit so genannten Lernarrangements konkretisieren. Demzufolge hat sich das Selbstbild des Lehrers vom „Besserwisser zum Mehrwisser“ (REICH 1998, 43) zu verändern.

Mit der Annahme der Relativität von Wissen durch immanente Beobachterabhängigkeit gewinnt die Beziehungsdimension eine entscheidende, den Inhalten vorgeschaltete Rolle im Unterricht. Sie führt möglicherweise zu einer Neubewertung des erzieherischen Verhältnisses.

3.3.3 Bedeutung systemisch-konstruktivistischer Reflexionen für mein Vorhaben

Die systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen und der Transfer auf die Didaktik des Unterrichts zeichnen hinsichtlich meines Themenfeldes zum Schriftspracherwerb bemerkenswerte Perspektiven auf:

Mit dem Blick auf die systeminternen Verarbeitungsmechanismen von Perturbationen rückt der Lernende in den Mittelpunkt des Schriftspracherwerbsprozesses. Stimmt man dieser Sichtweise zu, müssen sich Förderprogramme an die individuelle „biographische Verfaßtheit“ (KÖSEL 1997, 27) anpassen. Das bedeutet eine Absage an die Idee, ganze Schulklassen mit ein und derselben Methode zum Lesen und Schreiben unterrichten zu können. Eine personenorientierte Lernprozessbegleitung erfordert eine intensive Lernbeobachtung des schriftspracherwerbenden Kindes, um seine aktuellen Denkstrategien als Grundvoraussetzung für die Gestaltung einer passenden anregungsreichen Lernumgebung zu entdecken. Es soll exemplarisch der bereits an anderer Stelle diskutierte Spracherfahrungsansatz Erwähnung finden, der den Lernenden unterstützt, Einsicht in die Notwendigkeit und die Nutzbarkeit von Schriftsprache zu erlangen. Nach systemisch-konstruktivistischer Denkart benötigt das Kind als autopoietisches

System viel Raum für freien und selbstständigen Umgang mit Schrift (vgl. SPECK-HAMDAN 1999).

Welch unterschiedliche Perspektiven der Lernende in Bezug auf überliefertes Wissen wie die Schriftsprache einnehmen kann, versucht REICH mit den Begriffen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (vgl. 2000, 118) zu erfassen. So kann der Schriftspracherwerbsprozess als Chance für den Schüler gesehen werden, selbstentdeckend Erfinder seiner Wirklichkeit zu werden (Konstruktion), als Entdecker der Wirklichkeit die Gesetzmäßigkeiten und Regeln der Schriftsprache zu erfahren, um das für ihn Wesentliche (= das Elementare), Brauchbare, Lernbare herauszufinden (Rekonstruktion) und schließlich ganz neue Wege und Methoden zu erfahren, die beim Rezipieren des Wissens und beim Produzieren von Eigenem noch nicht in Betracht kommen konnten (Dekonstruktion). Diese drei Kategorien von REICH lassen sich meines Erachtens ebenfalls in KLAFFKIS Streben nach einem kritikfähigen gebildeten Menschen finden.

Schriftspracherwerb aus systemisch-konstruktivistischer Sicht impliziert einen Rollenwechsel des Lehrers zum Berater und Begleiter. Dies zeigt sich dergestalt, dass er nicht Lernwege von außen aufzeigt, sondern diese vorbereitet. Metasprachliche Kompetenzen wie das Bewusstmachen aktueller Denkstrategien und Reflexionen über Schriftsprache bereiten das Klima vor für neue Anregungen. Wie ein autopoietisches System mit den die Strukturveränderungen auslösenden Zuständen, so genannten Perturbationen, umgeht, ist demnach nicht direkt, sondern über Umwege beeinflussbar: Aufgabe des Lehrers soll es sein, mehrperspektivisch vorzugehen, um „[...] die Umwelt eines Schülers so zu verändern, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer ihm vermitteln möchte“ (KANTER 1996, 287). Hier findet der offene Unterricht zum Schriftspracherwerb seine Entsprechung, denn in der Offenheit hat die Vielfalt der subjektiven Lernwege, Interessen und Möglichkeiten Raum. In diesem Zusammenhang drängt es sich auf, sich die Kernaussagen der Reformpädagogik zu vergegenwärtigen, zum Beispiel MONTESSORIS Grundsatz der Erziehung zur Unabhängigkeit: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (vgl. MONTESSORI 1969, 63 ff.)

LENZEN kritisiert eine „kindgemäße“ Bildung (vgl. 1999, 156) im Sinne eines reduzierten Bildungsangebots und erkennt in anspruchsvollen Inhalten – wie

ihn der Schriftspracherwerb für Menschen mit geistiger Behinderung möglicherweise darstellt – für den Lernenden Grundlagen zur Stabilitätsfestigung seines autopoietischen Systems durch die zunächst herbeigeführte Destabilisierung. Demnach ist davon auszugehen, dass die Schriftsprache als äußerer Reiz immer zu systeminternen Verarbeitungen führt, auch wenn die Form der Verarbeitung nicht vorhersagbar ist.

In diesem Kontext gewinnen Bildungsinhalte für die Geistigbehindertenpädagogik an genereller Bedeutung, auch wenn sie nach konstruktivistischer Erkenntnisgrundlage aufgrund der starken Subjektbetonung eine eher sekundäre Rolle spielen. Diese Sichtweise vernachlässigt meiner Einschätzung nach den Bezug zu gesellschaftlichen Normen, Werten und Anforderungen. Bildung und Erziehung stehen immer im historischen und kulturellen gesellschaftlichen Kontext und implizieren Zielrichtungen (vgl. DEDERICH 2001, 79). Der Mensch mit geistiger Behinderung steht im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen und seinen Möglichkeiten. Bildungsinhalte wie der Schriftspracherwerb gehören zu den kulturellen Werten, die jedem unvoreingenommen zugestanden werden müssten. Wie an anderer Stelle aufgezeigt wird, trägt schriftsprachliche Kompetenz als Ausdruck der Teilhabe am Kulturgut zur subjektiven Autonomie bei, die sich auf der Grundlage von Autopoiesis entwickelt. „[E]in System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzlichkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren.“ (MATURANA/VARELA 1987, 55) Das Streben nach Autonomie vollzieht sich im gesellschaftlichen Rahmen und ist demnach immer an Normen und Werte gebunden (vgl. DEDERICH 2001, 85).

Die doppelte Funktion von Schriftsprache soll aus konstruktivistischer Sicht beleuchtet werden: Der Erwerb von Schriftsprache ist ein Erkenntnisprozess und ermöglicht gleichzeitig – wie die Sprache – individuelle Erkenntnis, d. h. Beschreibungen und Reflexionen über eigene Existenz und die Wahrnehmung von Welt (vgl. KÖSEL 1997, 52).

In der Rolle des Beobachters ist jeder am Lernprozess Beteiligte, Lehrender wie Lernender, in die Pflicht genommen, den anderen in seiner Individualität ernst zu nehmen und ihm so zu begegnen, dass der andere subjektiv sinnvolle

Handlungsalternativen entwickeln kann. KÖSEL spricht in diesem Kontext von Unterrichten als „Modellieren“ (1997, 27):

„Jeder am Lernprozess Beteiligte darf und muss seine eigenen didaktischen Modellierungsinstrumente besitzen und sie entsprechend seiner biographischen Verfasstheit anwenden. Das gilt also nicht nur einseitig für den Lehrenden, sondern diese Modellierung geht gleichzeitig und gleichrangig auch vom Lernenden aus.“ (KÖSEL 1997, 27)

Mit dieser Grundhaltung kann die spezifische Struktur eines Lernprozesses auf der Basis der individuellen Konstruktionsmechanismen aller Beteiligten in ihrer wechselseitigen Verbundenheit erfasst werden.

Bezogen auf meinen Forschungsprozess ist die Interdependenz des Beobachters von der beobachteten Wirklichkeit zu berücksichtigen.

„Objektivität ist die Selbsttäuschung des Subjekts, Beobachtung sei ohne ihn möglich. Die Anrufung der Objektivität ist gleichbedeutend mit der Abschaffung der Verantwortlichkeit; darin liegt ihre Popularität begründet.“ (VON FOERSTER, zit. n. WERNING 1998b, 40)

So ist die Darstellung und Analyse der Thematik ebenso subjektabhängig von der Bedingtheit der eigenen Rezeption von Wirklichkeit.

Daraus leitet sich meine besondere Verantwortlichkeit ab. Für den Arbeitsprozess in verschiedenen Kontexten – Schulpraxis und Lehrerfortbildung – bedeutet es den Versuch eines konsequenten Sich-Einlassens auf die systeminternen Verarbeitungsmechanismen des Lernenden. Exemplarisch möchte ich hier meine Rolle als Leiterin einer Lehrerfortbildung reflektieren. Im Mittelpunkt der Interaktionen steht die Perspektive der Teilnehmer, wohl wissend, dass meine subjektiven Wahrnehmungen und Wirklichkeitskonstruktionen den Prozess mitbestimmen. Die Aufgabe des Moderators besteht zum einen im Erkennen der Kompetenzen der Teilnehmer, was dem Dialog mit ihnen dient. Zum anderen kann durch Impulse und Anregungen die Bereitschaft bei den Teilnehmern entstehen, die eigenen Wirklichkeitszuschreibungen zu hinterfragen. Wirklichkeit wird nicht als objektive Komponente aufgefasst, sondern als Ausgangspunkt für Begegnung. Für eine systematische methodische Darstellung aller am Interaktionsprozess beteiligten Komponenten ist die dreipolige Darstellung KÖSELS (1997, 265 ff.) auf die Ich-, Wir- und Sach-Bereiche hilfreich (s. Kapitel 4.1.2).

Konsequenterweise müsste aus der radikal-konstruktivistischen Sicht allen wissenschaftlichen Erkenntnissen die Objektivität abgesprochen werden, auch wenn ein Bemühen um Objektivität zugrunde liegt. Hier werden meines Erachtens die Grenzen dieses Ansatzes deutlich und begründen ein Zurückgreifen auf weiter reichende phänomenologisch-hermeneutische Methoden.

Zusammenfassung

Mit den Erörterungen über Bildungsimplicationen in der geisteswissenschaftlichen und kritischen Erziehungswissenschaft sowie in der Kognitionstheorie habe ich die erkenntnistheoretischen Wurzeln gekennzeichnet, die mich zu dem Versuch einer Neubestimmung des Schriftspracherwerbs innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik führen.

Auf dieser Basis ist es erforderlich, sich im nächsten Schritt mit dem aktuellen Verständnis von Bildung innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung zu befassen. Dies impliziert, sich unabhängig vom Phänomen der Behinderung von einem stark intellektualistisch geprägten Bildungsbegriff zu lösen, denn „Bildung muss dabei jedoch wesentlich weiter gefasst werden als bloße Geistesbildung im Sinne des bürgerlichen Bildungsverständnisses des 19. Jh.“ (KRAWITZ 1999, 44).

Während die historischen Bezüge bereits in Kapitel 1 erarbeitet wurden, sollen nun aktuelle Bemühungen und Tendenzen „der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff“ (STINKES 1999, 73) fokussiert werden, um sie im Kontext des konkreten Bildungsinhalts der Arbeit zu reflektieren.

3.4 Bildung in ihrer Relevanz für Menschen mit geistiger Behinderung

Als Kritik an einem defizitären Behinderungsbegriff hat sich in der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik eine breite Argumentationskultur entwickelt, den Bildungsanspruch von Menschen mit geistiger Behinderung neu zu begründen. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen geht es den insgesamt stark anthropologisch geprägten Bemühungen darum, den Menschen mit geistiger Behinderung aus der Negativbewertung eines auf Defizite reduzierten „Mangelwesens“ herauszuheben und seine Bildungsfähigkeit zu legitimieren.

Für eine kritische Reflexion des Bildungsverständnisses wirkt ACKERMANN (1990) impulsgebend. Er kritisiert das Fehlen einer allgemeinen Bildungstheorie innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik, welche die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung theoretisch begründen könnte. Bildung sei als explizite Kategorie innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik lange Zeit vernachlässigt worden, sei jedoch als Intention nie verloren gegangen (vgl. ACKERMANN 1990, 81). Statt bildungstheoretischer Diskussionen stand jahrzehntelang die praxisorientierte Suche nach und Entwicklung von didaktischen Konzeptionen und Methoden im Mittelpunkt der Geistigbehindertenpädagogik.

Im Hinblick auf den bestehenden Bedarf an Aufarbeitung und Fortführung des Bildungsdiskurses wirft ACKERMANN die Frage auf, ob die Reformulierung des Bildungsbegriffs diesen eher ermäßige oder vertiefe. Dabei sind die „transitive“ und die „reflexive“⁴⁹ Dimension von Bildung Grundlage für das Ziel, einen genuinen Begriff von Bildung des Individuums zu finden.

Mit welchen Implikationen das aktuelle, veränderte Bildungsverständnis im Kontext der gegenwärtigen Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung verbunden ist, soll in den folgenden Erörterungen thematisiert werden.

Die Mehrzahl der aktuellen Diskussionen über das Bildungsverständnis vollzieht sich in zwei Bereichen: Zum einen vor dem Hintergrund einer schweren geistigen Behinderung (FORNEFELD, LAMERS, LINDMEIER, STINKES, WAGNER u. a.) und zum anderen im Zusammenhang von Integration und Inklusion (DREHER, FEUSER, EBERWEIN, SPICHER u. a.) – beides Themenfelder, die trotz der bestehenden Rechtsgrundlage für die Erziehung und Bildung der Betroffenen bisher nicht entsprechend bearbeitet und reflektiert wurden.

Auf theoriebildender Ebene findet eine fachdidaktische Diskussion um Bildungsinhalte noch immer zu wenig Beachtung. Wie die Schulpraxis zeigt, besteht jedoch auf dieser Ebene großer Handlungs- und Reflexionsbedarf. Meine Arbeit versucht, diese Lücke zu verringern. Es ist zu prüfen, welche Strömungen für die Konzeptionierung einer sonderpädagogisch spezifischen

⁴⁹ Bildung im transitiven Sinne meint das, „was die ältere Generation an die jüngere weitervermitteln muß – welchen Bildungskanon, welches Wissen etc.“ (ACKERMANN 1990, 68). Bildung im reflexiven Sinne meint die Frage, „wie der Mensch sich selbst bildet“ (ebd.).

fachdidaktischen Grundlegung des Schriftspracherwerbs hilfreich, übertragbar oder modifizierbar sind.

3.4.1 Bildung im Kontext „geistiger Behinderung“ aus konstruktivistischer Sicht

Auf dem Hintergrund der in Kapitel 3.3 skizzierten systemisch-konstruktivistischen Grundthesen soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Konsequenzen sich aus der konstruktivistischen Zugangsweise für die Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung ergeben können.

Der für die Geistigbehindertenpädagogik in erster Linie von WAGNER verarbeitete Ansatz konstruktivistischer Grundannahmen stellt den Menschen mit geistiger Behinderung als „wirklichkeitsschaffendes, interaktiv agierendes Individuum“ (WAGNER 1995, 217) in das Zentrum eines neuen Verständnisses von Pädagogik.

Auf der Basis evolutionstheoretischer und ethologischer Ansätze und vor dem Hintergrund einer „schweren geistigen Behinderung“ stellt WAGNER strukturelle Aspekte des Verhältnisses zwischen Individuum und seiner Umwelt im Kontext subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen heraus mit folgender Grundthese:

„Der Mensch verfügt über angeborene Potentialitäten, die es ihm ermöglichen, seine Umwelteindrücke zu strukturieren und so verschiedenartige Korrelationen und Permanenzen innerhalb der Welt herzustellen. Die hierbei zugrundeliegenden [sic] Prozesse können dabei von ihm nicht bewußt gesteuert werden, sie sind vielmehr ‚ratiomorph‘ (RIEDL). Möglich wird dies aufgrund eines Nervensystems, das die Struktur eines operational geschlossenen, parallel, konvergent, divergenten Informationsverarbeitungssystems besitzt und den Menschen zu einem selbstreferentiellen, kognitiven Lebewesen macht. Dies hat zur Folge, daß sich das Individuum in der Position des Beobachters befindet, in der es an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozesses [sic] eine Bedeutung zuschreibt, ohne dabei aber von der Umwelt direkt beeinflußt zu werden. Der Mensch steht somit in keiner direkten Beziehung zur Realität. Die mit ihr verbundenen Sinneseindrücke haben für ihn ausschließlich den Charakter von ‚Perturbationen‘ (MATURANA/VARELA), die zu für ihn spezifischen Verhaltensweisen führen, wobei er dabei als induktiv vorgehend und konservativ beschrieben werden kann.

Im Kontext dieses Verhältnisses zur Umwelt konstruiert das Individuum seine Wirklichkeit, die aber keinen direkten Rückschluß auf die Realität zuläßt, sondern vielmehr das subjektive Kriterium der ‚Viabilität‘ (GLASERSFELD) erfüllt. Im Verlaufe der Ontogenese entstehen dabei ‚strukturelle Koppelungen‘ (MATURANA/VARELA) mit der materiellen Welt. In der Beziehung zu seinen Mitmenschen kommt es darüber hinaus zur Ausbildung von ‚konsensuellen Bereichen‘ (MATURANA/VARELA), die eine Form der Interaktion darstellen, in der eine zwischenmenschliche Kommunikation stattfinden kann, die die Möglichkeit der Annäherung subjektiver

Bedeutungen und damit auch individueller Wirklichkeiten impliziert.“ (WAGNER 1995, 155 f.)

Die Akzeptanz der Unmöglichkeit einer aktiven, direkten Einflussnahme des Lehrers auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse des Schülers verleiht diesem eine „die Interaktion aktiv mitgestaltende Kraft“ (WAGNER 1995, 207).

Mit diesem offenen, nach der Kategorie subjektiver Sinnimplikationen zu interpretierenden Bildungsverständnis werden Menschen mit geistiger Behinderung als „Gestalter ihrer Welt“ (WAGNER 1995) gesehen. Der Lehrer kann zwar Angebote bereitstellen, die der Lernende gemäß seiner Strukturdeterminiertheit aufnehmen kann, aber nicht zwingend muss. Vielmehr ist der Pädagoge „[...] in erster Linie in die Position des Beobachters verbannt, aus der heraus er schauen kann, ob, und wenn ja, was der zu Erziehende aus den ihm angebotenen Möglichkeiten macht“ (WAGNER 1995, 213). Als Konsequenz lässt sich daraus die Notwendigkeit des Schaffens geeigneter „Lernwelten“ (vgl. KÖSEL 1997) ableiten. Diese Forderung nach Lernumgebungen und gleichzeitig deren Wirkungen auf das Subjekt lassen sich mit WAGNER folgendermaßen als Bildungsimplication begreifen. Erforderlich ist die Konstituierung von Kontexten, in welchen

„[...] jedes Subjekt von einer Welt umgeben ist, die unterschiedlichste Erfahrungsmöglichkeiten potentiell bereithält. In der individuellen, konstruierten Wahrnehmung tauchen jedoch nur die auf, die für das Subjekt im Kontext seiner Wirklichkeit relevant sind, denen es eine Bedeutung zugeschrieben hat. Die sich daraus ergebenden Stabilisierungen oder Modifizierungen der eigenen Welt beruhen nicht auf der direkten, verändernd wirkenden Beziehung zu einer Realität, sondern entstehen im Subjekt und sind bedingt durch die Art und Weise, wie es diese Umweltmomente für sich konstituiert.“ (WAGNER 1995, 172)

Bildungsangebote können demzufolge nur Anregungscharakter mittels Perturbationen im Sinne von Veränderung auslösenden Störeinwirkungen haben, die ein Lernen durch systeminterne Verarbeitung konstituieren (vgl. DEDERICH 2001, 79).

Im Hinblick auf die Interaktion zwischen zwei Organismen, dem Lehrenden und Lernenden, ist die Wechselseitigkeit der Einflussnahme durch subjektive Verhaltensweisen und Kommunikationsformen als ein „Sich-Miteinander-Wenden-und-Drehen“ (MATURANA 1985, 263) hervorzuheben.

„Das wahrgenommene Tun des Educandus moduliert oder bestätigt die Verhaltensweisen des Pädagogen, was das Entstehen einer ‚Verhaltenskoppelung‘ (MATURANA/VARELA 1987, 200) möglich macht.“ (WAGNER 1995, 207)

Aus diesem Verständnis heraus wird der Mensch mit geistiger Behinderung zu einem gleichberechtigten, autonomen Gegenüber des Pädagogen im Bildungsprozess, der fähig ist, „[...] die Wirklichkeit und damit auch das Handeln des Pädagogen zu ‚perturbieren‘ (MATURANA/VARELA), [...]“ (WAGNER 1995, 217). Der so entstandene „konsensuelle Bereich“ (MATURANA 1985, 263) ermöglicht den Aufbau einer „sich gegenseitig annähernden Wirklichkeit“ (WAGNER 1995, 179). Das wechselseitige Perturbieren als Prinzip des Bildungsprozesses kann mit dem Beispiel des „Resonanz-Phänomens“ nach VAN DIJK (1991) erläutert werden: Indem Verhaltensweisen, „Lieblingsaktivitäten“ (VAN DIJK 1991, 320) des zu Erziehenden vom Pädagogen aufgegriffen werden, wird die Sinnhaftigkeit der Aktivität als zugrunde liegende Wirklichkeit anerkannt, sie stellt damit die Basis der Kontaktaufnahme her und ermöglicht wechselseitige Führung (vgl. WAGNER 1995, 209).

Es bleibt festzuhalten, dass der Angebotscharakter von Störeinflüssen im Bildungsprozess nach konstruktivistischer Lesart eine zentrale Rolle spielt.

Entgegen der häufig unterstellten fehlenden Intentionalität einer konstruktivistischen Didaktik, ja Beliebigkeit des Angebots (vgl. DEDERICH 2001) gibt WAGNER Kriterien einer Zielgerichtetheit vor, die die Angebote im Hinblick auf systeminterne Konstruktionsprozesse (Selbstorganisationsprozesse des Individuums) zu erfüllen haben:

1. „Sie sollten eine Beziehung zu der ihm zugeschriebenen Wirklichkeit haben.
2. „Sie sollten in der Art und Weise, wie sie angeboten werden, der vermuteten spezifischen inhaltlichen Differenziertheit dieser Wirklichkeit Rechnung tragen.“
3. „Sie sollten die Eigenheiten des Konstruktionsprozesses von Wirklichkeit berücksichtigen.“ (WAGNER 1995, 211)

Hier lassen sich Parallelen zu den sonderpädagogischen Prinzipien der Lebensnähe, Anschaulichkeit und Individualisierung finden sowie zum Aspekt der Wiederholung, obwohl sie im Ursprung ganz anders interpretiert wurden.

Für den Lehrer leiten sich nach WAGNER folgende Konsequenzen ab:

1. „Es besteht für ihn die Notwendigkeit, sich bewusst zu machen, welche Zusammenhänge er für den Educandus, vor dem Hintergrund der ihm zugeschriebenen Wirklichkeit, für relevant hält.“

2. „Seine Angebote sollten daraufhin so strukturiert sein, daß diese Zusammenhänge, die der Educandus wahrnehmen und in seine Wirklichkeitskonstruktion aufnehmen soll, für ihn auch eindeutig erfahrbar werden können.“
3. „Er sollte einen Rahmen schaffen, in dem der zu Erziehende die Möglichkeit hat, die angestrebten Erfahrungen mehrmals zu machen, um so eine diesbezügliche Hypothese entwickeln zu können.“ (WAGNER 1995, 212)

Diese in eine Didaktik leitenden Aspekte erscheinen vor dem Hintergrund der bisherigen konstruktivistischen Annahmen direktiv und werfen die Frage nach dem Maß einer scheinbar notwendigen Strukturierung auf. An dieser Stelle sei nochmals an den Gedanken LENZENS erinnert, der in der Komplexitätsreduktion eine dem Bildungsprozess entgegenstehende Komponente sieht (vgl. Kapitel 3.3.2). Anders betrachtet entsteht hier die Schnittstelle zur Bildungstheorie von KLAFKI mit den Fragen nach Inhaltsbedeutung, Elementarisierung und Reduktion (vgl. Kapitel 3.2).

Die Verknüpfung dieser beiden unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Ansätze soll im weiteren Verlauf mitgedacht werden, um den Schriftspracherwerb als einen bedeutsamen Bildungsinhalt in der Unterrichtung von Schülern mit geistiger Behinderung zu legitimieren.

Des Weiteren erscheint es mir notwendig, Bezug nehmend auf DEDERICH (vgl. 2001) die Unzulänglichkeiten der radikal-konstruktivistischen Erkenntnistheorie zu beleuchten. Mit kritischen Anfragen kann sich der Blick auf ein Bildungsverständnis erweitern, das eine Brücke schlägt zur pädagogischen Phänomenologie.

Ein wesentlicher Aspekt der kritischen Bestandsaufnahme ist, dass sich der Konstruktivismus durch die Negation objektiver Erkenntnisse selbst aufhebt. Ebenso bedenkenswert ist die Annahme einer rein biologistischen Konstruktion von Welt. Nicht alle menschlichen Phänomene wie zum Beispiel Kommunikation und Kultur können mit naturwissenschaftlichen Gesetzen beschrieben und erklärt werden (vgl. DEDERICH 2001, 72).

DEDERICH betont die Gebundenheit von Erziehung und Bildung an historische und kulturelle Kontexte. Der Mensch ist ein kulturabhängiger Beobachter von Wirklichkeit. Damit wird die individuelle Autonomie durch gesellschaftliche Erwartungen, Normen und Strukturen eingeschränkt.

Zu verweisen ist auf die normative und ethische Dimension von Erziehung und Bildung, die im radikalen Konstruktivismus zu kurz kommt. Pädagogisches Handeln ist immer ziel- und zweckgeleitetes Handeln. Lernprozesse verfolgen eine bestimmte Richtung, die sich an Werten und Normen orientiert (vgl. DEDERICH 2001, 80).

Folgt man weiterhin DEDERICH, so kommt es einer Vernachlässigung anderer menschlicher Wahrnehmungsformen gleich, wenn die Erkenntnisgewinnung des Beobachters – wie im radikalen Konstruktivismus – primär auf den Sehsinn reduziert wird. Vielmehr stehen unterschiedliche Erkenntniswege gleichwertig nebeneinander. Dies wird in der Rezeption der pädagogischen Phänomenologie besonders greifbar.

Sie kann – wie im Folgenden dargestellt wird – einen wesentlichen Beitrag leisten zur Reflexion des Schriftspracherwerbs als Aspekt der Bildung.

3.4.2 Bildung im Kontext „geistiger Behinderung“ aus phänomenologischer Sicht

Mitte des 20. Jahrhunderts erfährt die bis dahin stark philosophisch geprägte Phänomenologie (vgl. Einleitung 0.4) insbesondere durch MERLEAU-PONTY (vgl. 1966) eine neue, anthropologisch pädagogische Ausrichtung, die aktuell im deutschen Raum vor allem durch die Pädagogen DANNER, LIPPITZ und MEYER-DRAWE vertreten wird.

Während nach HUSSERLS Phänomenologieverständnis die rein subjektive Wesenserfassung der Dinge im Zentrum der Betrachtung steht, betont MERLEAU-PONTY den Gedanken der dialektischen Verwobenheit der beiden Pole des subjektiven Erlebens und der objektiven Erkenntnisse (vgl. 2000, 123).

RITTELMEYER beschreibt das Spannungsfeld von Subjektivität und Objektivität folgendermaßen:

„Es geht also um die Welt als objektiven Sachverhalt, der dem Menschen ursprünglich und gleichsam perspektivisch erscheint (so wie der Tisch, um den verschiedene Personen stehen, für alle der gleiche ‚Tisch an sich‘ ist, obgleich jeder ihn anders sieht).“ (RITTELMEYER 1990, 15)

Aus dieser Blickrichtung kann das subjektive Wahrnehmen stärker im Zusammenhang seiner Geschichtlichkeit betrachtet werden. Dies ist eine

Intention, welche die Phänomenologie im ursprünglichen Sinne gar nicht erfüllen kann und will. Gerade die fehlende Einordnung und Überprüfung subjektiver Sinnkonstituierungen in historische Kontexte werden häufig als Grenzen phänomenologischer Betrachtungsweise erkannt.

Es wird verstehbar, dass die Phänomenologie keine einheitliche Erkenntnisorientierung bieten kann und damit immer offen – im Sinne von unbegrenzt, wandelbar und mehrdeutig – bleibt. Auch wenn diese Erkenntnistheorie in viele Richtungen zerfällt, gibt sie methodologisch eine bestimmte grundlegende Frage- und Betrachtungsweise vor (vgl. RITTELMAYER 1990, 9).

Um einen Schriftspracherwerb „vom Kinde aus“ zu begründen, erscheint mir der Bezug auf die pädagogische Phänomenologie fruchtbar, welche sich um die Eigenbestimmung pädagogischer Phänomene bemüht.

Erkenntnisleitendes Interesse pädagogischer Phänomenologie ist es, von der Erfahrung der kindlichen Lebenswelt auszugehen mit dem Ziel, sich durch Deskription und Reflexion der Perspektive des Kindes anzunähern. Hierbei können mit unterschiedlichen Akzentsetzungen subjektive Bedeutungs-, Erfahrungs- und Handlungsfelder erforscht werden, die sich einem Betrachter zeigen, wobei gleichzeitig die Perspektivität des Betrachters mit seinen subjektiven Vorerfahrungen analysiert wird.

Die Lebenswelt ist nach MERLEAU-PONTY die Basis des Bewusstseins. Das bedeutet, dass die Welt des Kindes nicht abstrakt erkannt werden kann, sondern durch die individuelle leiblich-sinnliche Existenz in der Welt bestimmt wird. Es existiert „keine Welt ohne ein *Sein-zur-Welt*“ (MERLEAU-PONTY 1966, 491 f., Herv. i. O.). Mit dieser Prämisse wird das im HUSSERL'schen Sinne transzendente Subjekt auf ein leiblich existierendes Subjekt zurückgeführt. Mittels des Leibes kann sich der Mensch zwar den Dingen zuwenden, jedoch nicht seinem Leib, da er selbst Leib *ist* und diese Leiblichkeit nie abzulegen ist. Der „Leib steht nicht vor mir, sondern ich bin in meinem Leib, oder vielmehr ich *bin* mein Leib [...]“ (MERLEAU-PONTY 1966, 180, Herv. i. O.). Die Leiblichkeit nimmt immer grundlegenden Einfluss auf die subjektive Interpretation von Welt, was DANNER folgendermaßen herausstellt:

„Mein Verhältnis zur Welt ist durch meine Leiblichkeit bestimmt. Welt eigne ich mir nicht intellektuell an, sondern zuerst und zugrunde liegend: Ich existiere leibhaft und durch leibliche Erfahrung.“ (DANNER 1998, 139)

Demzufolge verfügt der Mensch über ein leibliches Wissen mit eigener Sinnkonstituierung, das jedoch immer in Bezug zur Welt steht. „Unsere leibliche Existenz ist Zur-Welt-Sein.“ (DANNER 1998, 140)

Im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik bemühen sich mit unterschiedlichen Akzentuierungen FORNEFELD, STINKES, LINDMEIER, KLEINBACH, KORNFELD u. a. um eine phänomenologische Erforschung der Lebenswelt des Menschen mit geistiger Behinderung.

Beeinflusst durch die von MERLEAU-PONTY vorgezeichnete Richtung beziehen Pädagogen der Geistigbehindertenpädagogik die Leiblichkeit im Rückgriff auf die präreflexive Ebene als existenzielle Form basaler Sinneswahrnehmung mit in ihre phänomenologischen Studien ein.

Im Folgenden soll die Intention phänomenologischer Reflexionen zur Bildung dargestellt werden, weil sich dadurch meine Thematik aus anderer Perspektive betrachten lässt. Es erscheint lohnenswert, sich im Rahmen der Bildungsdiskussion des Schriftspracherwerbs mit der Frage nach dem Wesenhaften von Bildung zu befassen. Ohne die Bedeutung der materialen und formalen Seite, welche die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Schriftsprache unumstritten hat, schmälern zu wollen, betrachte ich das Geschehen des Schriftspracherwerbsprozesses in einer breiteren und vertieften Bedeutung.

In der Wesensbestimmung von Bildung lassen sich fünf Stränge einer Annäherung an einen neuen Bildungsbegriff erkennen, die für Pädagogen bedeutsam sind:

- Bildung unter Einbezug der Leiblichkeit (vgl. FORNEFELD; STINKES)
- Bildung als Lernen im Kontext von Lebenswelt (vgl. MEYER-DRAWE; KORNFELD)
- Bildung als Gabe (vgl. FORNEFELD; WIMMER)
- Bildung als Selbstüberschreitung (vgl. LINDMEIER)
- Bildung als ethisches Verhältnis (vgl. STENGER)

Mit unterschiedlichen Ausrichtungen tragen sie dazu bei, ein erweitertes Bildungsverständnis innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik zu konstituieren. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis- und Verstehensformen verfolge ich die Intention, neue Zugeweisen für eine fachdidaktische Begründung zum Schriftspracherwerb aufzuzeigen. Mit den folgenden Erörterungen möchte ich aufzeigen, wie sie sich auf den Schriftspracherwerb als einen exemplarischen Bildungsgegenstand beziehen lassen.⁵⁰

3.4.2.1 Bildung unter Einbezug der Leiblichkeit

Unter Berücksichtigung der Perspektive der Lebenswelt, Leiblichkeit, Zeitlichkeit und Raum (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 3) erscheinen Erziehungs- und Bildungsprozesse in einem anderen Licht und bedürfen einer neuen Reflexion. Die phänomenologische Pädagogik bemüht sich um eine Erweiterung des tradierten Bildungsverständnisses, das neben rationalen Erkenntnisprozessen auch andere Formen des Erkennens zulässt. Mit dem Begriff der Leiblichkeit stehen leibliche Erkenntniswege gleichrangig neben rationalen. Sie werden als zueinander gehörende Einheit betrachtet. Die Rehabilitierung anderer Erkenntnisformen hat besondere Bedeutung für die Erziehung und Bildung von (geistig-)behinderten Menschen, denen man gerade eine Schwäche in der rationalen Erkenntnisgewinnung zuschreibt. Erkenntnisse auf emotionaler, pragmatischer, leiblich-sinnlicher, bewegungsintensiver und kognitiver Ebene werden gleichwertig.

Exemplarisch sei an dieser Stelle auf STINKES (vgl. 1999) verwiesen, die sich aus phänomenologischer Position auf das Interaktionsgeschehen zwischen Lernendem und Lehrendem bezieht, um einen Beitrag zu einer neuen Wesensbestimmung von Bildung zu leisten. Von der Zielperspektive einer „Bildung für alle“ geleitet, übt sie Kritik an dem neuhumanistisch tradierten Bildungsbegriff (vgl. Kapitel 3.1), der den Menschen als auf die Ratio determiniertes Denkwesen beschreibt, und versucht mit dem Aspekt der

⁵⁰ Sie können auch auf andere Themenfelder übertragen werden. Dies kann und soll jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Leiblichkeit menschlicher Existenz ein Lernen und Lehren auf anderen Erkenntnisebenen zu vernetzen.

Am Maßstab eines Menschenbildes, das sich durch neuhumanistische Prägung auf die „Vernünftigkeit des Menschen“ (STINKES 1999, 74) und utilitaristische Implikationen zentrierte, müsse der Mensch mit geistiger Behinderung scheitern. Hiermit wird ein Bildungsverständnis kritisiert, das Bildung als Selbstwertungsprozess des Kindes versteht, in dem es der Welt als machendes, denkendes und wissendes Wesen gegenübersteht, ohne Erfahrungen – leiblich involviert – „[...] mitzumachen und zu durchleiden“ (STINKES 1999, 76). STINKES charakterisiert den Menschen als ein „überfordertes Denkwesen“ (ebd.), das seinen Lebenssinn in ausgeprägter Weise aus der Summe des Wissens gewinne, und zeichnet dem gegenüber ein Bild des Menschen, der als leiblich-sinnliches Wesen mit der Welt verbunden, ihr aber auch unterlegen ist. In der Verwobenheit liegen nach STINKES Chancen ganzheitlicher Erfahrungen, die weit über den Aspekt der Rationalität hinausgehen. Demnach kann jegliche Lebenswahrnehmung und Lebensäußerung Sinnstiftung sein, ohne an äußere Maßstäbe gebunden zu sein.

Während STINKES bisherige Diskurse um den Bildungsbegriff in der Geistigbehindertenpädagogik mit den Kernaussagen der „praktischen Bildung“ (vgl. BACH), der „geistigen Bildung“ als Funktionstraining (vgl. BERNART) oder der „absichtslosen Zuwendung“ (vgl. VETTER) kennzeichnet, erkennt sie insbesondere in den phänomenologisch geprägten Bemühungen der 80er- und 90er-Jahre (vgl. FORNEFELD 1989; KLEINBACH 1999) einen neuen Schritt zur Revision bisheriger funktionalistischer Konzepte durch Aufnahme der schon besonders in der Reformpädagogik bedeutsamen Begriffe der „Beziehung“ und „Nähe“.

Mittels einer exemplarischen Erziehungssituation zeigt STINKES auf, dass Bildung auf „Intersubjektivität als ein[em] gemeinsam geteilte[n] Lebenszusammenhang“ (1999, 79) gründet: In einer absichtsvollen themenbezogenen Erziehungssituation, im „*gemeinsamen Tun*“ (ebd., 78, Herv. i. O.), verweben sich Kind und Pädagoge mit der Welt, die zu einem „gemeinsam-geteilten“ (ebd., 79) Raum wird, in dem etwas Neues, „Drittes“ (ebd.) entsteht. Genau diese Situation, in der nicht das überforderte Subjekt, sondern das subjektive Zur-Welt-Gerichtetsein und das gemeinsame

Interagieren mit einem Partner Ausgangspunkt und Ergebnis des Bildungsprozesses ist, versteht STINKES als Bildungsvorgang. In der Interaktion als wechselseitige Einflussnahme, als gegenseitiges Leiten und Lenken auf Wegen sowie in der Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit der „Differenz des Partners“ (ebd., 79) finden sowohl die sozialen als auch inhaltlich-transitiven Dimensionen des Bildungsprozesses Berücksichtigung.

„Bildung als Selbstgestaltung kann nicht länger einen Akt der Selbstreflexion meinen. Unter Einbezug der Leiblichkeit menschlicher Existenz versteht sie [die Bildung, M. H.] darunter einen gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang.“ (STINKES 1999, 79 f.)

Für den Fortgang meines Vorhabens sind die beiden folgenden Aspekte von Bedeutung:

1. Der Aspekt der Leiblichkeit menschlicher Existenz, mit dem sich andere Erkenntniswege als ausschließlich die Kognition aufzeigen lassen.
2. Bildung als Interaktionsprozess, in den die Partner so miteinander in Beziehung verwoben sind, dass etwas Neues, „Drittes“ entstehen kann.

Für den Schriftspracherwerb hat dies die Konsequenz, den Lernprozess auch als eine leibliche Bewegung des Erfassens und Verstehens der Welt der Schriftsprache anzusehen. Mit der Anerkennung der Leiblichkeit als einer wesentlichen Erkenntnisform müssen folglich Lerninhalte auch leiborientiert vermittelt werden. An dieser Stelle geht es mir jedoch mehr um das Bewusstmachen eines grundlegenden leiblich-sinnlichen Verstehens als um das Ausüben eines didaktischen Prinzips.

Motivation und Emotion, Assoziationen durch Sinneseindrücke, Bewegung, Handeln und Denken des Subjekts erhalten durch ihre gegenseitige Verwobenheit ein neues Gewicht. Jeder von uns kennt die Situation, dass er beim Hören, Lesen oder Denken eines bestimmten Wortes entsprechende Sinneseindrücke oder Emotionen assoziiert: Zum Beispiel erinnert man sich beim Begriff Erdbeere leicht an den Duft, den Geschmack und das Aussehen der Frucht oder kann beim Hören des Wortes Sonne die wohltuende Wärmekraft empfinden. Der Mensch versteht leiblich, weil der Leib eine eigene Sinnstiftung konstituiert.

Diese Sinneskanäle sind demzufolge auch beim Schriftspracherwerbsprozess aktiv. Man kann sie nie ausschalten, weil wir immer Leib sind. Gefühle wie

Freude beim Schreiben, Angst oder Frustration bei zu hohen Anforderungen, Müdigkeit und vieles mehr sind immer Faktoren, die den Lernprozess mit beeinflussen. Der Schriftspracherwerb wird häufig sowohl unter Fachkräften als auch bei Eltern als rein kognitive Leistung betrachtet. Lernzuwachs und Informationsgewinn stehen im Vordergrund, ohne zu beachten, dass Leibeswahrnehmungen und Assoziationen damit verknüpft sind. Emotion, Kognition und Körperempfindung sind eng miteinander verbunden. Leib und Geist bilden eine sich gegenseitig bedingende Einheit. Über den Einbezug der Leiblichkeit können sich psychische und körperliche Spannungen lösen. Dadurch wird man frei für Kreatives und Kognitives. Der Schriftspracherwerbsprozess erhält beispielsweise durch die Hinzunahme von Bewegung eine neu fundierte Qualität, die sich in der Verbindung von Bewegungserfahrungen und kognitiven Anforderungen als sich gegenseitig ergänzende Dimensionen methodisch konkretisieren lässt (vgl. „Lesenlernen in Bewegung“, WISCHMEYER 1996).

Dieser Gedanke hat meines Erachtens wegweisende und weitreichende Relevanz für das erzieherische Verhältnis sowie für die methodisch-didaktische und organisatorische Gestaltung von Unterricht. An dieser Stelle soll lediglich auf die Notwendigkeit eines verlebendigten, sinnlichen und somit lustbetonten Lernens und Lehrens hingewiesen werden.⁵¹

Der Aspekt der Leiblichkeit birgt hinsichtlich des Schriftspracherwerbs eine weitere Dimension: Der Mensch ist durch seine Geburt in seiner Leiblichkeit „zur Welt“, sodass man den Menschen und die Kultur, in die er hineinwächst, gar nicht trennen kann. Das ist übertragbar auf den Schüler und die Kulturtechniken. Sie sind nicht als getrennte, gegenüberstehende Pole zu verstehen. Sie sind miteinander verwoben.

Die Teilhabe an den Kulturtechniken, und hier speziell am Lesen und Schreiben, muss im erweiterten Sinne gedacht werden. Beispielsweise gehören Kommunikationsweisen über Mimik, Gestik, Gebärden, Zeichen, Bildzeichen und Symbole dazu. Sie können Ausdruck der individuellen Selbstgestaltung des Lebens sein. Der Mensch kann auf seine ihm einzigartige Art und Weise die Impulse der Welt der Zeichen, Signale und Symbole aufnehmen und ebenso einzigartig auf sie antworten.

⁵¹ Dies soll in Kapitel 4 differenzierter ausgeführt werden.

„Bildung als Selbstgestaltung“ (STINKES 2000, 47) ist mehr als die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Ein Bildungsgeschehen „zwischen den Polen von Körperhaben und Leibsein“ (ebd.) muss das subjektive Wahrnehmen, Empfinden und Lernen neu bestimmen.

Bildung als Selbstgestaltung meint einen durch den Erziehungsprozess sich ereignenden einzigartigen Ausdruck des subjektiven Selbst- und Lebensverhältnisses. Aus dieser Perspektive lässt sich der aktuell immer noch existierende gesellschaftliche Druck, die so genannte „überfordernde“ Dimension des humanistischen Bildungsanspruchs, vermindern oder gar auflösen. Es entsteht Raum für ein erweitertes Bildungsverständnis, das umfassend und ganzheitlich jedes Subjekt mit seiner einzigartigen, unverwechselbaren Weise, sich der Welt zuzuwenden, einbezieht.

STINKES akzentuiert mit der Perspektive „des gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhangs“ (1999, 79) die soziale Komponente des Bildungsprozesses. Bildung findet in der Begegnung, im Dialog statt: Begegnung mit Personen, mit Dingen und Themen, mit Zeichen und Symbolen, mit Sprache und Schriftsprache, kurz: mit Kultur.

Der Schriftspracherwerb als Teilbereich der Kulturtechniken realisiert Begegnung mit Kultur. Der Einzelne partizipiert als Kulturträger an kulturellen Gütern und kann kulturschöpferisch tätig werden. In der Vielfalt des Kulturguts der Schriftsprache liegen für jeden Menschen vielfältige Chancen der Begegnung mit sich selbst und mit der Welt – und damit Chancen der Bildung.

Mit der Annahme, dass jeder Bildungsdiskurs einen bestimmten Personenkreis betreffen möchte und damit einen spezifischen Schwerpunkt formt, argumentiert STINKES vor dem Hintergrund der Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung, während ich mich in meiner schulpraktischen Arbeit (vgl. Kapitel 4) mit Schülern beschäftige, die schon einen Zugang zur Schriftsprache gefunden haben. Auch wenn dies im Voraus nicht festgelegt war, spielt es im Verlauf der Deskription und Reflexion von erlebten Lernbegegnungen eine entscheidende Rolle. Um die Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem mit verschiedenartigen Bildungsgütern stattfinden zu lassen, ist eine vorweggenommene Selektion bestimmter Bildungsgegenstände seitens des Lehrers zu vermeiden.

In einer immer wieder berechtigten Kritik an Überforderung durch Wissensvermittlung liegt die Gefahr der Umkehrung, nämlich dass es zu einer Unterforderung kommen kann. Beide Pole müssen im Bildungsdiskurs mitgedacht werden und lassen sich nur am Einzelnen festmachen. Bildungsfähigkeit darf nicht an bestimmten Maßstäben gemessen werden. Ziel des Bildungsdiskurses ist nicht eine Polarisierung von Bildungsimplicationen, sondern die Bewusstmachung ihrer Vielschichtigkeit und unterschiedlicher Akzentuierungen.

Ich verstehe STINKES' Bemühen nicht als Absage an kognitive Bildungsinhalte, sondern als Versuch, basale Begegnungen wie den körperlichen Dialog als gleichbedeutende weitere Bildungsimplication aufzunehmen. Demzufolge werden die Begriffe Kommunikation, Erziehung und Förderung von der Aufgabe befreit, den Aspekt der Bildung innerhalb der Geistigbehindertepädagogik zu ersetzen. Danach können sie in ihrer originären, eigenen inhaltlichen Qualität verstanden werden, ohne länger als Substitut für den Bildungsgedanken fungieren zu müssen.

Das Allgemeine der Bildung liegt nicht originär darin, sich Kultur anzueignen, sondern in dem einzigartigen subjektiven In-Berührung-Kommen mit und Zuwenden zu den Dingen und Personen. So spürt ein Schüler auf seine ihm eigene Art die Schriftsprache auf und erfährt ganz eigene Eindrücke, auch wenn seine Mitschüler zur gleichen Zeit mit demselben Bildungsinhalt befasst sind.

3.4.2.2 Bildung als Lernen im Kontext von Lebenswelt

Eine Auseinandersetzung mit Bildung kann nur in einem lebensweltlichen Kontext stattfinden und schließt immer eine Betrachtung des Phänomens Lernen ein.

Für eine Reflexion über den Lernprozess des Schriftspracherwerbs halte ich zwei weitere Aspekte für besonders beachtenswert, die in der phänomenologischen Pädagogik als „Lernen durch Umlernen“ (MEYER-DRAWE 1982) und als Lernen im Sinne eines Eröffnens von Wahrnehmungshinsichten (vgl. KORNFELD 1982) erarbeitet werden.

Nach MEYER-DRAWE (1982) zeichnet sich das kindliche Zur-Welt-Sein durch gegenwarts- und kontextbezogenes Wahrnehmen und Handeln aus. Dabei ist

das Denken des Kindes nicht funktional gebunden, sondern wird bestimmt durch fantasiegetragenes Experimentieren und Hantieren. Die kindliche Fantasie berücksichtigt „präobjektive und situative Strukturen des Weltverstehens“ (MEYER-DRAWE 1982, 25). Vergleichbar mit KLAFKIS Gedanken zu den Elementaria eines Bildungsprozesses erkennt MEYER-DRAWE Lernen als denjenigen Prozess, in dem sich aus einer konkreten Erfahrung allgemeine Perspektiven eröffnen können (vgl. 1982, 27). Lernen wird als das Erschließen eines ganzen Feldes von Möglichkeiten definiert. Lernen verändert die Lebenswelt.

„Vielmehr zeigt sich Lernen als Prozeß der Erfahrung, der Strukturierung und Modifizierung von Erfahrungshorizonten, des geschichtlich-konkreten Zur-Welt-seins [sic], für das die logische Ordnung der Dinge nur *eine* mögliche Perspektive unter anderen ist.“ (MEYER-DRAWE 1982, 34, Herv. i. O.)

Im Schriftspracherwerbsprozess finden diese Gedanken vielfache Entsprechung: Das Kind wird neben dem Lesen- und Schreibenlernen in mannigfaltiger Weise angesprochen und macht verschiedenartige Lernerfahrungen: z. B. in den Bereichen des sozialen Miteinanders und Kommunizierens, der Wortschatzerweiterung, des Symbolverständnisses, der kognitiven Förderung u. v. m.

Gerade weil Kinder nicht funktional gebunden denken, sondern frei experimentieren und hantieren, ist es von Bedeutung, auch den Schriftspracherwerbsprozess so zu gestalten, dass diesem natürlichen Drang der Kinder entsprochen wird und sich unterschiedliche Erfahrungsräume für das lernende Kind erschließen. Nach phänomenologischer Darstellung gründet Lernen im subjektiven Zur-Welt-Sein. Bevor wir etwas lernen, müssen wir es *am eigenen Leib* erfahren haben. Basale Erfahrungen mit Schriftsprache können in der Verknüpfung von Sinneserfahrungen und Bewegung gesammelt werden. Statt Buchstaben nur zu schreiben bedeutet es, Buchstabenformen mit allen Sinnen wahrzunehmen, sei es durch taktiles Erfassen, grobmotorisches Nachlaufen, feinmotorisches Formen, gustatorisches Probieren oder vieles mehr.

Die Intentionalität des Lernens ist an vorausgegangene, zugrunde liegende Erfahrung gebunden. „Wir bewegen *uns* immer schon im Horizont vorgängiger Erschlossenheit.“ (MEYER-DRAWE 1982, 28, Herv. i. O.). Vorheriges Wahrnehmen und Erleben wirken prägend auf zukünftige

Erwartungshaltungen. Vor diesem Hintergrund erhalten Grundhaltungen des Pädagogen sowie methodische Überlegungen zum Unterricht insofern ein besonderes Gewicht, als dass sie Sorge tragen müssen für positiv geartetes, lustbetontes Lernen im Schriftspracherwerbsprozess wie in jeglichen Lernfeldern: Ein Kind betritt einen Klassenraum leichter, wenn es sich in eine bejahende Atmosphäre aufgenommen fühlt, und kann sich auf Anforderungen im Lesen und Schreiben emotional und kognitiv anders einlassen, wenn es bereits positive Erfahrungen in diesem Bereich sammeln konnte. Subjektive Erwartungen und Lernen beeinflussen sich gegenseitig wechselwirkend.

In Betrachtung der Vielfältigkeit, Flexibilität und Intentionalität des kindlichen Wahrnehmens, Handelns und Denkens ist Lernen von zwei wesentlichen Komponenten bestimmt: Neben dem Vorverständnis des Kindes, welches als bereits vorhandene Wissensbasis verstanden werden kann, ist immer ein „Noch-nicht-Wissen“ implizit, weil ja Lernen stattfindet.

„Lernen in dieser Bedeutung ist kein linearer Prozeß der *Integration* von Wissens-elementen, sondern ein Prozeß der *Konfrontation* zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit, d. h., die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner *Negativität*: *Lernen ist Umlernen*.“ (MEYER-DRAWE 1982, 34, Herv. i. O.)

Der Gedanke des „Lernens als Umlernen“ ist auch für den Schriftspracherwerbsprozess tragend: Jeder Lernprozess knüpft an vorherigen Wahrnehmungen und Denkstrategien des Lernenden über Schrift an und modifiziert diese. Neue Erkenntnisse oder Regeln reifen auf dem Nährboden vorheriger Denkmuster oder Gesetzmäßigkeiten (vgl. Kapitel 2.5.1).

Entgegen behavioristischer Lerntheorien, die Lernen als linearen Prozess progressiver Rationalität verstehen, konkretisiert sich Lernen als Weg der Bewusstwerdung vorheriger unbewusster Verstehensakte:

„In der Konfrontation des Lernenden mit einem neuen Verständnishorizont negiert er sein bislang leitendes Vorwissen, das ihm jetzt als fundierender Horizont allererst ausdrücklich wird.“ (MEYER-DRAWE 1982, 37)

Erst im Schriftspracherwerbsprozess richtet sich die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf Schrift und Sprache. Alles, was das Kind bis dahin als Schrift, Zeichen oder Symbole wahrgenommen hat, wird plötzlich als unzulänglich erkannt. Die Lernerfahrung besteht aus dem Moment, in dem der Lernende erkennt, dass bisheriges Wissen nicht mehr ausreicht. Er ist „verblüfft“ und das vorgängige vertraute Wissen wird in die neue Erfahrung

hineingehoben und damit aufgehoben.⁵² Da es kein erfahrungsfreies Lernen geben kann, verändert Lernen immer „vorgängiges Verstehen als Horizont jedes möglichen und wirklichen Wissens“ (MEYER-DRAWE 1982, 40).

Ein Lernprozess setzt ein Streben des Subjekts voraus, ein neues Gleichgewicht herzustellen zwischen dem bisherigen Vorwissen und den neuen Erfahrungshorizonten. Dies ist auf jeden Menschen übertragbar, auch wenn jeder individuell unterschiedlicher Unterstützung bedarf. Wesentlich ist die Neustrukturierung des Vorwissens. In einem so verstandenen Lernprozess ist nicht nur der Lernvorgang in Bewegung, sondern der Lernende bewegt und verändert sich als Mensch. „Das Lernen [...] verändert die spezifische Weise des Zur-Welt-seins [sic] des Lernenden, wandelt sein Wahrnehmen, Denken und Handeln.“ (MEYER-DRAWE 1982, 38)

Bildung ist eng an das sich bildende Subjekt, an seine Geschichtlichkeit und Lebenswelt gebunden. „Lehren und Lernen sind konkrete kommunikative, situative Vollzüge, in denen sich gemeinsamer Sinn in der Dialektik von Spontaneität und Sedimentierung bildet.“ (ebd., 39)

KORNFELD (1982) thematisiert die Verschränkung von Wahrnehmung und Lernen. Die Bedeutungen der Dinge offenbaren sich im Akt der Wahrnehmung. Weil man ihnen einen Sinn geben will, werden sie in einer bestimmten Weise festgelegt. Für den Schriftspracherwerb heißt dies, dass der Lernende Zeichen und Schrift so erschließt, wie er sie erkennt. Alle wahrgenommenen Zeichen haben richtungsweisenden Charakter. Im kindlichen Wahrnehmen und Lernen von Schrift und Sprache ist ein natürlicher Drang des Kindes zu erkennen, seine Welt zu ordnen. Viele Vorschulkinder wollen beispielsweise das Zählen lernen oder ihren Namen schreiben können. Indem es ihnen gelingt, Schriftzeichen zu produzieren, zum Beispiel „AA“ für „MAMA“, wird das Bedürfnis gestillt, die Welt zu erfassen und zu strukturieren. Kinder suchen nach einer Ordnung, die Welt zu verstehen, und eifern den Handlungsweisen nach, die sie bei Erwachsenen erleben.

Wahrnehmung gründet auf einem bestimmten Standpunkt der Erfahrung, der – wie oben aufgeführt – als „Vorwissen“ verstanden werden kann. Indem die Wahrnehmung immer auf eine mit bestimmtem Interesse verknüpfte Aktivität

⁵² Hier sind deutliche Parallelen zum Lernen durch Perturbationen aus konstruktivistischer Sicht zu finden.

gerichtet ist, wird sie auch immer verbunden mit Bewegung. Dieses zielgerichtete und zweckhafte Bewegen hin zu den Dingen entspricht im wörtlichen Sinne dem Begriff „Hin-sehen“.

„Ich nehme die Dinge der Umgebung als unter bestimmten Hinsichten wahr. Die Hinsicht, unter der ich einen identischen Gegenstand wahrnehme, unterliegt nicht nur der jeweiligen Situation, sondern auch der Wandlung durch die Lern- und Erfahrungsgeschichte des Einzelnen.“ (KORNFELD 1982, 65)

Jedes Kind macht im Kontext seiner Lebenswelt eigene Erfahrungen, die seine individuelle Hinsicht, mit der wahrgenommen wird, determinieren. Gemäß dieser Betrachtungsweise bedeutet Lehren, Wahrnehmungshinsichten zu eröffnen. Aufgabe des Lehrers ist es, die subjektiven Hinsichten des Schülers herauszufinden, um daran anzuknüpfen.

Mit diesem Verständnis von Wahrnehmung und Lernen wird bezogen auf den Schriftspracherwerb deutlich, dass für jedes Kind andere Dinge wichtig sein können. Es gibt kein allgemeines Maß. Abhängig von den individuellen Lebenswelten, von den subjektiven Erfahrungen hat die Schriftsprache weniger oder mehr Bedeutung für den Einzelnen.

3.4.2.3 Bildung als Gabe

Neben dem Aspekt der Leiblichkeit und den Reflexionen über Lernen soll im weiteren Verlauf der Gedanke des Angewiesenseins auf Sozialität verfolgt werden, welcher in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion der Geistigbehindertenpädagogik thematisiert wird.

In der Begegnung zwischen Menschen entsteht ein gegenseitiger Bezug, der als ethisches Verhältnis betrachtet werden kann. Ihm entspringt eine Verantwortung für den Anderen, „[...] der man sich nicht entziehen kann“ (FORNEFELD 2002, 45). Beide sind sich gegenseitig verpflichtet und beeinflussen sich wechselseitig: In der Begegnung ergeht ein singulärer Anspruch an den Anderen. Dieser kann sich dem Appell nicht verweigern und antwortet in seiner ihm eigenen Art darauf.

„Der mir begegnende Andere macht mich erst zu einem moralischen Subjekt, beruft mich zur Verantwortung. [...] Der Andere, der behinderte Mensch, ist die Bedingung der Möglichkeit meines pädagogischen Wirkens, [...]“ (FORNEFELD 2002, 32).

So entsteht Veränderung, welche die besondere „Gabe der Bildung“ (WIMMER 1996, 127) ist. Diese Gabe darf nicht intentional als kalkulierbarer Austausch

gedacht werden, da sie sich sonst in ihrer spezifischen Wesensform auflösen würde. Nur das, was absichtslos, ohne Anspruch auf Gegenleistung gegeben und genauso unbewusst und zweckfrei empfangen wird, ist Gabe (vgl. WIMMER 1996, 156).

Vor diesem Hintergrund lässt sich das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler als heteronom und asymmetrisch bezeichnen. Die Position des Pädagogen ist einzigartig und deshalb nicht austauschbar.

„Die Beziehung zum Anderen ist immer die zu einem singularen Anderen, vor dem ich unvertretbar verantwortlich bin, der, umgekehrt, auch mich gerade dadurch singularisiert, daß ich meine Verpflichtung, ihm zu antworten, nicht abtreten kann und folglich unvertretbar werde.“ (WIMMER 1996, 134)

Der Lehrer ist dadurch, dass er „tätig einem ‚Wissen‘ Form gibt“ (ebd., 152), in das Bildungsgeschehen involviert. In einem Bildungsprozess, der nicht als Vermittlungs- und Aneignungsprozess, sondern als wechselseitiges Veränderungsgeschehen gedacht ist, bildet sich auch der Pädagoge. Er lässt sich anregen, beeinflussen, verändern durch den Appell des Schülers. Der Lehrer wird vom Kind zur Erziehung herausgefordert. Dieser Gestus macht die besondere Art der Gabe der Bildung aus. Sie liegt jenseits der Intentionalität und Wissensvermittlung (vgl. WIMMER 1996, 144).

Bildung ist eine Gabe, die in Orientierung an WIMMER als „Hingabe“ (1996, 145) bezeichnet werden kann. Die Hingabe gründet auf der Offenheit und Verantwortung des Subjekts, sich der Singularität des Anderen zu öffnen und auf dessen Ansprüche antworten zu wollen. Die Hingabe ist die ethische Verbundenheit des Menschen mit dem anderen Menschen. In der Begegnung der Menschen kann etwas Neues, eine neue Gestalt, zwischen ihnen entstehen, was das Bildende ausmacht. Bildung „[...] ist wohlgerne nicht eine Gabe, *mit der* das Subjekt seine Selbst-Bildung bewerkstelligen kann, z. B. mit Wissen, Werten, Normen o. ä., sondern Bildung ist dann selbst die Gabe, die sich im Bezug zum Anderen ereignet.“ (WIMMER 1996, 159, Herv. i. O.)

FORNEFELD beschreibt das Verhältnis, das Bildung zur Gabe macht, wie folgt:

„Zwischen beiden entsteht auf diese Weise ein ‚gemeinsames Drittes‘, das sich nicht genau beschreiben lässt, das aber die Interaktion der beiden trägt und sich im Verlauf entfaltet. Die Erfahrung und das Erleben dieses ‚Zwischen‘ führt zu Veränderungen beim Einzelnen. Das ‚Zwischen‘ macht die Bildung aus.“ (FORNEFELD 2002, 47)

Eine so verstandene Gabe der Bildung versteht die Einzigartigkeit des Subjekts nicht als Gegensatz zur Sozialität, sondern begreift sie in der Bezogenheit und

Angewiesenheit auf den Anderen im Kontext einer „Pluralität ohne Einheitszwang *und* ohne Vereinzelung“ (WIMMER 1996, 159, Herv. i. O.).

Der Bildungsprozess kann nicht auf seine Zielgerichtetheit begrenzt, sondern muss weiter gefasst werden. Letztlich lässt sich Bildung nur anhand der konkreten Situation bestimmen und erst im Nachhinein erfassen.

Was diese Revision des Bildungsbegriffs für den Schriftspracherwerbsprozess bedeuten kann, möchte ich an einem Unterrichtsbeispiel „Lernen an Stationen“ verdeutlichen:

Max geht zur Schreibstation „Spielplatz“. Als Angebot liegt ein Arbeitsblatt bereit, das drei Spielgeräte abbildet, deren Bezeichnungen auf vorgezeichnete Linien daneben geschrieben werden können. Als ergänzendes Bewegungsangebot stehen zwei Paar Stelzdosen zur Verfügung, mit denen man einen Parcours um die Stationen gehen kann. Max versteht die Aufforderung des Arbeitsblattes sofort und beginnt mit meiner Unterstützung zu schreiben. Nach dem ersten geschriebenen Wort steht er auf und wendet sich von der Station ab. In seinem Weggehen nimmt er das Angebot zum Laufen mit Stelzdosen an. Ich binde das andere Paar unter meine Füße und wir gehen gemeinsam eine Runde, bis wir wieder am Arbeitstisch angelangt sind. Hier biete ich ihm an, das Wort des nächsten Bildes zu schreiben. Er steigt von den Stelzdosen und schreibt konzentriert das nächste Wort. Sobald er das Wort geschrieben hat, nimmt er von sich aus wieder die Dosen und läuft eine zweite Runde. Auch jetzt gehe ich gemeinsam mit ihm, bis wir wieder am Tisch angelangt sind. Nun setzt sich Max ohne aufforderndes Angebot hin, um den letzten Begriff zu schreiben. Danach gehen wir auf den Dosen eine letzte Runde um den Tisch. [...]

An diesem Beispiel lassen sich verschiedene Aspekte aufzeigen:

Zum einen ist es die Dimension der Leiblichkeit, welche durch das Bewegungsarrangement angesprochen wird. Durch die motorische Aktivität kommen Schüler und Lehrer gemeinsam in einen Rhythmus, in den der Schreibauftrag selbstverständlich einfließen kann. Die Verbindung des Schreibens mit dem Laufen auf Stelzdosen kommt dem Bewegungsbedürfnis des Schülers entgegen, entlastet gleichzeitig von der Anspannung des gerade Geleisteten und macht frei für die nächste Aufgabe. Der entstandene Arbeitsrhythmus, der durch die Verschränkung des Schreibens mit einer

anderen für ihn wichtigen Erlebensformen – der Bewegung – gegeben ist, ermöglicht dem Schüler, eine kognitive Leistung zu erbringen, ohne dass sie ihm offensichtlich als Anstrengung bewusst geworden ist.

Gleichzeitig stellt diese Lernsituation ein Beispiel für die Angewiesenheit auf Sozialität und den ethischen Gehalt von Bildung dar: Neben der Vermittlung von Wissen, hier das Suchen und Aufschreiben von Begriffen, entfaltet sich der Bildungsprozess in der Begegnung zwischen Lehrerin und Schüler. Die von der Lehrerin gereichten Stelzdosen fordern den Schüler auf, sich damit zu bewegen. Dieses Angebot spricht ihn an, es trifft auf innere Entsprechung. Lehrerin und Schüler verweben sich in eine gemeinsame Interaktion. Es entsteht ein wechselseitiges Geben und Antworten. Im Verlauf der Interaktion entwickelt sich etwas Neues zwischen ihnen, nämlich das Gleichmaß an Bewegung und Schreibtätigkeit bzw. Schreibbegleitung, das beide trägt. Durch diesen Rhythmus ist es für den Schüler möglich, das Arbeitsblatt auszufüllen, ohne in Stress zu geraten. Er scheint vergessen zu haben, dass er anfänglich nach dem ersten Wort aufhören wollte; für ihn ist ein neuer Sinn entstanden. Damit überschreitet er seine anfängliche Grenze. Die von außen an ihn herangetragene Aufgabe wird zu seiner eigenen Sache, für die er innerlich bereit ist.

Hiermit klingt ein Gedanke an, der im Folgenden in Bezug auf LINDMEIER näher erläutert werden soll: die Idee einer Bildung als Selbstüberschreitung.

3.4.2.4 Bildung als Selbstüberschreitung

Als ein weiterer interessanter und vertiefender Zugang für meine Auseinandersetzungen mit dem Schriftspracherwerb dient mir die Reflexion LINDMEIERS (vgl. 1999) über Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung.

Er analysiert aus phänomenologischer Sicht das Spannungsfeld von Freiheit und Erziehung und Bildung. Mit einem Fallbeispiel aus der Schwerstbehindertenpädagogik zeigt er auf, dass sich fremdbestimmte „richtungsgebende Einflussnahme“ (LINDMEIER 1999, 215) und der Freiheitsgewinn des zu Erziehenden im Prozess der Erziehung und Bildung nicht gegenseitig ausschließen, sondern wechselseitig beeinflussen. In der Anerkennung einer „Unterlegenheitszumutung“ (ebd.) durch Fremdbestim-

mung skizziert LINDMEIER Bezug nehmend auf FRÜHAUF (1996) den Bildungsvorgang als einen Prozess, in dem es „im objektiven Interesse des Kindes notwendig sein (kann; d. V.), subjektive Interessen zu überschreiten und ihm Anforderungssituationen ‚zuzumuten‘, auf die es zunächst spontan wegen fehlender Vorerfahrungen eher ängstlich und zurückhaltend zugeht“ (FRÜHAUF 1996, 304). Daraus folgert LINDMEIER, dass nicht die Akzeptanz des „Soseins“ pädagogische Handlungsmaxime sein kann, sondern die Perspektive des Über-sich-selbst-Hinauswachsens, indem äußere Anreize geschaffen und Neugier geweckt werden.

Dem in der Erziehung und Bildung immanenten Widerspruch, das Ziel der Freiheit durch Fremdbestimmung, also Unfreiheit, zu erreichen, versucht LINDMEIER durch einen Perspektivenwechsel zu begegnen: Freiheit kann, wie LINDMEIER es in Orientierung an ROMBACH ausdrückt, durch „Provokation und überholendes Vorlaufen“ (ROMBACH/SCHALLER 1977, 322) geweckt und gefördert werden. Darin liegt die Kernaussage LINDMEIERS, denn der provokative Charakter von Erziehung und Bildung wird offenkundig im fortwährenden Anreiz, zu Neuem aufzufordern und ein Verharren bei bereits Bekanntem oder Gekanntem nicht zuzulassen. Demzufolge konstituieren sich Erziehung und Bildung als ein lebenslanger

„[...] Prozeß der Strukturierung, der eigentlich keinen Endpunkt der ‚Reife‘ kennt [...], sondern nur ein Gelingen im Situativen und Konkreten eines existenziellen Prozesses der Selbstüberschreitung und des Selbstgewinns“ (LINDMEIER 1999, 216).

Vor diesem Hintergrund meint Bildung eine Bereicherung des gesamten menschlichen Daseins. LINDMEIER unterstreicht dieses Verständnis mit folgenden Worten:

„Bildung dient also nicht der Selbstbestätigung; es muß vielmehr ein Anreiz in der Bildung und Weiterbildung stecken, der mich über den Stand meiner Bildung als Ausdruck meiner Daseinsinterpretation hinaushebt und zu *Selbstgewinn* und *Selbstüberschreitung* führt.“ (LINDMEIER 1999, 216, Herv. i. O.)

Das Wesentliche des Bildungsprozesses ergibt sich dann, wenn der zu Erziehende die Provokation „von außen“ als Herausforderung annimmt und innerlich bereit ist, darauf zu antworten, indem er seine bisherigen Grenzen überschreitet „im Sinne einer *Evokation*“ (ebd., 218, Herv. i. O.).

„In diesem lebendigen Wechselspiel von Provokation und Evokation zeigt sich, daß das ‚Außen‘, das Einfluß nimmt, nicht im Sinne eines ‚äußeren Reizes‘ innerhalb eines ‚Reiz-Reaktions-Zusammenhangs‘ aufgefaßt werden darf, sondern daß es sich um einen Prozeß handelt, im Zuge dessen sich das Subjekt (‚Innen‘) und die Welt

(,Außen‘) gleichzeitig aneinander und in der Einheit derselben Struktur konstituieren.“ (LINDMEIER 1999, 218)

Diese äußere Vorgegebenheit muss in eine innere, frei entschiedene Selbstgegebenheit verwandelt werden. Mit dem Entwurf des Prinzips der „Evokation durch Provokation“ wird die Verbindung von Selbst- und Fremdbestimmung im Prozess der Bildung und Erziehung des Menschen deutlich herausgestellt (vgl. LINDMEIER 1999, 218).

Die Aufgabe des Heilpädagogen besteht darin, „den Mut des Zuerziehenden [sic] zur Überwindung seiner Grenze auf dem Weg zur Selbstwerdung zu stärken“ (LINDMEIER 1999, 219). Hier wird der „existenzielle Charakter des Überschreitens der Begrenzungen des Selbst“ (ebd.) deutlich. Dieser Durchbruch ist konstitutives Moment jeglicher Pädagogik. Gleichzeitig muss die Vertrauensbasis zwischen Pädagogen und zu Erziehendem als Voraussetzung für einen auf Gegenseitigkeit angelegten Bildungsprozess hervorgehoben werden. LINDMEIER spricht diesbezüglich von „Mögen“ (ebd., 219) und benennt damit die Basis dafür, dass sich „im Auge des Nächsten“ (ebd.) der nächste Schritt der Entwicklung vollziehen kann.

„Das erzieherische ‚Mögen‘ denkt also das vor, was das ‚Vermögen‘ des anderen ist. Das ist mit ‚überholenden [sic] Vorlaufen‘ gemeint, wobei wir sehen, daß es ‚vollakzeptierend‘ und *zugleich* auch fordernd, ja geradezu herausfordernd ist oder vielmehr sein muß.“ (LINDMEIER 1999, 219, Herv. i. O.)

Mit seinen Ausführungen gelingt LINDMEIER folgender Nachweis: „Fremdbestimmung gehört in den Vorgang der Freiheit hinein, sofern sie *selbsttransgressiv* aufgefaßt wird.“ (1999, 220, Herv. i. O.)

Damit bedeutet Freiheit nicht, Freiräume zur Verfügung zu stellen, sondern in die Lage zu kommen, die eigenen Freiheitsräume zu entdecken und zu beschreiten.

Diese gedachte Erweiterung des Bildungsbegriffs führt zu Konsequenzen für den Themenbereich des Schriftspracherwerbs, denn Bildung als Selbstüberschreitung konkretisiert sich hier in folgender Weise: Im Bildungsgut der Schriftsprache liegt für jeden Menschen ein enormer, ja unerschöpflicher Schatz an Bildungsmöglichkeiten. Schriftsprache ist eine zunächst äußere Herausforderung, die einen inneren Prozess der Auseinandersetzung mit dem Inhalt initiieren kann. Durch das „überholende Vorlaufen“ – als einfühlsames pädagogisches Wegbereiten verstanden –

überschreitet das einzelne Subjekt den Stand seines momentanen Könnens und entwickelt sich weiter. Hier sei an die vielfältigen Begegnungsmöglichkeiten mit Schrift in unserem Kulturkreis erinnert. Sie stellen möglicherweise für den Lernenden eine zunächst offene Gestalt dar, die es zu schließen gilt. Der Lernende wird angesprochen, Neues zu erkennen (Symbole, Buchstaben, Laute etc.) und Antworten zu finden. Auf diese Weise wandelt sich die Provokation zur Evokation. Würde nur ein ausgewählter, didaktisch eng abgesteckter, ja reduzierter Rahmen zur Verfügung stehen, wären Bildung und Weiterbildung von vorneherein begrenzt.

LINDMEIER spricht in seinen Überlegungen den Aspekt des lebenslangen Lernens an, der gerade im Kontext der Erwachsenenbildung große Aktualität gewinnt. Immer mehr Rückmeldungen aus Wohn- und Arbeitsfeldern für Menschen mit geistiger Behinderung sowie aus Weiterbildungsstätten dokumentieren einen großen Bedarf an Kursen im Bereich der Kulturtechniken. Der Wert scheint für die Betroffenen nicht nur im Zuwachs an Kompetenzen und Wissen zu liegen, sondern ebenso in einer persönlichen Bereicherung, sei es im Schaffen alternativer Freizeitbeschäftigung, Bilden neuer Kontakte oder in der Stärkung des Selbstbewusstseins.

Der Bildungsprozess entwickelt eine Eigendynamik, die sich von einem didaktischen Bedrängen oder Manipulieren abgrenzt und dem Subjekt zum „Durchbruch in einen *eigenen* Freiheitsraum“ (LINDMEIER 1999, 220, Herv. i. O.) verhelfen kann. Hier wird deutlich, dass Bildung mehr initiieren und bedeuten kann als das, was von außen erfassbar ist: Es gibt immer eine individuelle Dimension, die – weil sie *eigen* ist – für den Außenstehenden unspezifisch ist und bleibt. Bezogen auf den Schriftspracherwerb heißt es, dass das, was der Einzelne in diesem Aneignungsprozess erfährt und lernt, einem anderen nie ganz offenbar werden kann. Von außen ist nicht zu bewerten, wie nützlich oder wertvoll ein bestimmter Bildungsgegenstand für den Lernenden wirklich ist. LINDMEIER gibt mit seinen anthropologischen Erörterungen eine didaktische Richtung vor, in welcher der Schüler das Maß für „überholendes Vorlaufen“ und gelungene Provokation des Pädagogen ist.

LINDMEIERS Ausführungen stellen als phänomenologische Version die Wesensmomente eines Bildungsprozesses dar, die auch – wie bereits aufgeführt – aus konstruktivistischer Sicht thematisiert werden:

- die Unverfügbarkeit des Lernenden
- die Offenheit von Bildung
- die Angewiesenheit auf den Anderen

Mit einem Praxisbeispiel soll die Bedeutung von Provokation und Evokation erläutert werden:

Karsten begibt sich zur Station „Kino“, wo er ein Arbeitsblatt und ein Daumenkino vorfindet. Bevor er sich das Daumenkino ansieht, versucht er, die oben formulierte Aufgabenstellung zu lesen. Es fällt ihm noch schwer. Trotzdem wehrt er zuerst Hilfe ab.

Obwohl jedes Arbeitsblatt schon seit längerem eine schriftliche Aufgabenstellung enthält, ist es heute das erste Mal, dass Karsten darauf achtet und sie lesen will. Durch das Schriftbild fühlt er sich zum Lesen provoziert. Diese Provokation findet heute eine innere Entsprechung. Die Anforderung wird zum eigenen Wunsch des Schülers. Es kommt zur Selbstüberschreitung. Mit viel Ausdauer und wenig Hilfe liest Karsten den Satz.

Das Wesentliche dieser Bildungssituation liegt darin, dass der Pädagoge die Möglichkeit der Selbstüberschreitung, die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. WYGOTSKI 1993, 259) im Blick hat. Hierbei bleibt es dem Schüler überlassen, wann er diesen Impuls aufnimmt, wann er sich provoziert und innerlich angesprochen fühlt. Der Zeitpunkt kann von außen nicht bestimmt werden. Wie das Beispiel zeigt, bestimmt ihn der Schüler selbst. Wichtig ist, dass bei allen Aufgaben immer noch ein Rest bleibt, in dessen Richtung sich der Schüler entwickeln kann. Hier ist die angemessene Dosierung der Anforderung entscheidend: Es darf nicht zu viel bzw. zu schwer sein, aber gerade so viel, dass der einzelne Schüler etwas Neues erfassen kann.

Das Wesenhafte einer Lernchance ist, dass sie dem natürlichen Drang des Menschen entgegenkommt, seine Welt ordnen und erfassen zu wollen. Übertragen auf das Beispiel heißt dies, dass der Schüler mit dem Lesen des Textes auch seine Welt mehr ordnen will als bisher und in der angebotenen Anforderung eine Entsprechung gefunden hat. Dabei ist der Lernende meistens auf Anregung, Provokation von außen angewiesen.

Diese Angewiesenheit auf den Anderen macht es erforderlich, im Folgenden das wechselseitige Verhältnis von Lehrendem und Lernendem genauer zu betrachten.

3.4.2.5 Bildung als ethisches Verhältnis

Ich möchte die schon bei FORNEFELD und WIMMER angeklungene ethische Dimension von Erziehung und Bildung noch einmal aufgreifen.

Der bereits thematisierte Bezug des Lernens auf jeweils Vorheriges und Bekanntes wird in ähnlicher Weise von STENGER (vgl. 1999) beschrieben, wenn er von „Horizontstrukturen“ (1999, 25) als Basis, die Welt zu verstehen, spricht. Phänomene werden nur demjenigen verständlich, „der einen Horizont dafür bereithält“ (ebd.). Neues gliedert sich in bekannte Denkmuster ein, man ordnet und sortiert sein Wissen und Erfahren auf der Basis des Vorherigen. Der eigene Horizont ist die Erkenntnisfolie, mit der man die Welt erfasst.

Dieser Aspekt scheint für die pädagogische Arbeit deshalb besonders bedeutsam, weil er offen legt, wie wesentlich es ist, mit welcher Haltung, Moral und Wissensbasis der Pädagoge handelt, denkt und empfindet. Jedes pädagogische Handeln ist auch moralisches Handeln, denn es ist immer wertegeleitet. Gleichzeitig geben individuelle Grundhaltungen eine pädagogische Richtung vor.

Folgt man STENGER, so bedeutet Bildung mehr als das Bestätigen und Verstehen von Vorherigem. Bildung geschieht da, wo der eigene Horizont und eine neue Sache aneinander wachsen (vgl. 1999, 26). Indem man sich für eine neue konkrete Sache öffnet und davon mitreißen lässt, kann sich das Neue in seiner spezifischen Art zeigen und den Lernenden aufnehmen. STENGER bezeichnet das Sicheinlassen auf einen Wandlungsprozess, das Mitgehen, als „Aufgang von Welt“ (1999, 26). Welt meint hierbei „eine je spezifisch strukturierte Vielfalt, aus der sich jeder einzelne, wenn man so will, erst entgegenkommt“ (ebd.).

In jeder Einzelsituation lässt sich die Struktur der ganzen Welt erkennen, so wie sich in einem Regentropfen alle Farben des Regenbogens finden lassen. Eine einzelne Situation oder Sache kann eine ganze Welt eröffnen. „Aus diesem gegenseitigen Hervorrufen von Situation und Welt, einem beständigen

Anruf- und Antwortgeschehen gewinnt sich jene Dynamik, die eine Welt realiter *aufgehen* läßt.“ (STENGER 1999, 26, Herv. i. O.)

Ein Thema, zum Beispiel die Schriftsprache, kann für den Einzelnen eine solche Bedeutung erlangen, dass deren Erwerb ihn eine neue Welt erschließen lässt. Besonders augenscheinlich wird diese Sinnbedeutung bei Schülern, die mit entsprechender Begeisterung von einer Sache in ihrem Erforschen und Entdecken kaum zu bremsen sind.

Das Erziehungs- und Bildungsgeschehen ist demzufolge weitaus mehr als eine methodisch-didaktische Organisation von Lernprozessen. Es bedeutet ein gegenseitiges Rufen und Antworten von Pädagoge und Lernendem. Beide beeinflussen sich – geprägt von ihren eigenen Horizonten – gegenseitig und lassen gemeinsam eine neue Welt entstehen.

„Das Erziehungsgeschehen selber erzieht, und so erziehen sich Erzieher und zu Erziehender gegenseitig. Sie entstehen erst aus diesem Prozeß, ebenso wie die Sache, der Inhalt, um die es geht. Man *ist* nicht Erzieher, man *wird* es. In dem Maße, in dem dies gelingt, in dem Maße geht eine Welt auf.“ (STENGER 1999, 27, Herv. i. O.)

Dieser Prozess des „Weltaufgangs“ birgt ein Sichöffnen und Verschließen gegenüber dem Anderen in sich. Mir scheint, dass grundsätzlich beide Momente, Nähe und Distanz, notwendig sind, um das eigene Innere des Subjekts in der Begegnung mit dem Erzieher bzw. der Welt als dem äußeren Anderen zu entfalten. Der Bildungsvorgang ist getragen von Verantwortung und Sozialität, von einer wertgeleiteten Begegnung zwischen Menschen. Dies macht deutlich, dass im Bildungsprozess immer eine normative und ethische Dimension liegt. Gleichzeitig liegt die Basis für das Mitgehen im Vertrauen in sich und die eigene Wandlungsfähigkeit. „[...] aber nur dort, wo man Vertrauen hat, dort traut man sich auch etwas zu, und dieses Zutrauen erfährt seine Legitimation aus der Möglichkeit des Aufgangs seiner Welt.“ (STENGER 1999, 26)

Der Aspekt des Vertrauens und Zutrauens in die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten bzw. die des Schülers spielt eine wesentliche Rolle im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung und der Frage nach den Kulturtechniken. Hier ist die ethische Grundstimmung verantwortlich für den Vertrauensvorschuss, den man dem Lernenden aufgrund seiner erschwerten Bedingungen leistet oder verwehrt. Schüler und Lehrer stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Der Interaktionsprozess verläuft nicht als

linearer Aneignungsprozess, sondern wird beeinflusst durch Kultur und Gesellschaft. Gleichzeitig legt sich das Bildungsthema, zum Beispiel der Erwerb der Schriftsprache, wie eine Folie über die Interaktion der beiden Personen. Im Austausch findet Bildung statt: Sie ist immer Selbstgestaltung, Arbeit an sich selbst und Erschließung einer neuen Welt.

Diese Ausführungen unterstreichen, dass der Lehrer neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch andere Zugänge für seine pädagogische Arbeit haben muss. Damit sich sein alltägliches pädagogisches Handeln nicht „totläuft“, ist ein Fundament an Erkenntnissen notwendig, die sich in einer Bewusstheit über das eigene Menschenbild, seine Intentionen und Werte sowie sein Bildungsverständnis konkretisieren, aber das erzieherische Verhältnis auch immer wieder neu ausformen und bewerten lassen.

Zusammenfassung

Intention phänomenologischer Reflexionen zur Bildung ist die Wesensbestimmung von Bildung durch den Aspekt der Leiblichkeit und Lebenswelt, der Bildung als Gabe, die angelegt ist auf Sozialität, und den ethischen Gehalt von Bildung.

Diese Blickrichtungen führen zu einem erweiterten Bildungsverständnis, das von der Unverfügbarkeit des Einzelnen in einem offenen Bildungsprozess ausgeht. Im Angewiesensein auf den Anderen vollzieht sich Bildung mittels Evokation durch Provokation.

3.4.3 Aktuelle didaktische Diskussion um Bildungsinhalte

Vor dem Hintergrund des in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten erweiterten Verständnisses von Bildung halte ich es für erforderlich, sich nun der bereits oftmals aufgetauchten Frage nach schulischen Bildungsinhalten vertiefend zuzuwenden.

Hier beziehe ich mich zunächst auf die bereits von COMENIUS formulierte und gleichermaßen aktuelle grundlegende Forderung „ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN“ (1992, 1, Herv. i. O.). Dieser Gedanke findet aktuell insbesondere in der Arbeit mit Schwerstbehinderten durch LAMERS (vgl. 2000) sowie der Inklusions- und Integrationspädagogik von FEUSER (vgl. 1989, 1995,

1998) Resonanz und bewegt die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung richtungsweisend (vgl. KLAUSS/LAMERS 2003).

3.4.3.1 Bildung als Begegnung mit so genannten „anspruchsvollen Bildungsinhalten“

Auf der Grundlage von COMENIUS' Anspruch an eine „vollständige Kunst“ (COMENIUS 1992, 3), alle alles zuverlässig und gründlich zu lehren, und bildungstheoretischer Implikationen kritisiert LAMERS (vgl. 2000) die bisherige Reduktion der Frage nach Bildungsinhalten in der Arbeit mit Schwerstbehinderten: Mit den Kategorien von KLAFKI (1970, 38 ff.) stellt LAMERS heraus, dass in der Schwerstbehindertenpädagogik zwar mit den Begriffen Förderung, Therapie und Pflege die formale Bildung als „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen *Kräften*“ (KLAFKI 1970, 33, Herv. i. O.) in den Blickwinkel gerät, jedoch die materiale Bildung als Aneignung von Inhalten und Wissen bei bisherigen Konzepten der Schwerstbehindertenpädagogik weitgehend unberücksichtigt bleibt. Dadurch kommt es nicht zu der von KLAFKI geforderten „doppelseitigen Erschließung“ (vgl. LAMERS 2000, 196). Erst die dialektische Verbindung beider Ebenen, der formalen und materialen Bildung, ist konstituierend für den Prozess der Bildung.

Mit dem Transfer auf konkrete Unterrichtsgestaltung („Goethe und Matisse für Menschen [...]“) diskutiert LAMERS ein Bildungsverständnis, das sich durch Begegnungsmöglichkeiten mit „inhaltlich anspruchsvollen Lernangeboten“ (2000, 197) für Schüler mit schwersten Behinderungen auszeichnet.⁵³ Indem inhaltliche Aspekte stärker als bisher einbezogen werden, soll die Lernfähigkeit des Menschen mit schweren Behinderungen nicht ausschließlich auf „[...] formales, entwicklungsorientiertes und funktionales Lernen *beschränkt* bleiben“ (LAMERS 2000, 197, Herv. i. O.). Bezug nehmend auf VON HENTIGS „Bildung

⁵³ „Anspruchsvoll sind Inhalte dann, wenn sie

- den Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen,
- diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen,
- sich nicht grundlegend, wie FEUSER sagt, von den Bildungsinhalten nichtbehinderter Menschen unterscheiden
- und ihnen Erlebnis-, Erschließungs-, Veränderungs- u. Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen.“ (LAMERS 2000, 197)

neu denken“ (1999, 56) stellt LAMERS die provokative These auf: „Bildung zu reduzieren heißt Schulbildung in Frage zu stellen.“ (ebd., 193)

Inhaltliche Reduktion und Elementarisierung müssen vor diesem Hintergrund neu bewertet werden. Auf die Schwierigkeiten hinweisend, anspruchsvolle Bildungsinhalte so zu vermitteln, dass sich Schüler mit einer schweren Behinderung angesprochen fühlen, betont LAMERS die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Bildungsgegenstand sowie methodisch-didaktischer Kompetenzen, die den Aufgabenbereichen des Lehrers entsprechen und sich eindeutig von pflegerisch-therapeutischen Tätigkeitsfeldern unterscheiden. Erst durch die Berücksichtigung dieser Aspekte seitens des Lehrers könne die Kluft zwischen abstrakten Inhalten und den Kommunikations- und Lernmöglichkeiten der Schüler überwunden werden. Laut HEINEN besteht die große Aufgabe in der Vermittlung, der so genannten „Übersetzungsarbeit“ (1988, 213), die der Lehrer leistet.

Mit der Betonung des inhaltlichen Aspektes warnt LAMERS gleichzeitig davor, Bildungsgegenstände ausschließlich inhaltlich ziel- und zukunftsorientiert zu determinieren. In diesem Sinne meint inhaltlich ausgerichtete Bildung nicht die Ansammlung von Wissen, sondern die Chance einer subjektiven Prägung durch den Bildungsinhalt. Ausschlaggebend und nicht festlegbar bleibt hierbei der gegenwärtige individuelle Prozess der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt im „Hier und Jetzt“. Damit kennzeichnet LAMERS den Schwerpunkt schulischer Bildung als „gegenwartsbezogene(n) Lebens- und Erlebnisraum“ (ebd., 197), in welchem der Schüler mit einer schweren Behinderung dem Wesentlichen, dem „Elementaren“ des Bildungsinhaltes auf unterschiedlichsten Ebenen des Handelns, Erlebens und Verstehens begegnet. Im Kontext der individuellen Zugewandtheit lässt sich der Bogen zur konstruktivistischen Didaktik schlagen, nach der Unterrichten als „Bereitstellen von Perspektiven“ (KRÜSSEL 1998, 106) verstanden wird.

Die Diskussion um so genannte „anspruchsvolle“, „zu anspruchsvolle“ oder „weniger anspruchsvolle“ Bildungsinhalte wird gerade – wie bereits in Kapitel 1 aufgezeigt – im Diskurs um die Kulturtechniken in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung immer wieder geführt. Dabei stellt der

Anspruch, „alle Kinder alles lehren“ zu wollen, eine Erweiterung der Bildungsdiskussion dar mit dem Ziel, diese Dichotomie auflösen zu wollen.

Die Bezeichnung „anspruchsvoll“ erscheint als eine Kategorie, die der radikalen Umsetzung der genannten Forderung entgegensteht. Der Begriff verbirgt einen Maßstab, der gesamtgesellschaftlichen Konnotationen unterliegt, an denen sich nicht jeder Mensch messen kann. Auch LAMERS' Definition von anspruchsvollen Inhalten (vgl. 2000, 197) beseitigt die mit dieser Begrifflichkeit verbundenen Assoziationen nicht. Vielmehr steckt meines Erachtens in diesem Disput eine Paradoxie, die LAMERS durch Elementarisierung und Reduzierung zu überbrücken versucht. In diesem Verständnis gibt sein Denkansatz wichtige Impulse für die Geistigbehindertenpädagogik und stellt hinsichtlich des Bildungsinhaltes Schriftspracherwerb einen wertvollen Beitrag dar, die bis heute kontrovers geführten Diskussionen um dessen Bedeutung zu klären.

Folgende Überlegung erscheint mir in diesem Zusammenhang richtungsweisend zu sein: Die Begrifflichkeit „anspruchsvoll“ lässt sich nicht definieren und impliziert in erster Linie eine Außensicht: Wer entscheidet, was für wen anspruchsvoll ist? Gerade durch konstruktivistische Erkenntniszugänge erscheinen alleine die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen maßgebend.

Gegenüber LAMERS möchte ich die Perspektive des Lernenden stärker in den Mittelpunkt setzen. Diese Blickrichtung öffnet sich konsequent zum Schüler, zu seinen Kompetenzen und Bedürfnissen: Wie sieht das Kind die Welt? Was möchte es wahrnehmen und entdecken?

Übertragen auf den Schriftspracherwerb konkretisieren sich folgende Fragen: Wie nimmt das Kind die Welt der Schriftsprache wahr? Warum will es lesen und schreiben lernen oder warum möchte es das nicht tun?

Nicht nur derzeit praktizierende Pädagogen betonen die Notwendigkeit des Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf dieser Basis, wenn die unterschiedlichen Zugeweisen offensichtlich werden, kann sich Elementarisierung im Sinne von Übersetzungsarbeit bzw. didaktischer Umsetzung produktiv vollziehen. Ein so verstandener Bildungsprozess stellt die Ressourcen des Lernenden, seine Offenheit und Neugier für den Inhalt in den Mittelpunkt und ist nicht festgelegt auf das Ziel, die Schriftsprache zu

beherrschen. So kann sich jede Begegnung mit (Schrift-)Zeichen und Signalen als Bildungsgeschehen gestalten und damit stellt sich die Frage nicht, ob der Schriftspracherwerb zu „anspruchsvoll“ sei.

Ich möchte den Blick auf die gleichrangige Vielfältigkeit von Bildungsinhalten lenken, die für die aktuelle Bildungsdiskussion in der Geistigbehindertepädagogik richtungweisend ist. Konsequenterweise gäbe es demzufolge keine Bildungsinhalte, die einem Menschen mit geistiger Behinderung von vorneherein vorenthalten werden dürften. Letztlich geht es nicht um das Aufstellen von Richtlinien oder Prinzipien, sondern um individuelle Erziehungs- und Bildungsprozesse.

3.4.3.2 Bildung als „entwicklungslogische“ Konsequenz

Unter der Prämisse „Alle Kinder alles lehren!“ ist die entwicklungslogische Didaktik von FEUSER (1989) hilfreich für die Diskussion um den Bildungsinhalt der Schriftsprache. Zwar geht es bei der vorliegenden Arbeit nicht explizit um schulische Integrationsprozesse, doch muss der Aspekt der Integration und Inklusion bei meiner Fragestellung immer mit bedacht werden. Im Verlauf der Darstellung der Grundzüge der entwicklungslogischen Didaktik wird erkennbar, dass die Vielfältigkeit eines Bildungsinhaltes jeden Schüler gemäß seiner Möglichkeiten treffen und betreffen kann. Hier soll gedanklich angeknüpft werden an die konstruktivistische Position, die subjektabhängige Konstruktionsprozesse als Maßgabe stellt, und auch an das Bemühen der pädagogischen Phänomenologie, unterschiedliche Erkenntniswege gleichwertig nebeneinander zu stellen.

Auf der Basis der „kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie“, nach der menschliche Entwicklung als aktiver Aneignungsprozess von Welt erkannt wird, begreift FEUSER Bildung als

„Ausdruck des Gesamts der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie. [...]“ (FEUSER 1989, 19)

Erziehung bildet das dazu in Wechselwirkung stehende Konzept der „Strukturierung der Tätigkeit der Kinder und Schüler mit dem Ziel größter Realitätskontrolle“ (FEUSER 1989, 19).

Aus der Kritik an der gegenwärtigen Didaktik, die „eindimensional“ (FEUSER 1998, 20) an der Sachstruktur der Inhalte und Themen verhaftet sei, intendiert FEUSER in Anlehnung an die Reformpädagogik eine radikale Neukonzeption des Bildungswesens durch Humanisierung und Demokratisierung, welche die Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts, die „persönliche Sinnbildung“ (ebd. 37), mit seiner individuellen „Tätigkeits- und Handlungsstruktur“ (ebd.) in den Mittelpunkt stellt.

Im Bemühen um eine Allgemeine Pädagogik im Sinne einer „Schule für alle“, welche eine Integration von Schülern mit Behinderungen ohne Segregation und Selektion realisieren will, charakterisiert FEUSER die bestehende Unterrichtspraxis als „intern segregierend“ und bezogen auf die Lehr- und Lernangebote als „curricular und bildungsinhaltlich reduktionistisch“ (FEUSER 1998, 21). Nicht die Orientierung an Fachunterricht und individuellen Curricula, sondern die „*Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand*“ (ebd. 32, Herv. i. O.) und die „*Innere Differenzierung durch (entwicklungsniveau-bezogene) Individualisierung*“ (ebd.) werden zu den beiden zentralen Kategorien der Integrationspädagogik. Hierbei geht FEUSER von einem Bildungskonzept aus, das ein am Subjekt orientiertes Lernen ermöglicht und niemandem aufgrund seiner individuellen Möglichkeiten bestimmte Bildungsangebote vorenthält. „Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt!“ (mündl. Mitteilung FEUSER, Gastvortrag Universität Köln, 26.01.02) Was jedoch wichtig oder unwichtig ist, kann von FEUSER nicht definiert werden und öffnet neue Ermessensräume. FEUSER erläutert die didaktische Strukturierung des „gemeinsamen Gegenstands“, die sich unterrichtsmethodisch in Projektarbeit konkretisiert, am Symbol des Baumes. Die breite Fächerung eines Projektes gewährt vielfältige Handlungsmöglichkeiten für Schüler unter folgender Prämisse: „*Der ‚gemeinsame Gegenstand‘ [...] ist nicht das materiell Faßbare, [...] sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.*“ (FEUSER 1989, 32, Herv. i. O.) In Bezug auf die kritisch-konstruktive Bildungstheorie und Didaktik von KLAFKI mit dem wesentlichen Moment der „doppelseitigen Erschließung“ und den Kategorien des „Elementaren“ und „Fundamentalen“ spezifiziert FEUSER die erfahrungsbildende Tätigkeit des Subjekts mit dem gemeinsamen Gegenstand

(Objekt) als bedeutungsgebendes (im Sinne des Elementaren) und Sinn stiftendes (im Sinne des Fundamentalen) Moment des Bildungsprozesses. Demnach ist die subjektive Auseinandersetzung mit Inhalten – auf allen Ebenen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz gleichermaßen, ob sinnlich-konkret oder abstrakt-logisch – nie sinn- und bedeutungslos, sondern vor dem individuellen Hintergrund des Lernenden „entwicklungslogisch“. Didaktische Reduktion und Parzellierung von Bildungsangeboten nach „Maßgabe des absteigenden Schulsystems“ (FEUSER 1989, 29) verhindern dagegen die Chance des Lernenden, über die Vielschichtigkeit des Bildungsinhaltes seine Potenziale „sozusagen im sinn- und bedeutungskonstituierenden Zukunftskegel“ (ebd., 36) zu aktivieren und zu entwickeln.

Mit der Betonung der Subjektseite weist FEUSER auf Parallelen zu erkenntnistheoretischen Positionen des Konstruktivismus hin (vgl. 1998, 31) und verlagert die in der Kategorialen Bildungstheorie KLAFKIS gefasste Dominanz der Inhaltsseite auf eine Balance zwischen „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“, „[...] mittels derer *allen alles in einer jeden adäquaten Weise* gelehrt werden kann“ (FEUSER 1998, 30, Herv. i. O.). Damit zeichnet sich ein Bildungsverständnis ab, das sich primär um Erkenntnisgewinn des Subjekts bemüht und nicht auf Wissensansammlung ausgerichtet ist. Die didaktische Konsequenz ist für FEUSER, die momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen des Subjekts als „aktuelle[s] Niveau der Entwicklung“ (WYGOTSKI 1993, 236) einzuschätzen mit Blick auf die „Zonen der nächsten Entwicklung“ (ebd., 237). Die so verstandene „*Tätigkeitsstrukturanalyse*“ (FEUSER 1998, 30) ermöglicht jedem Menschen sich im sozialen Miteinander gemäß seiner Handlungsmöglichkeiten mit den aufbereiteten Bildungsinhalten auseinander zu setzen, wobei der Lehrer die Aufgabe hat, ihm die dafür „[...] organisatorisch und pädagogisch-therapeutisch erforderlichen Hilfen zur Verfügung zu stellen“ (ebd., 25).

Dieser Ansatz steht mit meinem Vorhaben in folgendem Zusammenhang:

In FEUSERS Bestreben einer Neukonzeption des Erziehungs- und Bildungssystems „von der Wurzel her“ (1989, 5) liegt die große Chance, die Bedeutung der Bildungsinhalte neu zu überdenken.

Ich stimme FEUSER zu, wenn er feststellt, dass nach Maßgabe des absteigenden Schulsystems gegenwärtig „reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungsangebote und Lehrpläne“ (1999, 215) vorzufinden sind, zum Beispiel bei den Kulturtechniken. Dies hat nicht nur mit didaktischen Implikationen zu tun, sondern fundamental mit den Einschätzungen des Lernenden, seinen Fähigkeiten und daraus resultierend den Erwartungen an ihn, die sich aus dem zugrunde liegenden Menschenbild des Pädagogen speisen (vgl. hierzu LINDEMANN/VOSSLER 1999). Wie die historische Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik aufzeigt (vgl. Kapitel 1), liegen diese Wurzeln in der bis heute latent wirkenden „Irrlehre von der Bildungsunfähigkeit“ (ACKERMANN 1990, 70), die es radikal zu durchbrechen gilt. Die Diskussion um „anspruchsvolle“ Bildungsgegenstände bei LAMERS (vgl. Kapitel 3.4.3.1) macht deutlich, dass eine alle Schüler umfassende allgemeine Pädagogik den zunächst uneingeschränkten Einbezug aller Bildungsinhalte verlangt. Mit FEUSER ist zu fordern, dass für die Unterrichtspraxis nicht im Voraus Selektion von brauchbaren und weniger brauchbaren Inhalten stattfinden darf. Vielmehr gewinnen Bildungsinhalte erst unter der Maßgabe der Möglichkeiten eines jeden Menschen einen Bedeutungsgehalt, der subjektiv determiniert ist, woraus sich individuell erforderliche, begleitende Hilfen ableiten lassen.

Innerhalb des Schriftspracherwerbs zeigt sich die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand dergestalt, dass das wesentliche Moment des Aneignungsprozesses, welches sich als das „Elementare“ und „Fundamentale“ repräsentiert, der Akt des Verstehens des Symbolgehalts von Zeichen, Sprache und Schrift ist. In welcher Form sich die Tätigkeit des Subjekts mit der Schriftsprache (Objekt) ausdifferenziert und dadurch Erkenntnisgewinn erzeugt, ist individuell unterschiedlich und auf diese Bezogenheit hin entwicklungs-„logisch“.

Mit FEUSERS Bild des Baumes, das die Vielfältigkeit eines Themas widerspiegelt, wird das breite Spektrum des Schriftspracherwerbs als fächerübergreifendes Projekt verdeutlicht. Es realisiert ein „*zieldifferentes und kooperatives Lernen aller miteinander*“ (1998, 23, Herv. i. O.).

Der Aspekt der Kooperation verdient im Kontext des Schriftspracherwerbs eine weiter gefasste Beachtung, als sie FEUSER in seiner Theorie entwirft: Schriftspracherwerb stellt ein gesellschaftliches Fundament zur kulturellen

Teilhabe dar, das sich mittels der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz in diesem Bereich in der Möglichkeit eines intensiveren und differenzierteren gemeinschaftlichen Miteinanders konkretisiert.

In diesem Zusammenhang spielt der Gedanke der Integration und Inklusion eine wichtige Rolle: Wenn gemäß der Vision FEUSERS „ein Geistigbehinderter und ein Gymnasiast gemeinsam lernen sollen“ (1989, 14), gewinnt der Schriftspracherwerb für den Schüler mit geistiger Behinderung eine neue Bedeutsamkeit, da die Kompetenz der Schriftsprache in der Regelschule die Basis des Lehrens und Lernens ist. Es wäre empirisch zu untersuchen, ob Schüler mit geistiger Behinderung in integrativen Schulen aufgrund dieser Tatsache selbstverständlicher und signifikant erfolgreicher das Lesen und Schreiben lernen als in der Sonderschule.⁵⁴

3.4.4 Zusammenfassung

In der aktuellen Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung ist die Frage nach dem Stellenwert einer Fachdidaktik zum Schriftspracherwerb noch nicht zufrieden stellend geklärt. Das vorangegangene Kapitel stellt den Versuch dar, den Schriftspracherwerb in den aktuellen Diskurs um Bildungsimplicationen innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik einzubeziehen. Die im Folgenden zusammengefassten Aussagen sollen das Fundament einer theoretischen Neubewertung des Schriftspracherwerbs darstellen:

- Mit dem Konzept der Autopoiesis der konstruktivistischen Erkenntnistheorie wird Schriftspracherwerb als individueller Lern- und Entwicklungsprozess aufgefasst, der von außen nicht direkt determinierbar ist. Aufgabe des Pädagogen ist es, Lernumgebungen zu schaffen und Anregungen zu geben, die der Lernende gemäß seiner individuellen Lernstruktur als „Gestalter seiner Welt“ (WAGNER 1995) auf seine ihm subjektiv Sinn gebende Weise aufnimmt, um sich mit der Schriftsprache auseinander zu setzen. Dies verlangt eine Einstellung zum Lernenden, die von seinen Kompetenzen ausgeht.
- Nach phänomenologischer Lesart geht es um die Wesensbestimmung von Bildung. Man nähert sich der Ganzheitlichkeit menschlicher

⁵⁴ Dieser Frage werde ich jedoch im Verlauf der Arbeit nicht weiter nachgehen können.

Existenz durch die Rehabilitierung verschiedener Erkenntnisebenen. Die Leiblichkeit steht gleichwertig neben der Rationalität. Bezugnehmend auf STINKES, die vor dem Hintergrund einer „schweren geistigen Behinderung“ den Bildungsgehalt eines körperlichen Dialogs aufzeigt, möchte ich innerhalb der Schriftspracherwerbsdiskussion die Grenzen dahin öffnen, jegliches Orientieren an grafischen Zeichen, Bildzeichen und Schrift als eine wertvolle und zu würdigende Kompetenz des Lesens anzusehen (vgl. GÜNTNER 2000).

- Aus phänomenologischer Sicht wird der Bildungsprozess als Lernen im Kontext von Lebenswelt reflektiert und in seinem Angewiesensein auf Sozialität beleuchtet. Erziehung und Bildung vollziehen sich immer in einem historischen sozialen und kulturellen Kontext, der die ethische Dimension von Bildung prägt. Somit ist pädagogisches Handeln immer moralisches Handeln.

Diese phänomenologischen Reflexionen führen zu einem erweiterten Bildungsverständnis, das sich mit LINDMEIER als Evokation durch Provokation gestaltet und in Form einer Selbstüberschreitung ausdrückt. Im Schriftspracherwerb liegt die Chance vielfältigster Entwicklungsmöglichkeiten. Sie gehen weit über ein erfahrungsorientiertes und zweckrationales Lernen hinaus und können einen individuellen Schatz an kulturellen Begegnungsformen eröffnen, welche von außen nicht immer erkennbar und deshalb nicht zu bewerten sind und, wie LINDMEIER sagt, hoffentlich zum „Durchbruch in einen *eigenen* Freiheitsraum“ (1999, 220) führen.

- LAMERS und FEUSER greifen die Frage nach Bildungsinhalten aus unterschiedlichen Richtungen auf.

Mir scheint es für fachdidaktische Reflexionen zum Schriftspracherwerb wesentlich, die von LAMERS gedachte Polarisierung zwischen anspruchsvollen und nicht anspruchsvollen Bildungsinhalten aufzugeben, um „alle Kinder alles lehren“ zu können. Übereinstimmend mit LAMERS sollte es im Bildungsprozess immer darum gehen, eine „doppelseitige Erschließung“ des Bildungsinhaltes zu realisieren, denn eine einseitige Betonung der formalen oder materialen Seite kann dem Bildungsanspruch des Einzelnen nicht gerecht werden. Das Maß der

„doppelseitigen Erschließung“ geht vom Kind aus. Es steht im Mittelpunkt des Schriftspracherwerbsprozesses.

- Auch wenn es im Verlauf der Arbeit nicht primär um Lernprozesse im integrativen Kontext geht, greife ich FEUSERS entwicklungslogische Didaktik auf, um herauszustellen, dass im Kontext des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung nicht nur ein funktionsbetontes, anschaulich-vollziehendes und lebenspraktisch orientiertes Lernen realisiert werden kann: Mit dem Bild des Baumes zeigt FEUSER, wie ein Bildungsinhalt – hier exemplarisch der Schriftspracherwerb – so aufgefächert werden kann, dass alle Kinder kooperativ am gemeinsamen Gegenstand lernen können (vgl. 1989, 31). Zentraler Aspekt hierbei ist die Konzentration auf das „Elementare“ und „Fundamentale“ als das, was zwischen den Dingen liegt. Beim Schriftspracherwerb ist es der Akt des Verstehens, der sich individuell auf unterschiedlichen Handlungsebenen vollzieht. So kann jeder Schüler gemäß seinen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen am Schriftspracherwerb partizipieren. Mit dieser Haltung lassen sich die notwendigen Formen der Unterstützung seitens des Pädagogen anbahnen.

Alle dargestellten Zugeweisen wenden sich ab von den an Defiziten orientierten Sichtweisen über Menschen mit geistiger Behinderung und haben eine Neuorientierung an einem erweiterten Bildungsverständnis und das Bemühen um eine Bildung für alle gemeinsam.

Sowohl die geisteswissenschaftliche Pädagogik als auch die Strömungen des Konstruktivismus zeigen mit ihren unterschiedlichen Akzentuierungen Richtungen auf, welche die Bestrebungen um eine fachdidaktische Grundlegung des Schriftspracherwerbs im sonderpädagogischen Kontext weiterführen können.

4 Auf dem Weg zu einem individuumzentrierten Schriftspracherwerb

Mit unterschiedlichen Ausprägungen bemühen sich – gestern wie heute – Pädagogen darum, den Lernenden zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Lernprozesses zu machen. Die historischen Vorbilder sind in der reformpädagogischen Bewegung seit Anfang des letzten Jahrhunderts (vgl. zum Beispiel MONTESSORI, PETERSEN, FREINET u. a.) zu sehen. Trotz differierender Ausrichtungen kann die Reformpädagogik in der Suche nach einer „Pädagogik vom Kinde aus“ als Gegenbewegung zu herkömmlichen Unterrichtskonzeptionen verstanden werden. Geleitet von der Überzeugung, dass nur der selbsttätige handelnde Umgang mit den Dingen im gemeinschaftlichen sozialen Bezug grundlegend für erfolgreiches Lernen sei, entstanden Unterrichtskonzepte, die teilweise bis heute prägende Wirkung auf die Unterrichtspraxis haben (z. B. Wochenplan, Freie Arbeit).

Aktuell tragen die konstruktivistische Erkenntnistheorie und die daraus entstandenen didaktischen Konzepte dazu bei, Bildung als einen fortwährenden Selbstgestaltungsprozess des Individuums im gesellschaftskulturellen Kontext zu verstehen.

Die Schriftsprache gilt in unserem Kulturkreis als ein Medium, das diesen permanenten Prozess mit unterstützt. Ohne die Kompetenzen des Lesens und Schreibens ist man in seiner persönlichen und gesellschaftlichen Entfaltung eingeschränkt, denn Schrift begegnet uns in unterschiedlichster Form ständig, ist überall präsent. Der Schriftspracherwerb ist somit ein Teilbereich des kulturellen Bildungsprozesses. Die Möglichkeit einer kulturellen Teilhabe am Bildungsgut der Schriftsprache unterstützt – wie oben aufgeführt – die Selbstbestimmung und Autonomie des Menschen mit geistiger Behinderung und kann einen Beitrag leisten zu einer selbstständigen Lebensführung und zu gesellschaftlicher Partizipation (vgl. HAUCK-VON DEN DRIESCH 2000, 147 ff.).

Die Bedeutung der schriftsprachlichen Kompetenz ist gebunden an subjektive Wirklichkeitserfahrungen und Zugeweisen. Der individuelle Zugang zur Welt der Schrift ist entscheidender Ausgangspunkt und Kernpunkt des Bildungsprozesses im Schriftspracherwerb. Die subjektive Hinwendung des Einzelnen zur Schrift in ihren unterschiedlichsten Ausprägungsformen wird als Basis einer kommunikativen Kompetenz ernst genommen.

Ein erweitertes Verständnis von Schriftsprache, das weit über den Informationsgewinn von Texten hinausgeht, gehört in unserer modernen Gesellschaft dazu, um das breite Spektrum der Orientierung an und des Umgangs mit visuellen und sprachlichen Zeichen, von Symbolen bis zur Schrift, in seiner Bedeutung für den Einzelnen unabhängig von einer möglichen Behinderung einzubeziehen (vgl. Kap. 2.5.5).

Der Schriftspracherwerb kann Teil der Grundlage sein, auf der sich das Kind formt und gestaltet. Im Anfangsunterricht der Regelschule, und meist auch der Sonderschule, wird durch die Vermittlung der Kulturtechniken eine wichtige materiale und formale Bildungsgrundlage geschaffen, denn mit der Lese- und Schreibkompetenz erlangt der Lernende ein Medium für seine individuelle Weiterentwicklung (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 115). Das Beherrschen von Lesen und Schreiben ist für viele Bildungsbereiche eine Voraussetzung, selbstständig oder unter Anleitung Wissen zu erwerben und an den Errungenschaften unseres gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben. Gerade weil dieser Kompetenz als grundlegend zu erwerbender Fähigkeit nach wie vor ein hoher gesellschaftlicher Stellenwert beigemessen wird, werden über diesen Lernweg elementare Lernhaltungen erzeugt und gefestigt. Sie beeinflussen das weitere Lernen im schulischen Bildungswesen, später auch im Bereich der Erwachsenenbildung: Ob jemand gerne zur Schule geht und mit Freude lernt, hat oftmals ursächlich mit den zugrunde liegenden Lernerfahrungen im Bereich der Kulturtechniken zu tun, die wiederum beeinflusst sind von Erwartungen, Vorerfahrungen etc.

In der Geistigbehindertenpädagogik wird – wie bereits in Kapitel 1 erwähnt – die Bedeutung des Schriftspracherwerbs immer noch kontrovers diskutiert. Der Fokus der Argumentation liegt hier auf dem Grad des Erfolges, vermutlich gerade weil dieser im Kontext einer geistigen Behinderung weniger als in der Regelschule garantiert werden kann. Dabei geht in der Diskussion über das zu rechtfertigende Maß an Einsatz im Verhältnis zum Erfolg verloren, welchen individuellen Wert die Begegnung mit der Schriftsprache für den Lernenden haben kann.

Als Ergebnis dieses Diskurses bleibt festzuhalten, dass das Lesen und Schreiben weder als generell verbindliche Grundlage der schulischen Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung gedacht werden kann und darf noch –

in umgekehrter Form – als Bildungsbereich dem einzelnen Schüler vorzuenthalten ist. Diese beiden Extreme können nur durch eine konsequente Orientierung an den Möglichkeiten und Interessen des Individuums aufgefangen bzw. entkräftet werden.

4.1 Schriftspracherwerb „vom Lernenden aus“

Individualisierung im sonderpädagogischen Unterricht ist vom Grundgedanken her nichts Neues. Seit den Anfängen der Geistigbehindertenpädagogik gilt das Individualisierungsprinzip als eine zentrale didaktische Maxime. Dass der Unterricht „[...] differenziert die Individualitäten der Schüler berücksichtigen (*Individualisierung*)“ (SPECK 1970, 238, Herv. i. O.) muss, erläutert SPECK folgendermaßen:

„Es [das Individualisierungsprinzip, M. H.] verdient im Geistigbehinderten-Unterricht deshalb eine besondere Beachtung, weil dieser wegen der enormen Unterschiedlichkeiten der individuellen Lernfähigkeiten und wegen der sehr begrenzten Selbst-Lernfähigkeit (*incidental learning*) der Schüler sich nur in sehr begrenztem Maße generalisierend an die ganze Klasse richten kann, vielmehr die einzelnen Schüler nur dann erreicht, wenn er sie direkt und individuell angemessen anspricht. Er muß *jeden Schüler in seinem Lernen da abholen, wo er sich jeweils befindet.*“ (SPECK 1970, 238, Herv. i. O.)

SPECK formuliert das Individualisierungsprinzip als oberstes Regulativ didaktischen Handelns, dem er sieben weitere Prinzipien nachordnet.⁵⁵ Diese Aspekte geben für die pädagogische Arbeit eine wertvolle Orientierung, ohne für eine methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung statisch wirken zu sollen. Ein schematisches Anwenden würde dem Prinzip der Individualisierung entgegenarbeiten.

Ein konsequentes Abholen des Schülers da, wo er steht, bedeutet ein Anpassen der Methode an den Lernenden. Häufig sieht der schulische Alltag jedoch immer noch so aus, dass sich Schüler einer bestimmten Methode unterordnen müssen.

Für den Schriftspracherwerb heißt dies, die Fülle der existierenden Konzepte nicht als Handreichungen zu verstehen und sich nicht verleiten zu lassen, Methoden rezeptartig anzuwenden. In der pädagogischen Begegnung geht es

⁵⁵ Als weitere Prinzipien benennt er: Aktivitätsprinzip, Ganzheitsprinzip, Lehrzielstrukturierung, Anschaulichkeit und Übertragung, Entwicklungsgemäßheit, aktionsbegleitendes Sprechen, soziales Lernen (vgl. SPECK 1970, 238).

darum, sich anzunähern an die individuelle Perspektive des Kindes und seine subjektiven Sinnkonstruktionen.

Aus konstruktivistischer Betrachtung bedingt der spezifische biografische Kontext den Lernerfolg im Schriftspracherwerb, der aus vielfältigen Faktoren bestimmt wird. Wenn beispielsweise ein Kind keinen Erfolg im Schriftspracherwerb hat, heißt das nicht unbedingt, dass es nicht lesen und schreiben lernen kann. Es gibt lediglich Aufschluss darüber, dass die derzeitigen Bedingungen den Erfolg nicht zulassen. Diese Voraussetzungen können im Kind liegen, aber ebenso kann es sein, dass die gewählte Methode nicht passt, der Zeitpunkt der falsche ist oder die Beziehung zum Kind in dieser Hinsicht nicht förderlich wirkt (vgl. OELWEIN 2000, 8).

Auch im Entwurf der neuen Richtlinien für NRW (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2002) findet der Gedanke der Individualisierung eine besondere Berücksichtigung. Hier wird ausdrücklich formuliert, dass sich das Recht auf Erziehung und Bildung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nur in einem Unterricht realisiert, der dem individuellen Förderbedarf entspricht. „Schädigungen und deren Auswirkungen beeinflussen sich wechselseitig und führen in Abhängigkeit von den jeweiligen Umfeldbedingungen zu einem stets individuellen Förderbedarf.“ (ebd., 3)

Grundlage einer individuellen Förderplanung ist die Lernausgangslage des Schülers. Im Vordergrund der sonderpädagogischen Förderung stehen die Persönlichkeitsentwicklung und der Erwerb von entwicklungs- und fachorientierten Kompetenzen des Schülers (vgl. ebd., 6). Es wird betont, dass Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und Schwerpunktthemen vor dem Hintergrund des Förderbedarfs des einzelnen Schülers sowie einzelner Schülergruppen zu treffen sind. Hierbei sollen Erziehung und Unterricht sowohl die aktuelle Lebenssituation sowie zukünftige Lebenszusammenhänge weitestgehend mitberücksichtigen, um eine „selbstständige, sinnerfüllte und eigenverantwortliche Lebensführung“ (ebd., 1) zu unterstützen.

Im Gegensatz zu den alten Richtlinien von NRW (vgl. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980) hebt der neue Entwurf die Notwendigkeit einer dynamischen lernprozessbegleitenden ressourcenorientierten Diagnostik hervor. Auf der Grundlage einer individuellen

Leistungsfeststellung und -bewertung werden individuelle Förderpläne erstellt. Sie bilden die Basis für Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht.

Ein breites Lernangebot gibt dem Schüler viele Möglichkeiten, das für ihn bedeutsam Erscheinende auszuwählen. Ein solch offenes Vorgehen orientiert sich diagnostisch weitaus mehr am Individuum als vorgefertigte Erhebungsbögen oder Tests. Eine lernprozessbegleitende Diagnostik hat zu beachten, dass die individuelle Entwicklung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfähigkeit des Schülers nicht immer prozesshaft verläuft, sondern ebenso sprunghaft oder stagnierend sein kann. Diagnostische Ergebnisse sind demzufolge keine statischen Größen. Sie erfordern eine kontinuierliche Evaluation von Lernergebnissen, um Förderpläne fortlaufend zu aktualisieren und weiterzuführen.

Der „diagnostische Blick“ darf den lernenden Menschen nicht auf das festlegen, was er noch nicht kann, sondern muss von dem ausgehen, was schon da ist. „Nicht in den Defiziten liegt das Potential zu Veränderung, sondern in den Ressourcen. Diese müssen aufgespürt, gefördert und genutzt werden.“ (PÖRTNER 1996, 36) Es liegt nahe, aus dieser Haltung die Notwendigkeit abzuleiten, für jeden Schüler ein ihm passendes individuelles Lernprogramm zu erstellen.

Häufig berichten Lehrer⁵⁶ über ihr Bemühen in dieser Richtung und äußern gleichzeitig ihre Vorbehalte und Unsicherheiten gegenüber diesem Anspruch, verbunden mit einer Unzufriedenheit über die eigene pädagogische Arbeit. Sie haben den Eindruck, trotz engagierten Bemühens nicht jedem Einzelnen gerecht werden zu können und fühlen sich überfordert von hehren Idealen. Sie suchen nach Lösungen dafür, wie und unter welchen Bedingungen es zu bewerkstelligen sei, für jeden einzelnen Schüler Angebote zu unterbreiten und ihn im Unterrichtsverlauf individuell begleiten zu können.

Ob diese kurz skizzierten Bedenken, Unsicherheiten und Zweifel eine allgemeine Befindlichkeit von Lehrern kennzeichnen oder sogar verstärkt bei Lehrern von Schülern mit geistiger Behinderung auftreten, ist eine interessante, aber hier keine beantwortbare Frage. Stattdessen geht es darum zu klären, was

⁵⁶ Diese Informationen entnehme ich meinen Lehrerfortbildungen, die ich seit 1999 regelmäßig zum Schriftspracherwerb geleitet habe.

Individualisierung im Unterricht bedeutet, ob und wie sie realisiert werden kann.

Schule und Unterricht stellen ein soziales Gefüge dar, in dem sich Menschen begegnen und miteinander leben. Der soziale Raum bedingt Individualisierung und gleichzeitig prägt das Individuum die sozialen Regeln mit. In diesem System des gemeinschaftlichen Miteinanders darf und kann es nicht darum gehen, Einzelunterricht zu legitimieren. Jedoch steht aus pädagogischer Sicht das Individuum im Zentrum des Unterrichts, umgeben von vielen anderen bedingenden Faktoren, sodass von einem „individuumzentrierten“ Unterricht gesprochen werden kann. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf den Einzelnen in Bezug auf die Gruppe, deren Teil er ist.

Ein Unterricht, der das Individuum fokussiert, sich dem Einzelnen mit seinen ihm eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen ernst nehmend zuwendet, kann als offen bezeichnet werden.

4.1.1 Öffnung von Unterricht

In der aktuellen Didaktik gibt es zahlreiche Ansätze und Gestaltungsformen zu einem offenen Unterricht, die in ihrer Vielzahl hier nicht diskutiert werden sollen.

Die Bündelung vielfältiger Ideen zum offenen Unterricht fasst WALLRABENSTEIN folgendermaßen zusammen:

„Auf der Grundlage verschiedener Vorschläge [...] möchte ich Offenen Unterricht kennzeichnen als Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.“ (WALLRABENSTEIN 1995, 54)

Sein Definitionsentwurf scheint besonders geeignet, um herauszustellen, dass der offene Unterricht einen didaktischen Rahmen zur Realisierung von Individualisierung vorgibt.

Wie der Begriffserklärung zu entnehmen ist, stellt der offene Unterricht kein einheitliches Konzept dar, sondern muss als ein dynamischer Interaktionsprozess verstanden werden, in dem Lernende, Lehrende und der Inhalt miteinander vernetzt sind. Offener Unterricht ist in sich selbst offen und offen für alle. Es gibt keine Patentrezepte für offenen Unterricht, das heißt, er muss von jedem Lehrer unter den spezifisch vorgegebenen Bedingungen neu

entwickelt werden (vgl. WOPP 1994, 333). Damit ist offener Unterricht nicht übertragbar und wiederholbar, sondern einer dauernden Weiterentwicklung ausgesetzt. Es bedeutet Chance und Herausforderung für Pädagogen und Schüler gleichermaßen, die Impulse des Anderen aufzunehmen und neue Wege entstehen zu lassen.

In diesem Verständnis geht es in einem offenen Unterricht nicht darum,

„[...] dass der Individualität des einzelnen Schülers dadurch entsprochen wird, dass für jeden Schüler ein individuelles Lernprogramm erstellt wird, denn das wäre nichts anderes als ein ‚geschlossener‘ Unterricht bezogen auf jeden einzelnen Schüler.“ (SPICHER 1998, 343)

Vielmehr ist offener Unterricht „ein schüler- und handlungsorientierter, auf Problemlösen angelegter und deshalb notwendig fächerübergreifender Unterricht, der sich im Sinne von Projektarbeit um einen Themenschwerpunkt zusammenfügt“ (WOPP 1994, 327).

Die Orientierung an diesem Ideal hat nicht nur mit methodisch-didaktischen Handlungsweisen des Lehrers zu tun, sondern es geht um die pädagogische Grundfrage nach dem Grad der Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit des Kindes.

4.1.2 Individuumzentrierte Haltung

Der offene Unterricht impliziert ein verändertes „*pädagogisches Verständnis und eine pädagogische Haltung* gegenüber Kindern und Jugendlichen“ (WALLRABENSTEIN 1995, 53, Herv. i. O.). Offenen Lernformen liegt die anthropologische Prämisse der Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen zugrunde. Die Entwicklung des Menschen wird als ein kontinuierlicher Prozess des Werdens verstanden, der sowohl auf Selbstorganisation als auch auf Einbezug in ein soziales Gefüge angelegt ist.

Aus konstruktivistischer Sicht ist der Mensch ein

„[...] sich selbst aufbauendes und gestaltendes System, das sich in Austausch und Wechselwirkung mit seiner Welt entwickelt. In diesem Prozeß wird individuelle Erfahrung und individuelle Wirklichkeit subjektiv sinnvoll aufgebaut, ganz unabhängig von physischen oder kognitiven Schädigungen.“ (DREHER 1997, 115)

Mit der neuen Sichtweise des Menschen mit geistiger Behinderung entsteht ein verändertes professionelles Selbstverständnis des Lehrers. Analog zu den aktuellen Begriffen von Assistenz und Begleitung innerhalb der Behindertenhilfe (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002) verändert sich die Aufgabe

des Lehrers weg vom Belehrer hin zum Begleiter des Lernprozesses. Diese Haltung kann jedoch nur authentisch sein, wenn sie sich in der täglichen Unterrichtshaltung ausdrückt. Die Leitgedanken von Empowerment und Selbstbestimmung in der Behindertenhilfe (vgl. ebd.) können auf die Unterrichtssituation übertragen werden, in der es darum geht, die individuellen Bedürfnisse und Zugänge zur Welt des Menschen ernst zu nehmen.

Auf dieser anthropologischen Grundlage wird die Notwendigkeit, Vertrauen in das Lernen des Schülers zu haben und ihn aktiv entdeckend und selbstbestimmt in einem vorgegebenen Rahmen handeln zu lassen, bestätigt. In ihrer Konsequenz heißt es, Lehrer legen nicht nur Unterrichtsinhalte und Ziele fest, sondern sie „[...] initiieren Lernen und lassen sich dann auf gemeinsame Lernprozesse ein“ (WOPP 1994, 325).

Offener Unterricht beinhaltet immer auch freie Handlungsräume zu gewähren, in denen sich „[...] die Individualität jedes einzelnen Schülers in Verantwortung gegenüber den anderen entfalten kann“ (SPICHER 1998, 343). Freiräume zu haben heißt, individuelle Wege gehen zu können, auch wenn sie von der Planung abweichen.

Um die Bewegung, die in der Offenheit des Unterrichts liegt, zu beschreiben, wählt THEIS (vgl. 2000) treffend die Metapher der Flusslandschaft. Aus konstruktivistischer Sicht wird der Unterricht als Fluss skizziert, der eine grobe Richtung vorgibt, von der aber Abweichungen möglich sind. Die Perspektiven der Beteiligten bestimmen, in welche Richtung sie sich bewegen: Man kann sich vom Hauptstrom mitreißen lassen oder zurückrudern oder gegen den Strom schwimmen. Dadurch ändern sich wiederum die jeweiligen Perspektiven. Alle, Lehrer wie Schüler, rudern mit und reagieren auf die Bewegungen des anderen. Individuell gewählte alternative Wege, also auch Umwege sind erlaubt und werden gleichberechtigt geachtet und gefördert.

Damit bekommen die Anforderungen, die an die Kompetenz der Lehrer gestellt werden, eine neue Ausrichtung.

„Es wird deutlich, daß ein *Öffnungsprozeß* stattfinden muß, der alle Beteiligten und alle Bereiche von Schule umfaßt, der Individualität fördern und gleichermaßen gemeinsames Lernen ermöglichen kann und der – schrittweise vollzogen – für alle durchschaubar bleibt.“ (WOPP 1994, 325, Herv. i. O.)

Die Individualität fördern heißt, als Pädagoge selbst eine individuumzentrierte Haltung zu entwickeln und von den Stärken und Ressourcen des Kindes auszugehen. Es bedeutet

- Wertschätzung der lernenden Persönlichkeit
- Empathie für ihre individuelle Lernbiografie
- Sensibilität im Wahrnehmen individueller Möglichkeiten und Grenzen
- Ernstnehmen der Bedürfnisse und Wünsche der Schüler
- eine Offenheit für individuelle Lernwege und individuelle Veränderungsmöglichkeiten und -wünsche
- unbedingtes Vertrauen in die Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten des Lernenden
- das Bemühen, den Schüler nicht durch Vorerwartungen auf ein bestimmtes Leistungsniveau festzulegen

Es handelt sich hierbei primär um pädagogische Haltungen. Diese zu vermitteln, ist schwer, weil sie aus einer anthropologischen Auseinandersetzung des Lehrers erwachsen, sich mit sich selbst, seinem zugrunde liegenden Menschenbild und seinem Verständnis von Erziehung und Bildung befassen. Sie erfordern eine Offenheit für eigene und fremde prozesshafte Entwicklungen und Veränderungen.

Neben der Bereitschaft zur Offenheit für Veränderungen und Flexibilität erfordert eine „Pädagogik vom Lernenden aus“ gleichzeitig vom Lehrer methodisch-didaktische Kompetenzen, z. B. Lernangebote zu strukturieren, die ein entdeckendes Lernen unterstützen.

Die Vorbereitung der Lernumgebung richtet sich aus nach der Lernausgangslage des Schülers mit seinen individuellen Kompetenzen und Motivationen, welche geprägt sind durch seinen sozio-kulturellen Lebensraum.

„An dieser Stelle wird deutlich, daß Offener Unterricht nicht nach dem Laissez-faire-Prinzip gestaltet werden darf, sondern daß er geplant und organisiert werden muß. Nur so bezieht er von vorneherein die Kinder als handelnde, mitplanende und mitbestimmende Persönlichkeiten ein.“ (WOPP 1994, 326)

Die Verwobenheit der Beteiligten in ihrer Auseinandersetzung mit einem Inhalt soll anhand des traditionellen didaktischen Dreiecks erkennbar werden.

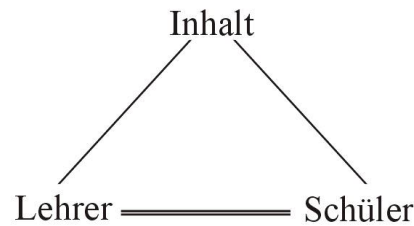


Abb. 8: Didaktisches Dreieck

Mit der Verbindung aller drei Komponenten (Lehrer/Schüler/Inhalt) möchte ich an ihrer gleichberechtigten Stellung festhalten.

Darüber hinaus soll die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, also das, was sich zwischen den beteiligten Personen in der Auseinandersetzung mit dem Inhalt bewegt und verbindet (vgl. FORNEFELD 2002), besonders herausgestellt werden (doppelte Linierung). Damit erfährt die zwischenmenschliche Begegnung eine basale Bedeutung. Das Zutrauen in die Fähigkeiten des Schülers und das Schaffen von positiven Lernbegegnungen in einer gleichermaßen lernerfüllten wie entspannten Atmosphäre sind für die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Bildungsgegenstand notwendige Voraussetzungen. Der Bildungsprozess wird positiv unterstützt, während er durch gefasste (Vor-)Urteile über die Lern- und Leistungsfähigkeit des Schülers blockiert würde.

Aus systemtheoretischer Sicht ist Unterricht mehr als die Summe der Komponenten des Dreiecks. Unterricht ist ein komplexes Geflecht von sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren, die in einem rekursiven Beziehungsverhältnis stehen. KÖSEL spricht von den drei „Basiskomponenten“ (1997, 165) des Unterrichts, die er in Bezug auf die themenzentrierte Interaktion nach COHN als „Ich – Wir – Sach“-Bereiche bestimmt (vgl. COHN 1988, 111 ff.). Erst „[...] wenn diese drei Strukturelemente als ein interdependentes System angesehen, gewichtet, ständig ausbalanciert und gelebt werden“ (KÖSEL 1997, 166), findet sinnvoller Unterricht statt. Dieses rekursive Interaktionsgeschehen visualisiert KÖSEL anhand der „Didaktischen Spirale“ (ebd., 166):

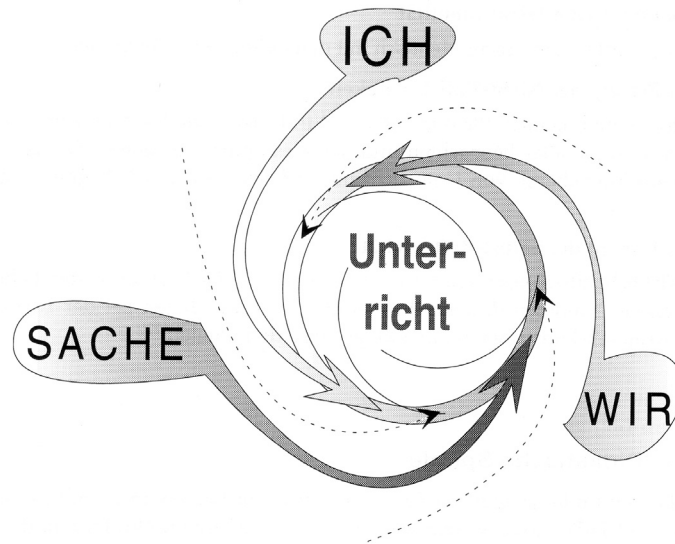


Abb. 9: Die „Didaktische Spirale“ (KÖSEL 1997, 166)

Die Zirkularität der Spirale möchte ich folgendermaßen interpretieren:

Der Lehrer muss sich einlassen auf den Schüler als ein eigenständiges, selbstständiges Wesen, das gemäß seiner individuellen Konstruktion von Wirklichkeit seine Welt gestaltet. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, den Schüler so anzuregen, dass dieser seine Wahrnehmungsleistungen und seine individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzt, um sich weiterzuentwickeln. Der Lehrer gibt Denk- und Handlungsanregungen, welche die Kompetenzen des Lernenden erweitern können. Statt den Schüler zu belehren und ihm Regeln aufzuzwingen, geht es darum, Vertrauen in den Schüler zu haben, dass er die Lernangebote aufgreift.

Hier ist auf der Seite des Lehrers die Akzeptanz der eigenen Grenzen gefordert. Seine Aufgabe ist es, am Lernprozess des Schülers begleitend teilzunehmen. Damit verbunden ist darauf zu achten, was der individuelle Lernprozess des Schülers beim Lehrer erzeugt. Hält dieser es aus, wenn der Schüler andere als die geplanten Wege einschlägt? Kann er den Schüler als autopoietisches System akzeptieren oder will er ihm sein eigenes Bezugs- und Wertesystem nahe bringen? Diese oder ähnliche, das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffende Fragen richten sich an den Lehrer.

Die Verwobenheit von Lehrer und Lernendem wird hier deutlich. Nicht in Frage zu stellen sind die Unterstützung und Hilfe, die der Lehrer dem Schüler entgegenbringt. Diese können allerdings völlig unterschiedliche Formen

annehmen. Es muss deshalb unterschieden werden zwischen vorausgreifender und eingreifender Hilfe:

In den Lernprozess einzugreifen würde bedeuten, dem Schüler die Selbstständigkeit wegzunehmen. Damit würde ihm Inkompetenz attestiert.

Vorausgreifende Hilfe bedeutet, den Weg zu bereiten, den der Schüler selbsttätig gehen kann. Sie ist Hilfe zur Selbsthilfe, mit der auch ein Lernen des Lehrers stattfindet. Sein Fokus ist auf die individuellen Zugangsweisen gerichtet und er kann Rückschlüsse aus seinen Beobachtungen für weitere Hilfe ziehen. Sie gibt zwar eine Richtung vor, aber lässt auch andere Wege zu.

Hierbei möchte ich betonen, dass die Akzentuierung einer individuumzentrierten Haltung nicht bedeutet, nur die Rechte des lernenden Individuums zu sichern, sondern – systemisch gesehen – die individuelle Verantwortung des Lehrenden und des Lernenden (Ich – Wir) für die gestalterische Teilhabe an der Lebenswelt (Sache) zu entwickeln. Aus der Verwobenheit der drei Basiskomponenten formt sich ein „ethisches Gerüst einer subjektiv orientierten Didaktik“ (KÖSEL 1997, 189), aus dem sich Prinzipien und Postulate des didaktischen Handelns herleiten lassen.

4.1.3 Didaktische Konsequenzen

Ein Schriftspracherwerb „vom Lernenden aus“ ermöglicht ein entdeckendes Lernen auf individuellen Wegen, das zum Beispiel weit über das Anbieten von alternativen Unterrichtsformen, zum Beispiel ein Lernen an Stationen und das dortige Suchen von Arbeitsblättern, hinausgeht. Aktiv entdeckendes Lernen meint das eigenständige Angehen eines Problems, das dennoch Hilfen von außen nicht ausschließt.

Ein kritischer Blick auf gängige Arbeitsmaterialien in so genannten offenen Unterrichtsformen wie zum Beispiel Arbeitsblätter lässt eingesetzte Medien manches Mal in ein neues Licht rücken. Ohne die Qualität eines Arbeitsblatts grundsätzlich in Frage zu stellen, ist darauf zu achten, welche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfreiräume dem Schüler dabei eingeräumt werden oder ob es lediglich einer „Karikierung ‚offener‘ Lernsituationen durch ‚geschlossene‘ Arbeitsmaterialien und -pläne“ (PESCHEL 2002a, 5) gleichkommt.

Ein „Denken vom Kinde aus“ wird in der Schulpraxis vielfach mit Ganzheitlichkeit eines individuellen Lernens „mit allen Sinnen“ gleichgesetzt.

Vor dem Hintergrund der pädagogischen Phänomenologie ist der Aspekt der Leiblichkeit ein wesentlicher Erkenntnisweg (vgl. Kap. 3.4.2.1) und die individuelle Bedeutung der unterschiedlichsten Sinneskanäle für den Lernenden ist keinesfalls zu ignorieren. Dennoch frage ich nach der Wirkung, die es hat, wenn jeder Unterrichtsinhalt in jeder Situation vom jedem Schüler mit allen Sinnen erfahrbar gemacht wird. Hier sei exemplarisch an das Erarbeiten von Buchstaben erinnert, das – unter der Prämisse eines ganzheitlichen und lustbetonten Lernens – in mühevoller Kleinschrittigkeit fühlend, malend, bastelnd, schmeckend, riechend, turnend, tanzend wochenlang im Klassenverband erfolgt. In dem obligatorischen Durchlaufen aller Sinneskanäle spielt es dann keine Rolle mehr, ob der einzelne Lernende diesen Zugang wirklich benötigt, ob er ihm zusagt, missfällt oder ihn gar langweilt. Dieses Lernen mit allen Sinnen im Gleichschritt der Klasse entspricht nicht den Bedürfnissen des Individuums. Vielmehr sollte die Frage leitend sein, welche Bedingungen, zum Beispiel welche spezifischen Sinneskanäle, der Einzelne für sein Lernen benötigt. Damit sich die postulierte Ganzheitlichkeit wirklich nach dem Kind richtet und nicht nach dem Inhalt, ist es wichtig, die Nutzung der verschiedensten Sinneskanäle als Angebote bereitzustellen, damit jeder den für ihn besten Weg des Lernens (selbstständig oder mit Unterstützung) wählen kann.

Ebenso möchte ich die Elementarisierung (vgl. BENNACK/VON MARTIAL 1998, 79), der in der Sonderpädagogik – vor dem Hintergrund einer Kindorientierung – eine bedeutsame didaktische Funktion beigemessen wird (vgl. HEINEN 1988), kritisch betrachten. Wie LENZEN die Komplexitätsreduktion im Sinne einer künstlichen Vereinfachung und Anpassung an „kindgemäße Möglichkeiten“ (LENZEN 1999, 156) in Frage stellt, äußert auch PESCHEL seine Bedenken gegenüber einer in seinen Augen falsch verstandenen Kindorientierung, die bis zur „Verniedlichung“ (PESCHEL 2002a, 48) ausufern kann.

Dem halte ich entgegen, dass Elementarisierung das Wesentliche bloßlegt und gerade nicht verniedlicht. Richtig verstandene Elementarisierung richtet sich nach dem Kind aus, um ein für den Einzelnen „optimales Komplexitätsmaß“ (LENZEN 1999, 159) entstehen zu lassen und eine Selbststeuerung des

Lernenden zu ermöglichen. Fördernde und fordernde Unterrichtssituationen, die sich an der Lernbereitschaft des Lernenden orientieren, sind anzustreben.

Voraussetzung für ein weitestgehend selbst gesteuertes Vorgehen ist der Freiraum, Fehler machen zu *können*, und die Erfahrung, Fehler machen zu *dürfen*. Lehrern fällt es oft schwer auszuhalten, dass Schüler „falsche“ Wege einschlagen und erst nach Umwegen wieder davon zurückkehren. Aus konstruktivistischer Sicht gehören jedoch so genannte Fehler zum Lernprozess dazu (vgl. Kapitel 2.5).

Mehr als bei jeder anderen Unterrichtsform gilt es beim offenen Unterricht zu berücksichtigen, dass jeder Lernprozess auf einer subjektiven Sinnkonstituierung der Beteiligten basiert. So wie jeder Schüler subjektbezogen seine Wirklichkeit erkennt, so konstituiert auch jeder Lehrer seine subjektive Wahrnehmung. Deshalb stellen die Erörterungen über offenen Unterricht auch für den Lehrer nur Anregungen und Impulse dar, die keinen Rezeptcharakter haben. Ein für den Einzelnen wertvoller Lehr- oder Lernweg kann nicht generalisiert und verglichen werden. Als didaktische Konsequenz ergibt sich daraus, nach den Bedingungen eines guten Lernprozesses zu fragen, um daraus Schlüsse ziehen zu können.

In der Folge bedeutet dies einen stärkeren Einbezug der Kinder in Planung, Aufbereitung und Durchführung von Unterricht, um ihrer Selbst- und Mitbestimmung im Sinne eines „Denkens vom Kinde aus“ Rechnung zu tragen. Dabei kommt dem Lehrer folgende zentrale Funktion zu:

„Der Lehrer sorgt für die notwendige ‚Lernatmosphäre‘ in der Klasse, gibt Impulse, strukturiert, verfolgt den Fortschritt der Kinder und hält die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge. Er lässt den Kindern größtmöglichen Raum, ohne aber die Fäden aus der Hand zu geben.“ (PESCHEL 2002a, 89)

Aus den theoretischen Überlegungen gilt es nun didaktische Konsequenzen für einen individuumzentrierten Schriftspracherwerb zu ziehen. Folgende Prämissen sind dabei leitend:

- die Subjektbezogenheit der Erkenntnis
- das entdeckende, selbsttätige Lernen
- die Lebenswelt als Ausgangspunkt, Medium und Ziel der Erkenntnis;

Dies bedeutet:

- ein interessegeleitetes Lernen mit so vielen Sinnen wie möglich bzw. nötig

- ein lebensnahes Lernen in einer sozialen Umgebung
- Zeit für die eigenen Wege und Umwege

Diese Bedingungen entsprechen den Grundzügen einer subjektorientierten Didaktik, die sich an der systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie orientiert (vgl. KÖSEL 1997; REICH 2000). Kernaussage dieser Didaktik ist: „Menschliches Lernen und menschliche Entwicklung werden als ein weitgehend aktiver Prozeß der individuellen Selbstorganisation in übergeordneten Systemen aufgefaßt.“ (KÖSEL 1997, 3)⁵⁷

Übereinstimmend mit der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik von REICH (vgl. 2000, IX) versuche ich, die große Bedeutung der Beziehungsebene für das Lernen zu unterstreichen. Der systemische Charakter von Kommunikation liegt in der zirkulären Wechselwirkung aller in Beziehung tretenden Beteiligten. Er ist jedem pädagogischen Prozess immanent und wird nach WATZLAWIK u. a. (vgl. 1985) von der Inhaltsebene unterschieden, obwohl auch hier eine gegenseitige Beeinflussung vorliegt.

Die genannten Implikationen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik können mit verschiedenen Konzepten und Methoden verwirklicht werden. Mit der Festlegung auf einen bestimmten Lehr- und Lernweg geht es mir ausdrücklich nicht um eine Hierarchisierung von Methoden. Es soll im Gegenteil verständlich werden, dass es auf zugrunde liegende Wertvorstellungen, pädagogische Überzeugungen und Zielprioritäten ankommt, die ein individuumzentriertes Arbeiten und eine Öffnung von Unterricht bewirken können – und dies ist auf unterschiedlichen Wegen möglich.

Für welchen Weg sich der einzelne Lehrer entscheidet, ist maßgeblich von seiner eigenen Lern- und Lehrbiografie bestimmt. Auch dafür muss Offenheit herrschen, denn die Bedeutung eines individuumzentrierten Arbeitens bezieht sich nicht nur auf den Schüler, sondern gleichermaßen auf den Lehrer. Der Lehrer ist ebenso wichtig wie der Schüler und beeinflusst als Individuum mit eigenen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen, mit seinem individuellen Gewordensein und seinem ständigen Werden die Unterrichtsgestaltung

⁵⁷ Für meine Thematik sollen die kurzen Ausführungen ausreichend sein. Eine vertiefte Auseinandersetzung würde den Rahmen der Arbeit überschreiten.

entscheidend mit. So ist die Wahl einer Methode meist nicht eine zufällige, sondern eine äußerst subjektive Angelegenheit, der man sich bewusst werden sollte. Herauszufinden, mit welcher Methode man überzeugt arbeiten kann, ist immer auch eine Frage der Persönlichkeitsstruktur und Selbsterfahrung.⁵⁸ So kann beispielsweise die Skepsis gegenüber Fibellehrgängen durch eigene schulische Erlebnisse im Schriftspracherwerb geprägt sein. Funktion und Person des Lehrers sind nicht zu trennen.

Ein Plädoyer für einen individuumzentrierten Schriftspracherwerb kann nur dann authentisch sein, wenn didaktisch-methodische Konsequenzen immer vor dem Hintergrund der eigenen Subjektivität verstanden werden, ohne daraus allgemein verbindliche Regeln abzuleiten. Sowohl rezepthafte Handlungsanweisungen als auch rezeptgläubiges Aufnehmen wären paradox, denn dadurch würde das Eigentliche, das im Mittelpunkt stehende Individuum, verloren gehen.

Wichtiger als die Entscheidung für oder gegen die eine oder andere Methode ist die zugrunde liegende Motivation des Lernenden sowie des Lehrenden, die, wie ROUSSEAU es formuliert, die entscheidende Kraft des Lernprozesses ist.

„Das sicherste Mittel, das man aber immer wieder vergißt, ist natürlich der Wunsch, lesen zu lernen! Erweckt diesen Wunsch im Kinde; laßt dann eure Kästen und Würfel sein, und jede Methode ist ihm recht.“ (ROUSSEAU 1995, 101)

Ferner verweist schon Rousseau auf die große Bedeutung, mit Freude zu lernen, und im Gegensatz dazu auf die Gefahr, Kindern die Kunst des Lesens durch äußeren Druck und Zwang oder durch fehlende Einsicht in die Bedeutung und den Nutzen der Lesekompetenz zu vergraulen; beides Aspekte, die auch gerade für den Schriftspracherwerbsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung große Relevanz haben.

„Ein Kind hat keine große Lust, das Werkzeug zu vervollkommen, mit dem man es quält. Sorgt dafür, daß es ihm Vergnügen macht, und alsbald wird es sich auch gegen euren Willen damit beschäftigen.“ (ROUSSEAU 1995, 100 f.)

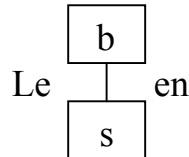
So ist der folgende Diskurs um eine methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts zum Schriftspracherwerb als mein gegenwärtiger, theoriegeleiteter und praxisorientierter Erkenntnisstand zu verstehen und zu bewerten.

⁵⁸ Diesbezüglich besteht ein großer Bedarf an Supervision.

4.2 „Leben lesen – Lesen leben“

Es ist mehr als nur ein Wortspiel, diese beiden Begriffe in umgekehrter Weise einander voranzustellen.

Die Nähe von Lesen und Leben besteht nicht allein darin, dass sich beide Wörter nur durch den mittigen Konsonanten unterscheiden:



Was verbindet die Begriffe noch?

Ich möchte im folgenden Diskurs darstellen, dass ein Lesenlernen gleichzeitig ein Lebenlernen meint. Es geht mir hierbei um zwei Dimensionen:

- eine anthropologische Grundhaltung, die sich schwerpunktmäßig im „Leben lesen“ wiederfindet und
- eine methodisch-didaktische Umsetzung, die stärker im „Lesen leben“ zu entdecken ist.

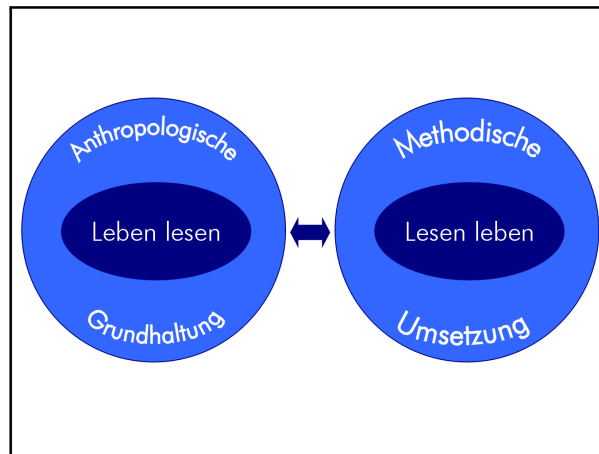


Abb. 10: Leben lesen – Lesen leben

Lässt man sich auf freie Assoziationen zu den beiden Dimensionen ein, so entstehen Verknüpfungen, die deutlich machen, dass sich die Implikationen nicht strikt trennen lassen, sondern dass sie ineinander übergehen. Leben und Lesen sind miteinander verwoben.

Exemplarisch werden einige meiner Assoziationen genannt:

Leben lesen:

- Alle Spuren lesen: ganz elementar, auch das Hören gehört dazu,
- man ist durch den Leib immer schon in der Sprache, in der Kultur,
- Situationen verstehen,
- das eigene Leben verstehen,
- das Leben entdecken und erobern,
- die Kultur kennen lernen,
- Sprache und Schrift entdecken,
- das Leben in all seinen Facetten kennen lernen,
- Welt erschließen,
- ...

Lesen leben:

- Gelebtes lesen,
- Lesen mit allen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, d. h. nicht nur Schrift lesen, sondern auch im erweiterten Sinne lesen: Gestik, Mimik etc.,
- Lesen können,
- Lesen ist facettenreich: Situationen, Bilder, Symbole, Signale, Schrift lesen,
- Lesen als Handlungs- und Lebenserweiterung,
- Lesen als Lebenskompetenz,
- Lesen gehört zum Leben,
- für jeden Menschen sind andere Dinge wichtig, er liest, d. h. wählt aus gemäß seiner Lebenswelt,
- ...

Nachfolgend möchte ich mein methodisch-didaktisches Vorgehen eines Lesenlernens vorstellen, das in einer Schule für Geistigbehinderte über einige Jahre erprobt wurde.⁵⁹

Schülern soll ermöglicht werden, von Anfang an Lesen und Schreiben als eine Handlungserweiterung zu verstehen, die unmittelbar mit ihrem Leben zu tun hat. Das Leben ist voller Situationen, die verstanden, das heißt im erweiterten Sinne gelesen werden müssen (Leben lesen).

Es soll den Schülern aber auch deutlich werden, warum sie lesen lernen und wozu es dienen kann (Lesen leben). Das wird umso eher erreicht, je selbstverständlicher das Lesen im erweiterten Sinne und der Schriftsprach-

⁵⁹ Begonnen hatte diese Arbeit 1997, als ich noch in einer Vorstufenklasse tätig war, die sich aus neun Schülern zusammensetzte. Da ich mit Beginn des folgenden Schuljahres als abgeordnete Lehrerin im Hochschuldienst tätig war, führte ich ab dem WS 1998/99 einen Teil des Lese- und Schreibunterrichts der Klasse in einem regelmäßig wöchentlich stattfindenden Projekt mit Studierenden durch.

gebrauch Anwendung finden. Damit wird die Lesekompetenz immer mehr zur Lebenskompetenz.

Der springende Punkt im Schriftspracherwerbsprozess liegt im Übergang von der verbalen zur schriftsprachlichen Kommunikation. Für einen Nichtleser hat das Geschriebene noch keinen Sinn, es liegt jenseits seines Erfahrungsraumes. Er hat keine oder nur eine vage Vorstellung davon, dass Schrift etwas repräsentiert, dass sie die Welt abbildet. Die Bedeutung der Schriftlichkeit muss erst erfahren werden. Eine Vorstufe dafür bildet das Verstehen von Bildern, Zeichen, Symbolen bzw. von „formaler Sprache“ (KLEINBACH 1999, 5), das im erweiterten Lese- und Schreibbegriff (vgl. GÜNTNER 2000) gefasst ist (vgl. Kap. 2.5.5).

Ein geschriebenes Wort drückt das Erleben und Erkennen des Schreibers aus. Mit Schrift können Lebenserfahrungen erhalten, konkretisiert und reflektiert werden. Alle schriftsprachlichen Spuren, die irgendwann von irgendwem gelegt wurden, können von jemand anderem unabhängig von Zeit gelesen werden. Das Leben wird gelesen.

Um die Bedeutung und Funktion von Schriftsprache zu erleben, sind vielfältige schriftsprachliche Kommunikationsanlässe hilfreich: Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Internet, Bilder, Symbole oder Signalwörter in der Lebenswelt und vieles mehr stellen Beispiele dafür dar, wo das Lesen gelebt werden kann.

Mein Vorgehen baut auf drei Säulen auf:

1. Schreiben als Weg zum Lesen
2. Lebensweltliche Orientierung unter Einbezug des leiblich-sinnlichen Erkennens
3. Lebensweltorientierte Themen in einem Werkstattunterricht

Zunächst soll ein Überblick über die Grundzüge der drei Bereiche gegeben werden. Darauf aufbauend stelle ich – sozusagen als Synthese der drei Bestandteile – meinen Weg der Begleitung und Unterstützung des Schriftspracherwerbs mit (geistig-)behinderten Schülern dar und reflektiere wesentliche Aspekte.

4.2.1 Die drei Säulen meines Vorgehens

Zu 1: Schreiben als Weg zum Lesen

Über das Schreiben zum Lesen zu gelangen, basiert auf der Methode „Lesen durch Schreiben“ (REICHEN 1988), die – wie der Name sagt – über den Weg des Verschriftens zum Lesenlernen gelangen will.

Mitte der 70er-Jahre entwickelte REICHEN in der Schweiz diesen Weg für die Grundschule. Seit mehr als 10 Jahren erfreut sich die Methode auch in Deutschland immer größerer Bekanntheit, nicht jedoch einhelliger Beliebtheit.

„Lesen durch Schreiben“ hat den Diskurs um den Schriftspracherwerb neu belebt und die Diskussionswellen fließen von vehementer Verfechtung der unterrichtsmethodischen Prinzipien über Nachahmung und Modifizierung der Wesensmerkmale bis hin zu Skepsis und Ablehnung. Was ist das Wesentliche an dieser Methode?

Sie basiert auf der pädagogischen Überzeugung, dass die meisten Kinder „aus sich selbst heraus lernfähig und lernbereit“ (REICHEN 2001, 29) sind und ist von der Grundidee geleitet, den Schriftspracherwerb auszurichten am Vorbild des Sprechspracherwerbs:

Gemäß dem aktuellen Forschungsstand der Linguistik hebt REICHEN Lesen und Schreiben als „analoge Prozesse“ (2001, 54) zum Hören und Sprechen hervor und folgert daraus: „[...] dann ist Lesen als ‚sehendes Sprachverstehen‘ etwas Vergleichbares wie Zuhören, also ‚hörendes Sprachverstehen‘“ (ebd.).

Da Sprechen und Hören in der Regel in der Alltagswelt der Familie und sozialen Umgebung des Kindes gelernt werden, jedoch das Lesen und Schreiben – als historisch gewachsene Bedingung – „fremdgesteuert in der Kunstwelt Schule“ (REICHEN 2001, 55) ablaufen, macht er gerade diese unterschiedlichen Zugeweisen für die Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb verantwortlich (vgl. ebd.) und leitet als didaktische Konsequenz seine These ab:

„Der Leseunterricht ist um so wirkungsvoller, je unspezifischer er ist.“ (REICHEN 1988, 2)

So wie sich der Sprechlernprozess ohne didaktisch ausgebildetes Fachpersonal und lehrgangsmäßigen Aufbau entwickel⁶⁰, zielt REICHEN mit seiner Methode

⁶⁰ REICHEN (vgl. 2001, 60 ff.) geht hier vom sich normal entwickelnden Sprechlernen aus.

zum Schriftspracherwerb auf den natürlichen Antrieb des Kindes kommunizieren zu wollen.

Mit der Feststellung, dass das Sprechenlernen ein produktiver, kreativer Prozess ist, den das Kind selber aktiv, sozusagen selbst gesteuert, vorantreibt, konstituiert REICHEN seine Lesemethode analog dazu nach dem lernpsychologischen Prinzip des selbst gesteuerten Lernens: Genauso wie das Kleinkind nicht in erster Linie durch Nachahmung das Sprechen lernt, sondern dadurch, dass sein natürliches, instinktives Plappern von der Umwelt im Dialog aufgenommen und verstärkt wird, betont REICHEN auch mit seinem Weg ein individualisiertes selbst entdeckendes Lernen im kommunikativen Bezug zur Umwelt.

Weil sein lesedidaktisches Prinzip darin besteht, Lesen nicht durch Lesen, sondern durch Schreiben zu lernen, erhält der Schüler als zentrales Werkzeug eine Buchstabentabelle an die Hand, um gedachte oder gesprochene Worte lautgetreu zu verschriften. Das Kind erfährt dabei,

- „dass gesprochene Wörter in Laute zerlegbar sind,
- dass geschriebene Wörter aus Buchstaben zusammengesetzt sind,
- dass im Prinzip jedem Laut ein Buchstabenzeichen zugeordnet ist und schließlich,
- dass es auch Ausnahmen und Schwierigkeiten zu dieser Grundregel gibt (z. B. sch, f/v ...).“ (REICHEN 1988, 6).

Das Auflautieren eines Wortes in seine phonetischen Bestandteile ist die große Hürde, die das Kind dabei zu überwinden hat. Je mehr sich diese Strategie verfestigt, stellt sich – REICHEN folgend – das Lesen irgendwann als „automatisches Begleitprodukt“ (REICHEN 1988, 15) des Schreibens ein.

Damit das Schreiben ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts wird, benötigen Schüler vielfältige Schreibenlässe, die in einem offenen Werkstattunterricht ermöglicht werden (s. u.).

Zu 2: Lebensweltliche Orientierung unter Einbezug des leiblich-sinnlichen Erkennens

Vor dem Hintergrund der pädagogischen Phänomenologie wird Lernen immer mitbestimmt durch die leiblich-sinnliche Existenz des Lernenden (vgl. Kapitel 3.4.2.1). So gehört das leiblich-sinnliche Erkennen und Handeln als wesentlicher Bestandteil zu meinem Vorgehen. Denken wird immer mitbestimmt durch sinnliche und motorische Wahrnehmungstätigkeit. Lesen und Schreiben sind leibhaftige Prozesse, die unter Einbezug der drei Dimensionen Körper, Bewegung und Wahrnehmungssysteme ablaufen. Dieser

Aspekt scheint mir in der für die Grundschule konzipierten Methode zu kurz zu kommen und muss aus sonderpädagogischer Sicht stärker berücksichtigt werden.

Ich erweitere mein schulpraktisches Vorgehen auf leiblich-sinnliche Dimensionen aus der Erkenntnis heraus, dass Lernen konstruierend und handelnd sowie gekoppelt an Emotionen, Sinneswahrnehmungen, pragmatisches Erfassen und Kommunikationsprozesse erfolgt. Gerade der Konstruktivismus weist den Emotionen eine zentrale Bedeutung bei der kognitiven Verarbeitung von Inhalten zu (vgl. KNAUF 2003, 22).

Durch eine Erweiterung in dieser Hinsicht kann die Methode auch für Menschen mit geistiger Behinderung ein möglicher Lernweg sein, wie im weiteren Verlauf expliziert wird.

Die in Kapitel 2.5.4.4 ausgeführten Sinnesmodalitäten bedingen sich im Entwicklungs- und Lernprozess wechselseitig und unterstützen ein ganzheitliches sinnbetontes Lernen. Das Lernen geht über die Umstrukturierung des Erfahrungshorizontes hinaus und verändert „die spezifische Weise des Zur-Welt-seins [sic] des Lernenden, wandelt sein Wahrnehmen, Denken und Handeln“ (MEYER-DRAWE 1982, 38).

In der Schulpraxis existiert inzwischen eine Fülle von didaktischen Konzeptionen für ein ganzheitliches „Bewegtes Lernen“ (KÖCKENBERGER 1997; vgl. auch DOERING/DOERING 1996; WISCHMEYER 2000). Ihnen liegt in Anlehnung an AYRES (1984) die Annahme zugrunde, dass dem Menschen mit geistiger Behinderung durch Wahrnehmungsstörungen vielfältiger Art der Zugang zu kognitiven Inhalten erschwert oder versperrt ist, da die Bewältigung der Störungen die ganze Kraft des Menschen in Anspruch nimmt. Einige Autoren haben diesen eher defizitorientierten Ansatz produktiv in eine unterrichtliche und therapeutische Praxis umgesetzt mit dem Ziel, die Integrationsfähigkeit des Zentralnervensystems durch Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote mit stark taktil-propriozeptiver und vestibulärer Ausprägung zu verbessern und dadurch „Erregungs- und Hemmungsprozesse im Zentralnervensystem einzuleiten, die erst gezieltes Lernen ermöglichen“ (BRAND 1996, 66).

Mir geht es darum, dieser die Unterrichtsgestaltung bereichernden methodischen Ausrichtung ein leibphänomenologisch orientiertes Fundament

zu geben. Nicht um Defizite auszugleichen, sondern weil der Mensch immer in seinem Leib zur Welt ist, gehören leiblich-sinnliche Dimensionen mit in den Unterricht (vgl. Kapitel 3.4.2). Bei diesem von mir zugrunde gelegten Lernverständnis werden Wahrnehmung und Bewegung nicht nur als Durchgangsstadien betrachtet, sondern als primäre Modi des Lernens anerkannt.

Jeder Mensch entwirft durch seinen Leib einen Weltbezug, was FORNEFELD folgendermaßen ausdrückt: „Mittels des Leibes, in dem die ‚Welt-an-sich‘ zur ‚Welt-für-mich‘ wird, stiftet der Mensch Welt.“ (1989, 138)

Der Mensch ist immer schon in der Kultur und dadurch mit den Kulturtechniken verbunden; auf seine ihm eigene Weise liest er das Leben.

Zu 3: Lebensweltorientierte Themen in einem Werkstattunterricht

Schreibanlässe dürfen nicht nur von außen vorgegeben sein, sondern müssen den Schüler unmittelbar betreffen und motivieren. Voraussetzung dafür ist, dass sie dem Interesse der Schüler entsprechen und die Schüler in ihrer Schreibaktivität einen Sinn für sich erkennen. Diese Voraussetzungen werden seit der Reformpädagogik in verschiedenen Formen offenen Unterrichts zu realisieren versucht. Exemplarisch seien die Projektmethode (vgl. FREY 1990), der Handlungsbezogene Unterricht (vgl. MÜHL 1979), der Spracherfahrungsansatz (vgl. BRÜGELMANN 1983) oder der Werkstattunterricht (vgl. REICHEN 1997) erwähnt.

Den didaktischen Rahmen meines Unterrichts zum Schriftspracherwerb bilden

- der Spracherfahrungsansatz, der bereits in Kapitel 2.5.2 dargestellt wurde, und
- der Werkstattunterricht, der ein selbst gesteuertes Lernen an Stationen (vgl. auch VÖGLER 1997) ermöglicht.

Der Werkstattunterricht, auch die Lernwerkstatt genannt, wurde Mitte der 70er-Jahre von REICHEN (vgl. 1997, 61) konzipiert und beschreibt eine besonders strukturierte Lernumwelt.

Mit dem Begriff wird die Idee verknüpft, das schulische Lernen so zu gestalten, dass alle Beteiligten – einer Werkstatt ähnlich – zeitgleich unter einem Dach arbeiten, jedoch nicht jeder das Gleiche macht. So können Schüler einzeln, in Partner- oder Gruppenarbeit an unterschiedlichen Aufträgen

arbeiten. Hauptaufgabe des Lehrers ist es dabei, die Lernumgebung vorzustrukturieren, indem Arbeitsplätze und Lernangebote vorbereitet werden, und als Berater, Moderator oder Helfer zu fungieren. Die Lernwerkstatt umfasst ein bestimmtes Thema, welches fächerübergreifend bearbeitet wird. Diese Unterrichtsform orientiert sich in ihrer Struktur zum Beispiel am Epochenunterricht der Waldorfpädagogik, bei dem auch über einen bestimmten Zeitraum ein vorgegebenes Thema behandelt wird. Die Schüler können im Rahmen der vorgegebenen Struktur ihren eigenen Lerninteressen nachgehen und bewegen sich frei im Klassenraum, um die einzelnen Lernangebote nutzen zu können. Kommunikation und Kooperation zwischen den einzelnen Schülern sind erwünscht.

Zwar wird die Lernwerkstatt zum offenen Unterricht gezählt, jedoch hängt die tatsächliche Offenheit maßgeblich von der Konzeption, dem Anteil obligatorischer Angebote und der Selbstständigkeit der Schüler ab.

Der Grad der Selbstständigkeit der Schüler kann durch das „Chefsyst^{em}“ (REICHEN 1997, 75) verstärkt werden, welches das organisatorische Kernstück der Lernwerkstatt darstellt. Schüler wählen Aufgaben aus, die sie als Chef oder Experte beaufsichtigen, indem sie erklärende, helfende und korrigierende Funktionen übernehmen. Die „Kompetenz- und Aufgabendelegation“ (ebd., 74) bedeutet Anerkennung des Schülers und Zutrauen in sein Können und stärkt – wenn sie gleichberechtigt unter allen Schülern verteilt ist – das Selbstvertrauen, die Selbstständigkeit und das Verantwortungsgefühl des Schülers sowie das soziale Netz im Klassenverband.⁶¹

4.2.2 Grundhaltungen meines Vorgehens

Mir ist die Methode „Lesen durch Schreiben“ aus der Grundschulzeit meiner eigenen Kinder bekannt. Durch die Beobachtung ihres Schriftspracherwerbs als Mutter konnte ich mir vorstellen, dass in diesem Vorgehen auch Chancen für den Schriftspracherwerb von Menschen mit geistiger Behinderung liegen würden. Ausschlaggebend dafür ist das von mir wahrgenommene große Maß an Freiräumen, das Kindern nach dieser Methode gewährt wird.

⁶¹ Zur Vertiefung sei auf REICHEN (1997, 61 ff.) verwiesen.

Damals unterrichtete ich eine Vorstufe, deren Schüler trotz individueller Unterschiedlichkeiten ein auffallend großes Interesse an Schrift mit in die beginnende Schulzeit brachten: Da war beispielsweise Dennis, der bereits schreiben konnte. Da war Anna, die unbedingt schreiben und rechnen wie ihre ältere Schwester wollte, aber kaum eine Minute still an ihrem Platz sitzen bleiben konnte. Carla, die ausdauernd ihr Heft mit „Kritzeleien“ voll schrieb, und Toni, der Ganzwörter in Windeseile fotografisch speicherte. Die anderen Kinder der Klasse, zum Beispiel Boris oder Marie, schienen bis dahin keine oder wenig Berührung mit Schriftsprache gehabt zu haben.

Ich suchte nach einer Methode, die den individuellen Ausgangslagen und Bedürfnissen entsprechen konnte. „Lesen durch Schreiben“ schien mir dafür geeignet.

Aus der obigen Kurzbeschreibung der Methode (vgl. Kapitel 4.2.1) geht bereits hervor, dass der Aspekt der Aktivität des Lernenden eine besonders wichtige Rolle spielt. Gerade hieran möchte ich mein Vorgehen anknüpfen.

Es ist in zahlreichen Lebensbezügen und eben auch im Erlernen der Schriftsprache zu erleben, dass den Menschen mit geistiger Behinderung bestimmte Kompetenzen abgesprochen werden (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002). Ihr Hilfebedarf in vielen Belangen wird generalisiert, wodurch ihnen von vorneherein Entwicklungs- und Lernchancen genommen werden.

Ich gehe davon aus, dass Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich lernfähig sind und umso mehr lernen, je mehr man ihnen zutraut. Diese Erwartungshaltung ist nicht zu verwechseln mit einer Überforderung, die ganz andere negative Auswirkungen nach sich ziehen kann. Vielmehr soll damit ein „gesundes Maß“ an Forderung gemeint sein, das sich in der positiven Haltung eines Zutrauens ausdrückt.

„Lesen durch Schreiben“ fordert zunächst viel vom Schüler, denn das Vorgehen setzt bei einer Kompetenz an, nämlich dem Schreiben, die erst erworben werden muss. Dieser Lernweg fordert die Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung besonders heraus, pädagogische und fachrichtungsspezifische Grundsätze neu zu denken und bisherige Annahmen über Bildungsprozesse möglicherweise zu revidieren.

Der Weg könnte als Provokation in zweifacher Weise verstanden werden:

1. Er steht der sonderpädagogischen Annahme entgegen, Menschen mit geistiger Behinderung würden nur durch besonders methodisch-didaktische Aufbereitung des Inhaltes in Form von reduzierten, kleinschrittigen Lernprozessen lernen können.
2. Er richtet sich gegen das Postulat der didaktischen Elementarisierung von Unterrichtsinhalten, die häufig als ein Vorstrukturieren von komplexen Lernprozessen und Auswählen von spezifischen Teilfertigkeiten verstanden wird und ein anschaulich-vollziehendes Üben von Teilfunktionen beinhaltet.

In welcher Weise sich sonderpädagogische Aspekte letztlich mit den Grundhaltungen dieser Methode widersprechen oder treffen, soll in den weiteren Erörterungen deutlich werden.

Wie bereits erwähnt geht die Methode analog zum Sprechenlernen von einem natürlichen Drang des Menschen aus, mit seiner Umwelt in Kontakt treten zu wollen. Der individuelle Spracherwerb wird als Selbststeuerungsprozess getragen durch vielfältigste Chancen, Sprache zu hören und vor allem selber zu sprechen. Dabei produziert das Kleinkind unzählige Lautverbindungen und Wortneuschöpfungen, deren kommunikative Funktion vom Kind in Abhängigkeit von sozialen (auch kulturell bedingten) Reaktionen zunehmend erkannt und deshalb beibehalten wird (vgl. REICHEN 2001, 59 ff.). „Didaktische Besserwisserei“ oder „Belehrungen helfen ihm nicht, sie halten es sogar eher auf“ (REICHEN 2001, 71).

Dennoch ist der „scheinbar von selbst, quasi nebenbei“ (ebd., 70) sich vollziehende Spracherwerb auf günstige innere und äußere Bedingungen angewiesen.

REICHEN geht in seinen Überlegungen von einer normal verlaufenden Sprachentwicklung aus, die bei Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Kapitel 4.2.6.2) aufgrund von Beeinträchtigungen der Funktionstüchtigkeit der Sprech- und Hörorgane nicht grundsätzlich gleich verläuft. Wenn die Sprache eingeschränkt ist, wird der Erwerb einer fehlerfreien Schrift umso schwieriger. Es lässt sich jedoch annehmen, dass ein Kind in dem Maße, in dem es sprechen kann, auch zu schreiben in der Lage ist.

Der Vergleich des Sprechspracherwerbs mit dem Schriftspracherwerb für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung ist insofern von Bedeutung, als er die Aktivität und das Erfahrungswissen jedes Kindes fokussiert. Umso wichtiger ist es, nach den Bedingungen zu fragen, unter denen sich der aktive Aneignungsprozess vollzieht. Darunter sind neben genetischen auch psychologische und soziale Faktoren zu verstehen, welche ich übereinstimmend mit REICHEN (vgl. 2001, 72) folgendermaßen betonen möchte:

- Kinder wollen voraussetzungslos geliebt und angenommen werden.
- Das Kommunikationsbedürfnis der Kinder muss wahr-, ernst- und aufgenommen werden durch einen freundlichen, toleranten und geduldigen Umgang.
- Kinder brauchen vielfältige Anregungen, um die Welt eigenaktiv zu entdecken.

Nimmt man diese Prämissen ernst, rücken die oftmals extrem erschwerten Bedingungen vieler Kinder ins Bewusstsein, die nicht in einem Klima von Angenommensein, Achtung und Freiraum aufwachsen können.

Es ist notwendig darauf aufmerksam zu machen, mit welchen Erschwernissen gerade oftmals Kinder mit geistiger Behinderung in ihrer Entwicklung konfrontiert sind.

Neben medizinischen Problemen, die sich aus der Tatsache einer Behinderung ergeben können, behindern darüber hinaus oft psychologische und pädagogische Bedingungen die Entwicklung: So kann möglicherweise ein nicht abgeschlossener Verarbeitungsprozess der Behinderung durch die Eltern eine Akzeptanz und Bejahung des Kindes in seinem Sosein negativ beeinflussen, die Gefahr der Überbehütung einem entdeckenden Welt-erforschen entgegenstehen oder die Überlastung der Eltern wenig Raum lassen für Geduld und Toleranz.

Ohne diese Problematik zu vertiefen, bleibt festzuhalten, dass der Einfluss des sozialen Lebensraumes auf die Gesamtentwicklung der kindlichen Persönlichkeit und damit sowohl auf die Sprachentwicklung als auch auf den Schriftspracherwerb immens groß ist.

Aus diesem Grunde halte ich es für besonders wichtig, im Erziehungs- und Bildungsprozess die Eigenaktivität des Kindes anzuregen.

Ich möchte nun mein Verständnis von einem selbst gesteuerten Lernen erläutern. In der aktuellen Pädagogik und Psychologie wächst das Interesse an diesem Aspekt zusehends. Umso uneinheitlicher sind die Definitionsversuche. KONRAD/TRAUB (vgl. 1999, 11) verstehen beispielsweise darunter eine vom Lernenden ausgehende Gestaltung des Lernens, die sie mit folgender Definition erfassen wollen:

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.“ (KONRAD/TRAUB 1999, 13)

Während dieser Definitionsentwurf betont, dass der Lernende sich selbst aktiv motiviert, beeinflusst und steuert, hebt REICHEN den Aspekt des unbewussten Steuerns hervor.

„Selbstgesteuert‘ ist ein Begriff, den man wohl eher in der richtigen Weise begreift, wenn man ihn anlehnt an Ausdrücke wie ‚automatisch‘, ‚unterbewusst‘, ‚intuitiv‘, ‚instinktiv‘, ‚incidentiell‘, ‚zufällig‘. Statt ‚von mir selbst gesteuert‘ muss man also übersetzen ‚von meinem Selbst gesteuert‘ – nicht von meinem Ich.“ (REICHEN 2001, 76)

Nach diesem Verständnis darf Selbststeuerung nicht mit Selbstständigkeit verwechselt werden. Gerade in der Abgrenzung dieser beiden Termini gibt es Unklarheiten. Während man beim selbstständigen Tun weiß, wie und warum man etwas macht, liegt die Selbststeuerung jenseits einer solch bewussten Willenskraft. Auch wenn es sich beim selbst gesteuerten Lernen um Prozesse handelt, die im Wechselspiel von Umwelтанforderungen und Reaktionen des Individuums ablaufen, ist damit ein eher unwillentliches, unbewusstes Lernen gemeint. REICHEN vergleicht selbst gesteuerte Prozesse mit der außerbewusst stattfindenden Atmung, dem Kreislauf, der Verdauung, dem Herzschlag oder der Psyche.

Dieser Vergleich, der die leiblich-seelische Ebene menschlicher Existenz anspricht und sich eben nicht auf die Vorstellung eines klassischen schulischen Lernens reduziert, macht keine Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Eine solche Haltung ist für mich wesentlich, um sich der Methode des Lesenlernens zuzuwenden. Denn sie geht davon aus, dass jeder Mensch – auf seine ihm eigene Art und Weise – zu derartigen intuitiven, vom inneren Selbst gesteuerten Lernprozessen fähig ist.

„Das lernpsychologische Prinzip *Selbststeuerung* ist das A und O von *Lesen durch Schreiben*.“ (REICHEN 2001, 29, Herv. i. O.)

REICHEN knüpft auf lernpsychologischer Grundlage an die Erfahrung an, dass Lernen meistens nicht bewusst und ohne willentliche Entscheidungen ablaufe und jedem Menschen ein Repertoire von „außerbewusste[m] Handhaben von Wissen und Können“ (REICHEN 2001, 79) zur Verfügung stehe.

„Genauso wie wir alle nicht ‚bewusst‘ gehen, schwimmen, Auto oder Rad fahren, genauso ‚unbewusst‘ (im weitesten Sinne) können Kinder lesen, schreiben, rechnen – wenn man sie lässt.“ (REICHEN 2001, 79)

Obwohl die angeführten Beispiele meines Erachtens nicht exemplarisch für selbst gesteuertes Lernen stehen, sondern für erworbene verinnerlichte und automatisierte Fertigkeiten, ist es richtig, dass im menschlichen Lebendigkeit viele Prozesse von selbst ablaufen und vieles, was gelernt wird, unbewusst geschieht. Ebenso ließen sich aber auch unendlich viele Beispiele für ein bewusstes, willentliches Lernen finden. Meines Erachtens kommt bei REICHENS Gedankenführung zu kurz, dass jeder Mensch gemäß seiner existenziellen Verfasstheit subjektiv Sinn konstituiert, wodurch das Lernen elementar determiniert ist.

Jedoch wird mit diesem Aspekt ein Schlaglicht geworfen auf die vielfältigen schulischen Lernsituationen, die zwar Lernen intendieren, aber diese Zielsetzung aufgrund fehlenden persönlichen Bezugs und innerer Beteiligung der Schüler verfehlen. Dem muss eine andere Kraft, nämlich die des Kindes, entgegengesetzt werden. Der Gedanke baut auf die Eigenaktivität des Schülers als ein autopoietisches System, aus der heraus ein möglicherweise unbewusstes, aber subjektiv sinnvolles Lernen geschieht (vgl. Kapitel 3.3.3).

„Lesen durch Schreiben“ ist von der Idee getragen, den Kindern weitestgehend das Lernen selbst zu überlassen. Hier liegen für die Geistigbehindertpädagogik große Herausforderungen und Chancen: Maßgeblich sind sowohl die Überzeugung, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung eigenaktiv sind, als auch die Bereitstellung von individuellen Entfaltungsspielräumen, welche den Schüler trotz geistiger Behinderung von sich aus – ohne äußere Belehrung – herausfordern, aktiv zu handeln und zu denken.

Selbstverständlich benötigen alle Lernenden auch im Rahmen eines selbst gesteuerten Lernens Stütze und Anregung von außen durch gute Bedingungen.

In erster Linie entscheidend sind Zuwendung und Anerkennung sowie Toleranz, Geduld und Verständnis für und Vertrauen in die individuelle Leistung des Schülers statt überhöhter Ansprüche, Reglementierung und Kritik. In zweiter Hinsicht ist eine anregungsreiche Umgebung erforderlich. Dabei erstreckt sich die auch von REICHEN geforderte äußere Unterstützung entgegen herkömmlicher Methoden nicht auf Buchstabenvermittlung und Lesetraining, sondern auf eine umfassende kognitive Aktivierung in einem offenen, kommunikativen und selbst gesteuerten Unterrichtsrahmen. Erwähnenswert sind die zahlreichen Materialien zur Wahrnehmungs- und zur Konzentrationsförderung sowie zur Denkerziehung mit Brücken zur Mathematik, die zum schulpädagogischen Konzept REICHENS gehören. Ein Breitband-Angebot soll das Kind anregen und anleiten, nach eigenem Entwicklungstempo und gemäß eigenen Interessen den notwendigen Lernstoff „von selbst“ zu erarbeiten. Das reichhaltige breit gefächerte Materialangebot, welches konsequenterweise nicht auf das Lesenlernen ausgerichtet ist, fokussiert also hauptsächlich die Förderung von logischem Denken, Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung sowie den Ausbau einer konzentrierten Arbeitshaltung. Diese Aufgaben sind immer auch wesentliche Bestandteile der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Die Parallelen machen den Weg „Lesen durch Schreiben“ für die Geistigbehindertenpädagogik umso interessanter.

Oftmals sind Eltern erstaunt, wenn sie erleben, dass im Unterricht zum Schriftspracherwerb diese Bereiche aufgegriffen werden, weil sie den Zusammenhang nicht verstehen. Erst über längere Zeiträume erfahren sie, dass sich durch Wahrnehmungs-, Konzentrations- und Denkanforderungen eine neue Lernhaltung ihrer Kinder sowie ein semantisches und syntaktisches Grundwissen aufbauen und eine reflektierende Haltung gegenüber Sprache entwickeln kann, welche auf den Schriftspracherwerbsprozess wirken. Hier sind Informationsgespräche und Hospitationsmöglichkeiten für Eltern dienlich, um das Verständnis für den Lernprozess ihres Kindes zu erweitern.

Nach dem Motto „Fördern durch Fordern“ soll hiermit eine Grundlage geschaffen werden, bestehende spezifische Schwierigkeiten durch die Konfrontation mit eben diesen Anforderungen zu überwinden, statt sie zu vermeiden.

4.2.3 Reflexionen zum Lesen und Schreiben

Warum ist es sinnvoll, mit dem Schreiben zu beginnen und das Lesen folgen zu lassen?

Das anfängliche Schreiben, Malen, Tippen oder Drucken ist häufig mühevoll, bedarf großer Hilfe und ist trotzdem von besonderer, eigener Qualität. Es ist von Anbeginn an eine Aktivität, bei der sich der Schreibende produktiv erlebt. Er schafft etwas Neues. Der Schüler kann beobachten, dass er durch seine Handführung Zeichen formt. Er hinterlässt Spuren (vgl. KLEINBACH 1999, 4). Aus dem Aneinandergliedern einzelner Elemente entsteht ein greifbares Produkt.

Diese Erfahrung, durch körperliche Impulse äußerlich Sichtbares zu produzieren, das darüber hinaus beständig ist, kann sehr motivierend wirken. Würde ein Schüler mit gleicher Intensität wie beim Schreiben das Lesen üben, so entstünde dennoch kein *sichtbares* Ergebnis, weil Lesen eine rezipierende Strategie ist. Über den Einbezug der Leiblichkeit beim Schreiben ist der Lernende enger mit dem Geschehen verwoben. Er erlebt den schrittweisen Aufbau der Schrift. Intensiver als beim Sprechen von Sätzen, Wörtern oder Lauten kann das gegliederte Aufeinanderfolgen von Buchstaben beim Schreiben – Element für Element – wahrgenommen werden. In dieser Weise zu erkennen, dass das Schreiben mit dem Sprechen zu tun hat wie das Sprechen das Schreiben bedingt, ist eine wichtige kognitive Leistung, die gerade über den Weg des vorgängigen Schreibens ermöglicht wird. Schrift wird zum Modell der verbalen Sprache (vgl. DEHN 1999, 34).

Die Qualität der Lernprozessbegleitung ist beim Schreiben eine andere als beim Lesen: Einen aktiven Prozess wie das Schreiben kann man erklären oder vormachen, sodass der Schüler Unterschiede visuell erkennt. Das Lesen kann man nur in seinem Ergebnis, im Können oder Nichtkönnen, demonstrieren, nicht aber den Verlauf der geistigen Aktivität.

Das sinnverstehende Lesen ist eine ganzheitliche Tätigkeit, denn der Lesende wie der Hörende liest/hört nicht einzelne Laute/Buchstaben, sondern die ganze Aussage des Textes oder des Gesprochenen. Da der Leseanfänger das zu Lesende eben noch nicht unbedingt ganzheitlich aufnehmen kann, konzentrieren sich viele herkömmliche Methoden auf äußerlich erkennbare einzelne Bestandteile, die sukzessiv aufgebaut werden. Dieses Hintereinander

von Lautverbindungen, welche außerdem gedanklich festgehalten werden müssen, ist für viele Schüler schwierig und wird deshalb durch ein produktives Hintereinander des Schreibens ersetzt. Das synthetische, hintereinander aufbauende Vorgehen schleift sich also integriert über einen anderen Weg, nämlich das Schreiben ein, bis es verinnerlicht und automatisiert ist. Dann wird der Leser in den Text blickend „[...] vom Text gleichsam ‚angesprungen‘, es ‚widerfährt [...] [ihm] Lesen“ (REICHEN 2001, 18).

„Ich erlebe Lesen als etwas Ähnliches wie das Betrachten von Dingen oder Abbildungen. [...] Ich sehe z. B. einen Wegweiser mit der Anschrift ‚Hauptbahnhof‘ und auch hier, ohne dass ich in meinem Kopf willentlich irgendetwas tun oder nachdenken müsste, weiß ich unmittelbar, was gemeint ist.“ (REICHEN 2001, 18)

Ein solches Leseverständnis leitet sich von einem impliziten Assoziieren und Verstehen eines unmittelbaren, visuellen Gesamteindrucks ab. Dass dieser Aspekt nur eine Facette des Lesens ist, soll im weiteren Verlauf bei der Gegenüberstellung von Lesen und Schreiben deutlich werden.

Bis zu dem Zeitpunkt, wo der Lernende vom Wort „angesprungen“ wird, ist er aktiv tätig durch Schreiben, ohne durch bestimmte vorgezeichnete Wege eingeeignet zu werden. Die Methode, über produktives Handeln zu lernen, entspricht den didaktischen Grundsätzen der Geistigbehindertenpädagogik und stellt damit eine wesentliche Chance für den Schriftspracherwerbsprozess mit (geistig-)behinderten Kindern und Jugendlichen dar. Es ist ein enormer Gewinn, wenn man die Schriftsprache ohne mühevolleres, teilweise sinnleeres und inhaltsloses Training bloßer Lesefertigkeiten erwerben kann.

„Lesen durch Schreiben“ vermittelt also zunächst keine Lese-, sondern eine Schreibtechnik (vgl. REICHEN 2001, 99).

REICHEN hebt die beiden Strategien des Lesens und Schreibens unter dem Gesichtspunkt von äußerlich erkennbarer Aktivität und Passivität voneinander ab:

„**Schreiben** ist nichts, das mir ‚von selbst‘ geschieht. Es ist ein aktiver, bewusster, willentlicher, mit Motorik verknüpfter Akt, bei dem Wörter nicht als Ganzes produziert werden können, sondern einzelne Buchstaben in zeitlichem Hintereinander gemalt, geschrieben, gesetzt oder getippt werden müssen. Schreiben hat äußere Anteile und daher ist es ‚zu sehen‘. Ich kann dem Kind zeigen und vormachen, wie es geht. Didaktische Maßnahmen sind möglich und förderlich.“

„**Lesen** hingegen ‚geschieht mir‘, wenn mich ‚Wörter anspringen‘. Es ist ein rezeptives, nicht willentliches, nicht bewusst gesteuertes, rein geistiges Geschehen, bei dem im erkennenden Wahrnehmen gleichzeitig begriffliche Bedeutungen erfasst werden. Äußerlich ist hier nichts zu sehen. Lesen ist ein rein geistiger Vorgang, den

ich nicht ‚zeigen‘ kann, den ich nicht erklären kann und den ich daher auch nicht ‚lehren‘ kann. Didaktische Maßnahmen verursachen lediglich Störeinflüsse.“ (REICHEN 2001, 84, Herv. i. O.)

Demzufolge sind nicht didaktische Maßnahmen des Lehrers für einen gelingenden Schriftspracherwerbsprozess verantwortlich, sondern diese stören den selbst gesteuerten Schaffensprozess eher. Deshalb fordert REICHEN vom Pädagogen eine „didaktische Zurückhaltung“ (mündliche Aussage, Gastvortrag, Heilpäd. Fakultät Köln 17.05.03). Das Schreiben in einem freien Entfaltungsraum bereitet das Fundament und wird als Auslöser für das Lesenlernen bezeichnet.

Die oben genannte Definition lässt wesentliche Aspekte unberücksichtigt, die mir vor dem Hintergrund „Leben lesen – Lesen leben“ besonders wichtig sind:

- Auch das Lesen ist mit Motorik verknüpft. Die Augenbewegungen und teilweise Kopfbewegungen können äußerlich wahrgenommen werden.
- Lesen ist nicht nur ein rein geistiger Akt. Lesen ist ein Prozess, der andere Ebenen wie sinnliche, emotionale und motorische Bedingungen mit einschließt.
- Der Lesende entdeckt im Lesen eine eigene Sinngebung, das heißt, er ist ganzheitlich und nicht rein rational aktiv.
- Lesen ist weitaus mehr als ein neutrales Betrachten von Dingen. Lesen ist intentional gebunden (Leben lesen). Das, was man sucht, „springt“ einen viel eher an als das, woran man kein Interesse hat (Lesen leben). Ist man beispielsweise in einer Stadt auf der Suche nach einer Apotheke, so findet man sie eher als einen Buchladen. Die persönliche Zielsetzung bleibt mit entscheidend, selbst wenn sie durch besondere äußere Faktoren beeinflusst wird; zum Beispiel kann die visuell-räumliche Orientierung durch das Überangebot der Signalwörter und Zeichen im Stadtbild erschwert sein.
- Das Lesen geschieht nicht ausschließlich rezeptiv und „nicht willentlich“, sondern ist ein gleichermaßen produktives Tun, bei dem Denken und Sprache aktiv und intra-individuell verknüpft sind (vgl. Kapitel 2.2). Subjektive Sinnerwartungen, welche aus geistiger

Beteiligung erwachsen und aus subjektiv erworbenem Sach- und Hintergrundwissen resultieren, beeinflussen das Lesen.

- Der Schreibvorgang des Schreibanfängers hängt vom Wahrnehmen bzw. Einprägen der grafischen Gestalt des Buchstabens ab. Über die Kette einzelner motorischer Impulse wird der Buchstabe aufgebaut. Dagegen ist der fortgeschrittene motorische Schreibablauf, insbesondere bei der Schreifschrift, verinnerlicht, sodass das Hervorbringen des Schriftzuges nicht mehr als Ergebnis einzelner motorischer Elemente, sondern als ein zusammenhängender Bewegungsfluss wahrgenommen wird. Der Schreibfluss wird mehr und mehr automatisiert, wie es zum Beispiel bei einer Unterschrift zum Ausdruck kommt.

Folglich sind Lesen und Schreiben gleichermaßen aktive und passive Strategien. Beide Modalitäten sind perspektivengeleitet und basieren auf Vorerfahrungen und -kenntnissen (vgl. Lernen als Umlernen, Kapitel 3.4.2.2). Der Einbezug dieser Aspekte hat für die Didaktik zur Folge, die Lebenswelt des Lernenden als bedeutsamen Ausgangspunkt des Lernprozesses zu verstehen.

Gleichzeitig wird deutlich: Lesen ist Verstehen. Gerade als Konsequenz aus den Ergebnissen der Pisa-Studie (vgl. Kapitel 2.1) muss die Verstehensleistung als das Wesentliche der Lesekompetenz betont werden.

Es ist fraglich, ob und inwieweit nach dieser Schlussfolgerung das mühevoll Entziffern, Kombinieren und Zusammenschleifen des Anfängerlesers überhaupt als Lesen bezeichnet werden kann.

Nach REICHEN ist Lesen das Zulassen eines selbstläufigen Prozesses:

„Der Text drängt sich mir auf, und ich kann mich nicht einmal entziehen. Sobald mein Blick auf Wörter fällt, erschließt sich mir ihre Bedeutung sogar dann, wenn ich, wie im Falle von Werbung oder Propaganda, gar nicht daran interessiert bin.“ (REICHEN 2001, 18 f.)

Die Akzentuierung eines äußerlichen „sich Aufdrängens“ basiert auf der Annahme der gleichzeitigen Abfolge von visuellen Eindrücken und inhaltlichem Verstehen.

Dabei wird ein zugrunde liegendes Wissen über die Funktion und den Sinn von Buchstaben vorausgesetzt, welches den Transfer auf den einer

schriftsprachlichen Botschaft immanenten Sinnbezug erst zulässt und eine Leseerwartung prägt. Einen mir unverständlichen Text in einer fremden Sprache kann ich zwar visuell wahrnehmen, aber er springt mich nach diesem Verständnis keinesfalls an. Er findet in mir keine Entsprechung, weil ich ihm keine inhaltliche Bedeutung beimessen kann. Auf der Grundlage dieses Verständnisses ist es kein Lesen. Dabei muss meines Erachtens unterschieden werden, ob es sich um das ganzheitliche Erfassen einzelner Wörter wie zum Beispiel eines Signalwortes handelt oder um Textlesen. Von einzelnen Wörtern mit Signalcharakter, wie es in der Werbung der Fall ist, wird man gewissermaßen „angesprungen“ und das ist – wie an anderer Stelle formuliert (vgl. Kapitel 2.5.5) – eine unbestrittene Lesekompetenz im erweiterten Sinne. Ein ganzer Text konfrontiert einen nicht mehr in dieser Weise. Hier rückt die geistige Aktivität und damit auch die Willenskraft des Lesers wesentlich mehr in den Vordergrund. Die Komponente „Anstrengung“, mit der das Lesen verbunden ist, erhält eine entscheidende Rolle: Je müheloser der Leseprozess abläuft, umso lesekompetenter ist der Leser.

Dennoch kann das sinnverstehende Lesen eines fachspezifischen Textes aus einem unbekanntem Sachgebiet dem Leser trotz zugrunde liegender Lesekompetenz Mühe bereiten, weil er den Inhalt aufgrund des fehlenden Kontextes nicht versteht. Zum sinnverstehenden Lesen ist das entsprechende Sach- und Hintergrundwissen notwendig (vgl. Kapitel 2.2).

Die Schriftspracherwerbsforschung befindet sich immer noch auf dem Weg, aus unterschiedlichen Erkenntnistheorien heraus die Komplexität des Lese- und Schreiblernprozesses einsichtig zu machen. Die oben aufgeführten Überlegungen sollen dazu beitragen, den Schriftspracherwerb aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Die Tatsache, dass die Bezeichnung des Lesen/lernens durch den Begriff Schriftspracherwerb ersetzt wird, ist ein Indiz für den stattgefundenen Perspektivenwechsel: Der Leseprozess wird nicht mehr als alleiniges Produkt schulischen Belehrens gesehen, sondern der Eigenaktivität des Kindes mit seinen individuellen Erwerbsstrategien zugeschrieben. Unter der neuen Gewichtung von Rezeption und Produktion erwachsen innovative, kreative Spielräume für den Lernenden.

Zum Schreiben erhält der Lernende eine Buchstabentabelle, die das zentrale Medium der Methode darstellt und im Folgenden erläutert wird.

4.2.4 Erörterungen zur Buchstabentabelle

Struktur der Tabelle

Die Buchstabentabelle (vgl. REICHEN 1988) präsentiert in der Gestalt eines Torbogens die Buchstaben nach dem Anlautprinzip, indem für jeden Lautgehalt eine entsprechende bildliche Darstellung eines Gegenstandes mit Buchstaben zugeordnet ist. Dass sowohl Klein- als auch Großbuchstaben gleichzeitig zur Verfügung stehen, kann zwar einerseits verwirrend sein, entspricht aber der Präsenz der Gemischtantiqua in unserer Schriftsprache. Es fällt auf, dass nicht alle Buchstaben des vollständigen Alphabets aufgenommen sind, sondern die Orientierung an den deutschsprachigen Lautwerten der Buchstaben erfolgt. So fehlt z. B. das <C>, weil es lautsprachlich dem [k] entspricht. Für die Vokale, die sich im Bogen des Tores befinden, stehen analog für kurze und lange Selbstlaute jeweils zwei Abbildungen (z. B. Affe/Ameise für [a]). Die Konsonanten befinden sich in den Säulen des Torbogens. Ähnlich klingende Laute wie z. B. die stimmhaften Laute [b], [g], [d] stehen den stimmlosen Lauten [p], [k], [t] in den beiden Säulen gegenüber. Die Tabelle weist insgesamt eine übersichtlich angeordnete, phonetische Systematik auf. In aktuelleren Ausführungen der Tabelle werden – optisch besonders kenntlich gemacht – Endlaute hinzugefügt: der Nasal [ŋ] wie in Ring und der Frikativ [ç] wie in Buch.

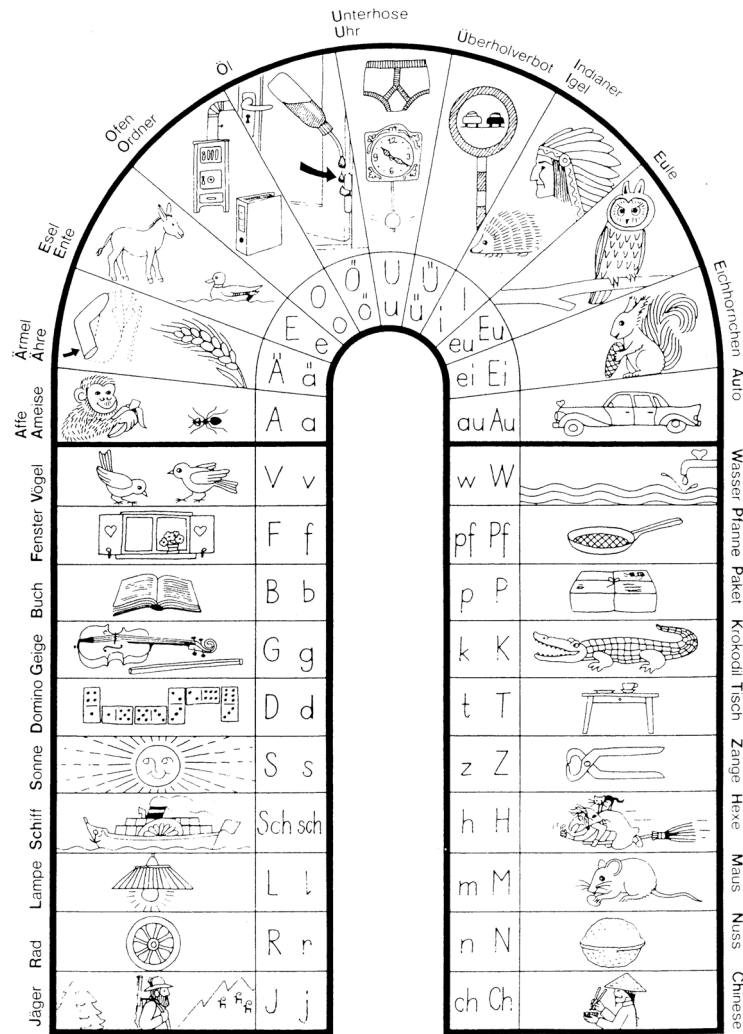


Abb. 11: Buchstabentabelle (REICHEN 1988, 1)

Diskussion um Abbildungen auf der Buchstabentabelle

Die Präsentation so vieler Zeichen und Bilder übt auf manche Schüler eine starke Anziehungskraft aus, auf andere wirkt sie möglicherweise abschreckend. Immer stellt sie die Schüler vor ungeklärte Fragen: Welche Zeichen sind das? Wie heißen die Bilder? Meint das Bild ein Schiff oder Boot? etc.

Deshalb ist es der erste Schritt, die Eindeutigkeit der abgebildeten Begriffe festzulegen, bevor ein Kind mit der Buchstabentabelle schreiben kann.

Die Buchstabentabelle – wie die Methode selbst – ist für Grundschulkindern konzipiert. Oftmals scheint allein aus dieser Tatsache heraus bei vielen Sonderpädagogen⁶² die Vermutung zu entstehen, die Abbildungen seien zu fremd und abstrakt für Sonderschüler. Aus dieser Sorge erwachsen

⁶² Hier beziehe ich mich auf Äußerungen von teilnehmenden Sonderschullehrern während meiner Lehrerfortbildungen.

Bemühungen, die vorgegebenen Abbildungen durch andere, leichtere bzw. bekannte Gegenstände zu ersetzen. Dann wird zum Beispiel die Geige durch eine Gabel ausgewechselt (vgl. MÜLLER-WAGNER 2000). Diese Lehreraktivitäten entspringen dem vorausseilenden sonderpädagogischen Blick, der geprägt ist vom didaktischen Anspruch der Lebensnähe und teilweise der Vereinfachung.

Auch dem Umfang der Buchstabentabelle begegnen Sonderpädagogen häufig mit Skepsis und Kritik. Hier stehen Bedenken im Raum, die Schüler mit geistiger Behinderung zu überfordern, welche die Lehrer zu Versuchen verleiten, die Tabelle zu reduzieren, neu zu strukturieren oder zu differenzieren. Beispielsweise werden individuelle Tabellen mit weniger, aber vertrauten Begriffen gestaltet oder die vorgegebene Tabelle wird in einzelne Abschnitte unterteilt, um die angebliche Fülle sukzessiv erarbeiten zu können. Diese Bemühungen stehen jedoch im Widerspruch zur Methode, weil dadurch nicht mehr alle Lautgehalte und Buchstaben zur Verfügung stehen, die notwendig sind, um zu schreiben, was man ausdrücken will.

Meine eigenen Beobachtungen in der Klasse von Schülern mit geistiger Behinderung möchte ich im Folgenden beschreiben:

Mit Einführung der Methode wurde die originale Buchstabentabelle an verschiedenen Stellen in der Klasse aufgehängt. Außerdem erhielt jeder Schüler eine laminierte Tabelle, worauf die Kinder sehr stolz waren.

Die Mehrzahl der Schüler wandte sich immer wieder von sich aus der Tabelle zu, schaute sie an und nannte bereits bekannte Begriffe.

Toni, ein Junge mit autistischen Zügen, stand in jeder freien Minute vor der Buchstabentabelle und nannte die Laute in Verbindung mit den Bildern, welche er sich bereits eingeprägt hatte. Er begann immer an derselben Stelle: [j] wie <Jäger>, [r] wie <Rad>, [l] wie <Lampe> [...] und wenn er nicht weiter wusste, holte er eine Lehrerin und versuchte, ihr dies verständlich zu machen, indem er wieder unten anfing und bis zur besagten Stelle weiterging.

Einige Kinder, die seine Konzentration auf die Buchstabentabelle beobachteten, stellten sich oft zu ihm und benannten einfach einzelne Bilder, die bereits bekannt waren. Jedoch waren ihnen die dazugehörigen Laute noch nicht vertraut. Toni war aber so sicher in seiner betont rhythmischen Zuordnung von Laut und Buchstabe, dass er immer beides sprachlich

verbindend wiederholte und damit die Äußerungen seiner Mitschüler mit dem Effekt ergänzte, dass alle unbemerkt übten.

Die Schüler schienen von der Sammlung an Bildern und Zeichen so fasziniert zu sein, dass sie von sich aus das Zuordnen durch Wiederholen übten. Gerade in der Fülle und der Neuheit der Abbildungen schien der Reiz für sie zu liegen. Es ist – wie in vielen Lebensbereichen und für viele Menschen – spannender, Neues kennen zu lernen statt sich auf das zu beschränken, was man aus dem Alltagsleben schon kennt.

Diese Beobachtungen lassen erkennen, dass eine Veränderung oder Reduzierung der Tabelle nicht grundsätzlich notwendig, vielleicht sogar kontraproduktiv ist. Zwar sind diese Beobachtungen nicht zu verallgemeinern, aber die vorgegebene Struktur des Torbogens scheint als Handlungsgrundlage vorteilhaft zu sein, weil sich das dazugehörige didaktische Materialangebot besser nutzen lässt.

Ein Auswechseln der Abbildungen, zum Beispiel Gabel statt Geige, halte ich demzufolge für überflüssig. Gerade neue Begriffe, wie es vielleicht exemplarisch die Geige sein kann, bieten gute Anlässe, den Erfahrungs- und Lebensraum der Schüler zu erweitern. Ein solcher Unterricht ist dann nicht nur Lese- und Schreibunterricht mit dem Ziel größtmöglicher Effizienz, sondern ebenso ein kommunikativer Prozess, der sich auf das „Leben lesen“ bezieht.

Die wohl gemeinte sonderpädagogische Reduzierung könnte manches Mal das Interesse der Schüler eher verringern und Reizlosigkeit statt Aufmerksamkeit erzeugen.

Aber nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern auch in der Fachdidaktik des Regelschulbereichs werden Modifizierungen der Tabelle hinlänglich diskutiert (vgl. PESCHEL 2002b, 56 ff.). So wird beispielsweise die Originaltabelle durch Buchstabenverbindungen ergänzt, um negative Auswirkungen auf die spätere Rechtschreibung zu vermeiden, z. B. <Sp> und <St>. Für das lautgetreue Schreiben ist das Hinzufügen nicht notwendig, aber damit soll von vorneherein ein späteres Umlernen von <schp> oder <scht> umgangen werden.

Die oben angeführten Überlegungen sollen das eigene didaktische Handeln bewusst machen. Methodisch-didaktische Entscheidungen kann der Lehrer schließlich nur jeweils vor dem Lebenshintergrund des Schülers treffen.

Handhabung der Buchstabentabelle

Das Wesentliche im Umgang mit der Buchstabentabelle ist, das Anlautprinzip in der exemplarischen Zuordnung von Bild und Lautgehalt wahrzunehmen (zum Beispiel [M] wie <Maus>, [H] wie <Hexe>) und auf andere Begriffe zu übertragen. Von Beginn an ist auf die phonetische Sprechweise zu achten und die alphabetische zu vermeiden.

Im herkömmlichen Sinne der Methode geht es bei der Koppelung von Bild und Anlaut ausdrücklich nicht darum, beide Elemente miteinander zu vernetzen, sondern das Bild fungiert lediglich als visuelles Medium, über dessen Anlautbezeichnung der gesuchte Buchstabe gefunden und abgeschrieben werden kann.

Diese Intention stringent verfolgend, wird nur die Eindeutigkeit der Bilder vorausgesetzt, um mit dem Verschriften beginnen zu können. Eine Buchstabenvermittlung, bei der sich das Kind die Buchstabenform einprägt und mit dem entsprechenden Lautwert verknüpft, ist nicht notwendig und widerspricht der Methode. Ein explizites Auswendiglernen der Verknüpfung Bild – Anlaut – Schriftbild des Buchstabens ist also überflüssig, weil die Tabelle als Werkzeug ständig zur Verfügung steht. Denn über das Suchen und Finden der Buchstaben auf der Tabelle und das ständige Verschriften lernt das Kind mit der Zeit implizit die spezifischen Buchstabenformen und Zuordnungen, sodass das Schreiben allmählich schneller abläuft.

Mag dieser Weg des Umgangs mit dem Werkzeug der Tabelle für viele Schüler möglich und angemessen sein, so gibt es – sowohl im Regelschulbereich und noch häufiger im Sonderschulbereich – Kinder, die mit dem bloßen Zur-Verfügung-Stellen der Buchstabentabelle überfordert sind, weil hierbei Kompetenzen erwartet werden, die nicht allgemein vorausgesetzt werden können.

Ein konsequentes Festhalten an diesem Vorgehen würde bedeuten, diejenigen Menschen von dieser Methode auszuschließen, welche die enthaltenen Informationen nicht ohne weiteres verstehen. Für diesen Personenkreis kann es erforderlich sein, dem Umgang mit der Tabelle mehr Raum zu gewähren. Dies soll im folgenden Kapitel konkretisiert werden.

4.2.5 Leiblich-sinnliches Erkennen

Vor dem Hintergrund der Menschen mit geistiger Behinderung wird nun erörtert, warum welche Modifikationen notwendig sind, um den Umgang mit der Buchstabentabelle zu begleiten und das Verschriften vorzubereiten.

Es versteht sich von selbst, diese Veränderungen nicht ausschließlich vor, sondern ebenso parallel bzw. im Wechsel mit dem Verschriften vornehmen zu können. In der praktischen Arbeit zeigt sich, dass die Nahtstelle zwischen Präsentation des Werkzeugs und Übergang zum Schreiben gerade die Phase ist, in der viele Schüler besondere zusätzliche Hilfe benötigen. Diese ergänzende Unterstützung bezieht sich in erster Linie auf ein leiblich-sinnliches Erkennen, welches durch den Einbezug von Wahrnehmungs- und Bewegungsmodalitäten (vgl. Kapitel 2.5.4) auf der Grundlage der Voraussetzungen der Schüler realisiert werden kann.

Es ist weder erforderlich noch angebracht, die inzwischen breite Sammlung von Möglichkeiten eines Lernens mit allen Sinnen und allen Schülern praktisch durchzuführen (vgl. Kapitel 4.1.3). Vielmehr benötigt der Lehrer die Kenntnis über Strategien und Gesetzmäßigkeiten des Lernens, aus denen sich Formen der Begleitung des einzelnen Schülers gemäß seiner ihm eigenen Zugangsweisen zur Sprache und Schrift anbahnen lassen.

Die Geistigbehindertenpädagogik und ihre Didaktik stützen sich konsequent auf lernbiologische Prinzipien (vgl. VESTER 2001, 191), zum Beispiel das Anbieten eines abstrakten Inhalts über viele Eingangskanäle. Durch vielfältige Assoziationsmöglichkeiten soll das neu zu Lernende dem Lerntyp entsprechend sicherer verankert werden. Sie entsprechen dem phänomenologisch-orientierten leibhaften Lernen (vgl. FORNEFELD 1989, 326), über die Wahrnehmungsfähigkeit des eigenen Leibes in die Begegnung mit den Dingen der Welt zu treten (Leben lesen).

4.2.5.1 Grundlegendes Symbolverständnis

Abgesehen von den Anforderungen hinsichtlich der bereits diskutierten Begrifflichkeiten und der Raumorientierung, verlangt die Präsentation der Buchstabentabelle ein visuelles Abstraktionsvermögen.

Diese Kompetenz kann nicht immer vorausgesetzt werden. Die Übergänge von der gegenständlichen zur ikonischen und von der ikonischen zur symbolischen

Ebene können besonders schwierig sein: Die Buchstabentabelle erfordert die visuelle Wahrnehmungskompetenz, dreidimensionale Gegenstände in ihrer bildlichen Darstellung als gleich wahrzunehmen. Für einige Schüler ist es zum Aufbau des Abstraktionsvermögens notwendig, die Bilder auch als Realien wahrzunehmen, sie zum Beispiel sehen, fühlen und benennen zu können. Der nächste Schritt, von Realien oder Abbildungen auf die Anlaute der Begriffe zu schließen und diese wiederum mit bestimmten Zeichen, den Buchstaben, zu versehen, setzt ein Symbolverständnis voraus.

Über das konkrete Handeln mit den Gegenständen können sich abstrakte Zeichen wie Abbildungen und Begriffsbezeichnungen festigen und es werden sowohl ein Denken über die Dinge der Welt als auch die Sprache angeregt.

Das Symbolverständnis, Buchstaben als Repräsentanten für Sprache und Abbildungen zu erkennen, macht ein sprachanalytisches Denken nötig. Die Fähigkeiten, über Sprache nachzudenken, gesprochene Sprache zu segmentieren, auf die Lautstruktur eines Wortes zu hören und das Schriftbild einem Klangbild zuzuordnen, beruhen auf einer metasprachlichen Kompetenz, die sich durch Sprachbewusstheit entwickeln kann. Eben diese Sprachbewusstheit, die nicht mehr ausschließlich auf erfahrungsbezogenem Handeln mit Gegenständen basiert, bedarf einer kognitiven Aktivität und eines vielfältigen Umgangs mit Sprache und Schrift, mit Lauten und Buchstaben.

So halte ich eine Aufmerksamkeitslenkung auf das gesprochene Wort und auf die Schriftsprache – als vorausgehende und begleitende Anregung des Verschriftens – für erforderlich. Deshalb können zum Beispiel spielerische Höraufgaben zur auditiven Diskrimination und Lokalisation von Lauten oder Aufgaben zur visuellen Differenzierung von Buchstaben sinnvoll und nützlich sein. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Spiele aufgeführt.⁶³

Ein beliebtes Spiel zur Lautdiskrimination ist das Schlafspiel:

Am Tisch sitzend stellen sich die Kinder mit geschlossenen Augen und verschränkten Armen schlafend. Der Lehrer spielt „Radio“ und lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf das, was er sagt. Das „Radio“ gibt zuvor an, worauf zu achten ist: Wir hören heute auf das [o]. Nun spricht er viele Wörter: <Opa>, <Oma>, <Tisch>, <Lampe>, <Orgel> etc. Immer, wenn das Kind

⁶³ Bei meinen Lehrerfortbildungen stehen weitere Materialien, Dias, Filmaufzeichnungen, Stationsbeschreibungen und vieles mehr zur Verfügung.

den gesuchten Klanglaut erkennt, wacht es auf und klopft auf den Tisch. Hört es ein Wort ohne den gesuchten Laut, ist es still und „schläft“ weiter.

Ein für Schüler reizvolles Spiel zur visuellen Wahrnehmung ist das Blitzlesen:

In einem abgedunkelten Raum richtet sich der Lichtstrahl einer Taschenlampe wie ein Blitz auf die Tafel und erhellt hintereinander einzelne Buchstaben, die jeweils von den Schülern visuell erfasst und benannt werden sollen. Der Wettspielcharakter erhöht sich durch die Steigerung der Geschwindigkeit.

4.2.5.2 Unterstützung durch Lauthandzeichen und Lautgebärden

Eine in der Sonderpädagogik populäre und wirkungsvolle Form der Unterstützung zum Unterscheiden, Artikulieren und Einprägen der Grapheme und Phoneme stellen Lauthandzeichen und -gebärden dar (vgl. Kapitel 2.4.1).

Sie lenken die Aufmerksamkeit entweder auf die Buchstabengestalt, auf die lautliche Information oder auf den Sinnlaut und tragen durch ihren multisensorischen Charakter lernpsychologischen und sprachheiltherapeutischen Erkenntnissen Rechnung: Grob- oder feinmotorische Bewegungsfolgen der Hände oder Arme geben Hinweise auf die grafische Form der Schriftzeichen, auf die Mund- und Lippenstellung bei der Lautbildung oder auf die Sinnbedeutung. Die leibliche Erfahrung von Bewegungsabfolgen durch die produktiv-aktive Handbetätigung soll Assoziationen wecken, die eine gedächtnisstützende Wirkung haben.

Insbesondere die KOCH'sche Fingerlesemethode, die bereits vor mehr als 70 Jahren zur Unterstützung des Lesenlernens die Lautsprache, nicht die Buchstaben, durch Fingerzeichen darstellte, erlebt aktuell ihre Renaissance (vgl. RABANUS 2000).

Lautgebärden können also eine zusätzliche Stütze darstellen (vgl. HAASE 2000, 355). Ihr Einsatz wird seit den Anfängen der Diskussion um Lesen und Schreiben in der Geistigbehindertenpädagogik in Kombination mit unterschiedlichen Methoden empfohlen und resultiert aus der Beobachtung, dass Schüler mit geistiger Behinderung mehr Anregung und Zeit zum Einüben der Buchstaben benötigen.

In der Lerngruppe wurde der Umgang mit der Buchstabentabelle, nachdem die Eindeutigkeit der Bilder geklärt war, ohne Lauthandzeichen auf spielerisch vielfältige Weise unter Einbezug vieler Sinne gefestigt.

Ob es sinnvoll ist, die Buchstabentabelle mit Lauthandzeichen zu begleiten oder andere Orientierungsstützen zu geben, kann nur vor dem Hintergrund des Lernenden geklärt werden. Wenn Schüler, wie es häufig bei Kindern mit Down-Syndrom der Fall ist, in ihrer Sprachentwicklung durch Lautgebärden Unterstützung erhalten, kann es nützlich sein, die bekannten Lauthandzeichen in den Umgang mit der Buchstabentabelle einzubeziehen. Erfahrungsgemäß werden diese Lauthandzeichen von selbst vergessen, wenn sie nicht mehr benötigt werden.

Eine vergleichbare Stütze stellen die Abbildungen auf der Buchstabentabelle dar: Auch hier werden abstrakte Zeichen vernetzt mit Konkretem, hier den Bildern des Torbogens, um einen leichteren Zugang zu Graphemen und Phonemen finden zu können. Heutzutage ist nahezu in allen Fibeln eine Anlauttabelle beigefügt, unabhängig davon, ob sie den Fibellehrgang oder das freie Schreiben unterstützen soll. Gemäß neurobiologischer Erkenntnisse (vgl. VESTER 2001) lernt man leichter, wenn das abstrakte, von Einzelteilen ausgehende Denken (linke Gehirnhemisphäre) mit dem ganzheitlichen, bildlichen Denken (rechte Gehirnhemisphäre) verbunden wird. Es bedeutet, viele Assoziationsfelder zu schaffen, die ein Lernen von kognitiven Inhalten mit Bildern vernetzen.

4.2.5.3 Praxisbeispiele

Im Folgenden soll durch Beispiele erläutert werden, wie die leiblich-sinnliche Dimension des Erfassens der Welt durch Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen die Grundlage bildet für kognitive Prozesse. Das Verstehen, Ordnen und Differenzieren von abstrakten Inhalten muss über die Sinnestätigkeit ganzkörperlich begleitet werden. So werden in die Methode „Lesen durch Schreiben“ sensomotorische Elemente integriert.

Anna ist eine Schülerin, die sich sehr gerne und viel bewegt. Am Unterrichtsgeschehen nimmt sie für kurze Zeit gerne teil, dann läuft sie

hüpfend wieder weg. Es hilft Anna, wenn ihrem grundsätzlichen Interesse an schulischen Dingen durch Berücksichtigung ihres Bewegungsdrangs entsprochen wird.

Die Station „Laufdiktat“, bei der es um das Erfassen und Behalten von Buchstabenformen geht, wurde gerade im Hinblick auf Bewegungsintensität folgendermaßen gestaltet:

Mehrere Buchstaben befinden sich in einem Beutel, der an einem Haken aufgehängt ist. Hiermit verknüpft ist die erste motorische Anforderung, den Beutel durch das Hinaufsteigen auf eine Bank zu erreichen. Dann wird ein einzelner Buchstabe aus dem Beutel gezogen. Nach dem Betrachten und taktilen Erspüren der Form wird der Buchstabe in einen daneben hängenden Beutel abgegeben. Nun soll das Kind diesen Buchstaben im Gedächtnis behalten, während es den Weg bis zu einem Arbeitstisch zurückgelegt. Der Weg besteht aus einer langen Bank, über welche das Kind hüpfend, kriechend, gehend oder laufend den Arbeitstisch erreicht. Dort wird der eben gefühlte Buchstabe aus der Erinnerung heraus aufgeschrieben.

Die Form des Laufdiktats kommt dem Bewegungsdrang vieler Schüler sehr entgegen. Es besteht ein ausgewogenes Maß an kognitiven und motorischen Anforderungen. Der Einbezug motorischer Elemente innerhalb des Lernprozesses ermöglicht einen Wechsel von Spannung und Entspannung auf körperlicher wie geistiger Ebene. Die Kombination von Laufen, Fühlen, Sitzen und Schreiben wird zu einem integrierten Erlebnis für das Kind, sodass es mit Ausdauer und Freude Arbeitsaufträge bewältigt. Es entsteht ein spielerischer Charakter, der dem Bewegungsbedürfnis entspricht und – wie mir scheint – die Aufgabe nicht als Anstrengung empfinden lässt.

Wie das Beispiel zeigt, kann der Lehrer in einem offenen Unterricht beispielsweise Lernumgebungen anbieten, die zum selbstständigen Umgang mit den Lerngegenständen gemäß der individuellen Lernwege herausfordern.

Das folgende Beispiel der „Riechstation“ dokumentiert die Verbindung von Sinneserfahrungen, Bewegungsangeboten und ersten Schreibenanlässen:

An einer Station liegen vier Duftdosen bereit, die mit verschiedenen Früchten (Ananas, Zitrone, Erdbeere, Banane) gefüllt sind, sowie zugedeckte Bildkarten

der jeweiligen Früchte. Der Schüler deckt hintereinander die Bildkarten auf und sucht den zur Abbildung passenden Duft. Danach nimmt er die Bildkarten entlang eines Slalomparcours mit, um zu einem Fühlsack zu gelangen. In dem mit Reis gefüllten Fühlsack befinden sich die Buchstabenformen der Anlaute der Früchte [a], [e], [z], [b]. Diese werden hintereinander den Abbildungen zugeordnet. Mit der Vorlage des Anfangsbuchstabens erhält der Schüler die Aufforderung, den Namen der Frucht aufzuschreiben. Einzelne Schüler schreiben nun den Buchstaben nach, während andere anfangen, lautgetreu zu verschriften, sodass die Ergebnisse erfahrungsgemäß unterschiedlich sind. Nach jedem geschriebenen Namenwort werfen die Schüler einen Ball in eine bereitgestellte Kiste, welche mit dem passenden Anlaut gekennzeichnet ist.

Diese Beispiele machen deutlich, dass eine leiborientierte Pädagogik lernbiologische und lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten berücksichtigt, um ein dualistisches Bildungsverständnis, das Kopf und Leib trennt, zu überwinden.

Die Lernfreude erhält sich durch abwechslungsreiches Vorgehen, bei dem die Schüler mit unterschiedlichen Handlungsplänen und -strategien in Aktion sind. Multisensorisches Handeln versucht durch unterschiedliche Wahrnehmungssysteme den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden und eine Überforderung durch einseitige Belastung zu vermeiden. Motivation erhält sich nicht nur durch geeignetes Material, sondern auch durch einen ausgewogen abwechslungsreichen, rhythmisierten Unterrichtsablauf, zum Beispiel durch Wechsel der Bewegungsmuster, Wechsel der Medien, der räumlichen Struktur oder der Sozialformen. In welchen Formen Unterricht auch variiert wird, ein emotional ausgeglichenes Klima ist Grundvoraussetzung für einen eigenaktiv schöpferischen Lernprozess.

4.2.5.4 Reflexionen zum leiblich-sinnlichen Umgehen mit der Buchstabentabelle

Wie oben aufgezeigt, stellt der Umgang mit der Buchstabentabelle hohe Anforderungen an die Schüler in Bezug auf die Wahrnehmungsfähigkeit, Konzentration, Denken und Begriffsbildung, kann aber gleichzeitig Neugier

und Entdeckerlust wecken. Deshalb geht es darum, adäquate Aneignungsformen zu finden.

Die Fähigkeit der Formunterscheidung, die für den Umgang mit der Buchstabentabelle erforderlich ist, kann beispielsweise parallel zu den Übungen mit Buchstaben auch in anderen Lebenszusammenhängen und mit verschiedenen Materialien erfahren und ausgebildet werden.

So können Schüler beispielsweise auf natürlichem, beinahe beiläufigem, „unspezifischem“ Weg Formen zu unterscheiden lernen, sei es im Wald an Baumstämmen, Blättern, Zapfen, Steinen oder sonstwo. Entsprechend der Grundaussagen der Geistigbehindertenpädagogik geht es um ein lebensbezogenes Lernen in sinnvollen Bezügen, das ein „Leben lesen“ realisiert. Es geht aber nicht darum, nach dem Motto REICHENS „Ein Leselehrgang ist um so wirkungsvoller, je unspezifischer er ist, [...]“ (1988, 2) ein spezifisches Üben der Buchstaben kategorisch auszuklammern. Die Didaktik ginge in die falsche Richtung, würde man aktuell nur noch einen streng unspezifischen Unterricht propagieren. Viel entscheidender ist, ob der Lernende Freude und Neugier im Umgang mit den Gegenständen entfaltet, weil das Material attraktiv für ihn ist und er einen Sinn in seinem Tun erkennt. Das kann mit spezifischen wie unspezifischen Medien in einem spezifischen wie unspezifischen Rahmen erfolgen. Auch abstrakte Buchstaben können schlicht verlockend und motivierend sein, gerade weil Kinder häufig mit Lesen und Schreiben assoziieren, in die Welt der Erwachsenen einzutreten, groß und kompetent zu werden, wie die beiden Schüleraussagen verdeutlichen:

„Ich will schreiben lernen, weil ich mal groß werde.“ (Marie 05/03)

„Ich will lesen und schreiben können, weil ich Liebesbriefe schreiben will.“ (Karsten 05/03)

Der sonderpädagogische Wert des intensiven Umgehens mit der Buchstabentabelle – auf spielerische und lustbetonte Weise – liegt darin, eine Grundlage zu schaffen, um erfolgreicher beim Verschriften zu sein: Schülern, welche die Buchstaben schneller finden, die Form der Buchstaben sicherer schreiben oder An- und Inlaute leichter differenzieren können, fällt das Verschriften leichter. Aus der Lernpsychologie lässt sich folgende

Gesetzmäßigkeit ableiten:

- Das, was einem leichter fällt, macht man lieber.
- Das was man lieber macht, macht man häufiger.
- Das, was man häufiger macht, macht man besser.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Begegnung mit einer Sache durchaus einen übenden Charakter haben kann, der jedoch variationsreich gestaltet sein sollte, um die Motivation zu erhalten. Die vielfältigen Formen der Unterstützungen im Umgang mit der Tabelle verhindern ein mühevolleres und demotivierendes Arbeiten, wozu es ohne die entsprechende Handhabung des Werkzeugs kommen könnte.

Von daher stimme ich der Kritik, ein Buchstabenüben sei ein Breittreten einer „Einfachinformation ‚U = U‘“ (REICHEN 2001, 88) nicht generell zu. Dennoch sollte darauf geachtet werden, ob zu viel Energie und Zeit damit verbraucht wird, Buchstaben isoliert mit allen Sinnen zu lehren, ohne dass der springende Punkt des Lesens, nämlich das selbst gesteuerte Zusammenfügen der Phoneme bzw. Grapheme, in Gang gesetzt wird. Wenn endlose Variationen von Buchstaben trainings zum bloßen „Reiz-Reaktions-Lernen“ werden, ist es nicht verwunderlich, dass Langeweile und Ermüdungserscheinungen bei den Schülern auftreten.

Die Mehrzahl der Schüler meiner Lerngruppe lernte in wenigen Wochen die Zuordnung von Bild und Anlaut kennen. Parallel dazu festigte sich die Verknüpfung von Klang- und Schriftbild des Anlautes.

Beachtenswert ist, wie viel schneller auf diese Weise die Schüler mit allen Buchstaben konfrontiert werden, für die sie mit anderen Konzepten teilweise mehrere Jahre benötigen. Dieses Ergebnis stellt die nach sonderpädagogischen Prinzipien geforderte spezifische Reduktion von Lerngegenständen in Frage zugunsten einer Haltung, die von Zutrauen in die Fähigkeiten der Schüler geprägt ist.

Ohne in einen bewertenden Vergleich mit herkömmlichen Methoden zu kommen, zeigt sich doch, dass nach einer relativ raschen Erarbeitungsphase der Tabelle mit dem eigentlichen Schreibprozess begonnen werden kann.

Wie viel Raum letztlich dem Umgang mit der Buchstabentabelle zu geben ist, lässt sich nicht von außen festlegen. Zu vermeiden ist ein unnötig langes Üben, das gleichsam einen neuen Lehrgang daraus macht, bevor mit dem

wesentlichen Schritt, dem Verschriften, begonnen wird. Wichtiger als das Auswendiglernen der Buchstaben und Bildzeichen ist die Handhabung der Tabelle. Wenn das Anlautprinzip verstanden ist und eine erste Orientierung mit der Tabelle glückt, ist die Grundlage geschaffen, um mit dem Schreiben zu beginnen.

Praxisberichten von Sonderpädagogen⁶⁴ zufolge neigen diese dazu, den Schülern so viele Schwierigkeiten wie möglich aus dem Weg zu räumen und den Weg zu ebnen, indem sie kleinschrittig „vom Leichten zum Schweren“ vorwärts gehen. Bezogen auf den Umgang mit der Tabelle kann dies ein langes Verharren beim Einüben der Buchstabentabelle als Fundament bedeuten.

Dass aber das Verschriften selbst das Wesentliche des Lernprozesses ist, welches parallel dazu eine Festigung der Tabelle mit sich bringt, erfährt derjenige, der es umsetzt.

Der Übergang zur Phase des lautgetreuen Schreibens ist also oftmals nicht nur eine Schwierigkeit für die Schüler, sondern ebenso ein Problem des Lehrers, der am Üben der Buchstabentabelle festhält und sich noch nicht auf den Freiraum von Eigenaktivität und Individualisierung beim Schreiben einlassen kann oder will. Gerade weil Wiederholung und Vertiefung wichtige Bestandteile der Unterrichtsarbeit sind, um einmal Gelerntes zu festigen oder zu aktualisieren, fällt es schwer, diesen Boden, zumal er noch nicht gesichert ist, bereits zu verlassen und in die Offenheit des freien Schreibens zu wechseln. In dieser Phase wird plötzlich bewusst, dass didaktische Stützen, zum Beispiel eine Fibel oder andere Lehrmaterialien, fehlen.

Die elementare Stütze in der Methode „Lesen durch Schreiben“ ist die Tabelle, die so lange und so oft benutzt werden kann, wie die Kinder sie brauchen und wünschen. Es wird nicht verlangt, sie auswendig zu kennen. Wichtiger als die Buchstabenkenntnis ist ein semantisches und syntaktisches Grundwissen des Kindes.

⁶⁴ Hier beziehe ich mich auf Teilnehmer meiner Fortbildungen in den Jahren 1999–2003.

4.2.6 Prozess des Verschriftens

Die Buchstabentabelle stellt für den Nichtleser zunächst ein Rätsel dar, das mit einer Geheimschrift für Erwachsene zu vergleichen ist (vgl. REICHEN 2001, 21 ff.).

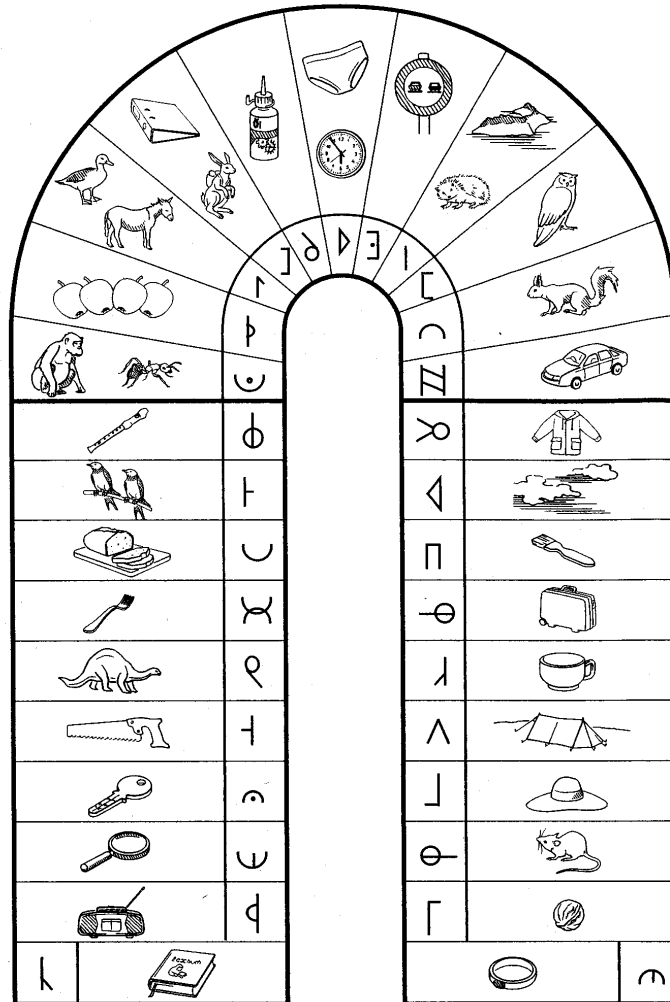


Abb. 12: Tabelle mit Buchstaben einer Geheimschrift (REICHEN 2001, 22)

Im Versuch, mit der Geheimschrift ein Wort aufzuschreiben, sind Erwachsene mit einer ähnlichen Situation konfrontiert wie nicht lesende Kinder und „[...] erfahren das lesedidaktische Prinzip von *Lesen durch Schreiben* am eigenen Leib“ (REICHEN 2001, 23, Herv. i. O.).

Sie erleben, dass man ein Wort aufschreiben, aber danach nicht lesen kann, sofern man es nicht in die bekannten lateinischen Buchstaben transferieren kann. Dieses Repertoire haben Kinder nicht zur Verfügung, sodass sie ihr Schreibergebnis nicht mit einer bereits zugänglichen Schriftsprache entziffern können.

Mit der Buchstabentabelle ist dem Lernenden das Werkzeug an die Hand gegeben, mit dem das Verschriften beginnen kann. Damit wird viel Vertrauen in das Schaffen des Kindes gelegt und davon ausgegangen, dass es auch etwas schreiben möchte. Dieser pädagogische Optimismus ist notwendig und sollte auch nicht dadurch gestört werden, dass der Wunsch, etwas schreiben zu wollen, nicht bei jedem Schüler vorausgesetzt werden kann, sondern sich oftmals erst im Schaffensprozess entwickelt.

Innerhalb der Lerngruppe gab es zwei Schüler, die durch ihre Erfahrungen mit älteren Geschwistern den Wunsch hatten, schreiben zu lernen. „Ich will schreiben. Meine Schwester kann das auch.“

Dieser Wunsch ist eine wertvolle Motivation für den Lernprozess. Er sagt aber nichts darüber aus, was das Faszinierende für den Schüler daran ist: Geht es ihm um das Schreiben als motorische Bewegungsfolge, die Spuren hinterlässt, oder hat er bereits die Funktion und Bedeutung von Schrift entdeckt? Welchen Nutzen die Schrift zur Alltagsbewältigung haben kann, wird vielen Schülern erst viel später bewusst.

Schreiben meint hier nicht die motorische Fertigkeit oder das Abschreiben von Zeichen, sondern den geistigen Akt, gesprochene Sprache in Schriftzeichen umzuformen. Aus konstruktivistischer Sicht meint es „die eigene, sinngebende Konstruktion von Wörtern“ (PESCHEL 2002b, 52).

Mit der Buchstabentabelle zu verschriften bedeutet lautgetreues Schreiben des gesprochenen oder gedachten Wortes.

Ein Grundschüler drückte den Vorgang folgendermaßen aus: „Wir haben die Buchstaben dann immer angeguckt, wir wussten ja noch nicht, wie man sie schreibt.“

Diese Aussage erklärt sehr genau, welche Funktion die Buchstabentabelle beim Verschriften hat: Die Kinder können beliebige Wörter aufschreiben, indem sie die Einzellaute des gesprochenen oder gedachten Wortes heraushören und dann denjenigen Gegenstand auf der Buchstabentabelle suchen, der mit dem gleichen Laut beginnt. Der dazugehörige daneben stehende Buchstabe wird abgeschrieben, abgemalt, gedruckt, gelegt etc. Es müssen gegebenenfalls Schreibunterstützungen gegeben werden, wenn die feinmotorischen Bewegungsfolgen noch schwierig sind.

4.2.6.1 Leiblich-sinnliche Schreibunterstützung

Wenn ein Kind zum Schreiben einen Stift in die Hand nimmt, fällt auf, ob Auge-Hand-Bewegungen koordiniert, Bewegungsrichtungen eingehalten sowie Raumlage und räumliche Beziehungen beachtet werden. Körperlagewahrnehmung und Raumorientierung müssen dabei in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Die visuelle und auditive Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit haben nicht zwangsläufig die motorische Kompetenz zur Folge, Buchstabenformen differenziert produzieren zu können. Visuell wahrgenommene Unterschiede können nicht immer motorisch umgesetzt werden. Sie erfordern feinmotorische Bewegungsabläufe, Praxie, Auge-Hand-Koordination und Lateralität. Hier sei auf das Zusammenspiel körpernaher Sinneserfahrungen zur Differenzierung der Fernsinne hingewiesen, um die Bedeutung der Sinneswahrnehmungen und der Motorik für die Vernetzung von kognitiven Inhalten zu betonen (vgl. Kapitel 2.5.4). Abstrakte Zeichen wie zum Beispiel die Buchstabenformen können über die taktile Wahrnehmung, die Propriozeption und das Vestibulärsystem erfahrbar werden.

Für die Entwicklung der Feinmotorik und Praxie sind das Zusammenspiel beider Hirnhemisphären und das Überschreiten der Körpermittellinie von Bedeutung. Schreibenlernen hat mit der Figur-Grund-Wahrnehmung zu tun, denn es erfordert die Kompetenz zu erkennen, welche Formen, Striche, Rundungen etc. wichtig sind: Beispielsweise erfährt ein Kind erst im Schreibprozess, dass der Strich beim links vom Kreis stehen muss und wenn er rechts stehen würde, daraus ein ganz anderer Buchstabe wird: <d>. Um diesen Anfangsschwierigkeiten zu begegnen, soll exemplarisch die Mnemotechnik vorgestellt werden (vgl. OELWEIN 2000, 150 ff.).

Sie ist eine äußere Hilfe, die, auf Bildern oder Symbolen beruhend, eine visuelle Gedächtnisstütze für das Behalten der spezifischen Formen von Buchstaben und den Transfer beim Schreiben darstellt. Solange eine Buchstabenform noch nicht verinnerlicht ist, kann für das Behalten der Richtung eines Buchstabens und zur Unterscheidung von ähnlichen Buchstaben, z. B. und <d>, beispielsweise eine visuelle Erinnerungsstütze hilfreich sein.

Beispiel:



Abb. 13: Merkhilfen für : der Mann mit dem Bauch; und <d>: der Mann mit dem Rucksack

Es versteht sich von selbst, dass eine solche Unterstützung an die individuellen Erfahrungen des Lernenden und seine Verstehensleistungen gebunden ist.

Die Mnemotechnik versucht, den Schwierigkeiten unter Berücksichtigung neurophysiologischer Erkenntnisse durch visuell erkennbare Hilfe zu begegnen. Sie versucht nicht, die Ursachen zu beheben.

Das Verwechseln der Buchstaben und <d> hängt ursächlich mit der Raumlagewahrnehmung zusammen, die wiederum auf die eigene Körperwahrnehmung zurückzuführen ist. Beobachtungen solcher Schwierigkeiten bei Schülern sprechen dafür, vielfältige Wahrnehmungsangebote im Bereich der Nahsinne mit in den Unterricht einzubeziehen.

Für einen Schüler mit Down-Syndrom, der Buchstabenformen häufig verdrehte, war es hilfreich, wenn ihm die Lehrperson den Buchstaben auf den Rücken schrieb, sodass er über die Körperwahrnehmung die Schreibrichtung und den Schreibfluss spüren konnte. Über körpernahes Erleben konnte er die spezifische Form auf die eigene Handlungsfolge übertragen.

Um alternative Schreibweisen bei schreibmotorischen Problemen zu bieten, sei an das Stempeln erinnert, das trotz des Einbezugs neuer Technologien wie dem Nutzen der Tastatur am PC eine besondere Qualität hat. Im Stempeln von Wörtern begreift der Schüler in doppelter Hinsicht den Aufbau von Schrift: Im Hintereinanderfügen wird jeder einzelne Buchstabe handgreiflich-material erfahren, indem der Schüler die Buchstaben tatsächlich einzeln in die Hand nimmt und hintereinander stempelt oder legt. Er „begreift“ den Aufbau der Schrift.

4.2.6.2 Die wichtigste Strategie

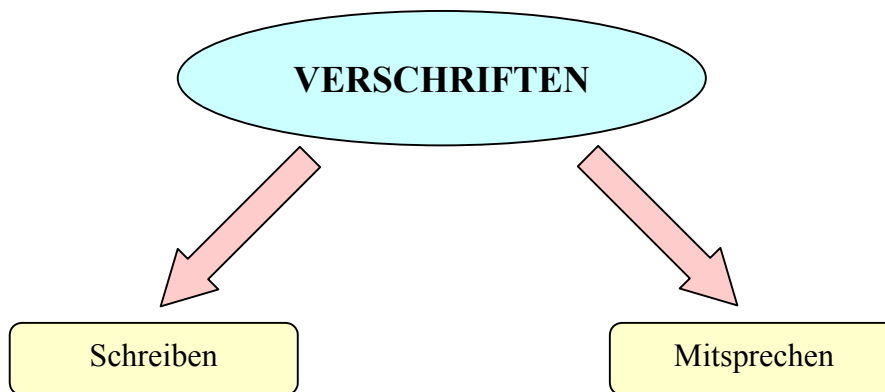


Abb. 14: Die wichtigste Strategie

Wie das Schaubild zeigt, setzt sich – in Erweiterung der Methode REICHENS – die wichtigste Strategie des Verschriftens aus zwei Aktivitäten zusammen, aus dem Schreiben und Mitsprechen. Warum das Mitsprechen gerade bei Schülern mit geistiger Behinderung wichtig ist, soll exemplarisch am Ablauf des anfänglichen Verschriftens erläutert werden:

Ein Schüler wollte das Wort <Fußball> schreiben. Er sprach es laut, um auf die Lautstruktur des Wortes aufmerksam zu werden. Es war hilfreich, dass der Lehrer das Wort wiederholte, damit sich die auditive Aufmerksamkeit vom Gesamteindruck auf die Einzellaute des Wortes richten konnte. Dabei kam es darauf an, das Wort ganz langsam zu sprechen. Daraufhin benannte der Schüler den Laut, den er gehört hatte: zum Beispiel [f].

Nun suchte er das [f] in der Tabelle. Damit das Suchen nicht zu mühevoll war, begleitete der Lehrer ihn, indem er zum Beispiel die Suchrichtung für den Schüler vorgab durch die Aufforderung, an einer der beiden Seiten oder dem Bogen der Tabelle mit der Suche zu beginnen. Jetzt wurde hörend gefragt: [f] wie <Jäger>? – Nein. [f] wie <Rad>? – Nein, usw., bis er bei <Fenster> war: [f] wie <Fenster>? Ja! – Hörte der Schüler den Anlaut nicht heraus, lenkte der Lehrer ihn nochmals darauf: [f] wie <Fenster>.

Nun schrieb der Schüler <F> oder <f> von der Tabelle ab.

Danach musste er sich an sein Wort erinnern und es wiederholt sprechen: <Fußball>. Der nun gehörte Laut wurde nach dem gleichen Schema gesucht und geschrieben.

Es passiert, dass der Schüler nicht mehr weiß, was er bereits geschrieben hat. Gerade im anfänglichen Prozess des Verschriftens zerfällt das Wort in seiner

Ganzheit im Gedächtnis (vgl. GÜNTHER 1989, 32). Da der Schüler nicht lesen kann, ist er auf Hilfe angewiesen. Es muss ihm gesagt werden, was er bereits geschrieben hat. Das ist die Grundlage für das Hören und Suchen des nächsten Lautes.

Der Schüler hatte am Ende seines Schaffens Fußball so geschrieben: <FUAL>. Dieses Ergebnis wurde als Leistung gewürdigt.

Der Blick des Lehrers richtet sich nicht darauf, was noch fehlt bzw. falsch ist, sondern er erkennt an, was bereits auditiv wahrgenommen und verschriftet wurde. Es wird nicht korrigiert.

Wie das Beispiel zeigt, benötigen viele Schüler erfahrungsgemäß in dieser Anfangsphase intensive Begleitung.

Zum auditiven Erfassen der Laute ist es notwendig, das Wort deutlich langsam mitzusprechen, ggf. durch den Lernbegleiter. Aufgrund der hohen Anforderungen an die auditive Kompetenz des Schülers kann es zu Erschwernissen kommen, wenn Schüler Hörprobleme haben, wie es häufig bei Kindern mit Down-Syndrom der Fall ist. Im Einzelfall ist zu klären, unter welchen Bedingungen sie überwunden werden können. Gerade Problemen in der auditiven Differenzierung sollte man nicht aus dem Weg gehen, sondern ein vielfältig gestaltetes Angebot zum Lautieren unterbreiten. Aber auch ohne Hörbeeinträchtigungen kann eine differenzierte auditive Wahrnehmungs- und Diskriminationsfähigkeit nicht vorausgesetzt werden.

Für das Lautieren ist die Aufmerksamkeitslenkung auf die Lauterfassung und Lautwiedergabe notwendig. ZIELNIOK untergliedert diesen Bereich der Lautdifferenzierung in folgende Teilleistungen:

- „Geräusche/Laute als gleich/verschieden erkennen
- unterschiedliche Klangqualitäten erkennen
- kurze und lange Laute/Wörter unterscheiden
- Lautfolgen beachten
- Einzellaut/Lautgruppe aus dem Wortklangbild herauslösen
- Einzellaute zu Wörtern zusammenziehen“ (ZIELNIOK 1984, 26)

Das Lautieren ist neben der auditiven Diskriminationsfähigkeit auch von der Sprachkompetenz des Kindes abhängig und wird durch Sprachauffälligkeiten erschwert.

OBERACKER (vgl. 1990, 17 ff.) teilt die Sprachbesonderheiten von Schülern mit geistiger Behinderung in vier Gruppen ein:

1. Stammeln als Vorhandensein von Lautbildungsschwächen und -störungen: Auslassen, Vertauschen oder Ersetzen von einzelnen oder mehreren Lauten;
2. Dysgrammatismus als mangelnde Speicherfähigkeit für Satzmuster: unvollständige bzw. falsch geordnete Sätze;
3. Stottern: Hemmung, Unterbrechung des Redeflusses sowie unkontrollierte Atmungs-, Stimm- und Artikulationsmuskulatur;
4. Poltern als ungeordneter, überhasteter Redefluss mit undeutlicher und verwaschener Aussprache: Verschlucken oder Verstellen von Silben, Wörtern und ganzen Satzteilen.

So ist das Begreifen des phonologischen Prinzips für Kinder aufgrund ihrer Wahrnehmungs- und Sprachleistungen nicht leicht, aber auch deshalb nicht, weil es Sprachbewusstheit und analytisches Denken voraussetzt. Erschwerend hinzu kommt, dass die Lautstruktur der deutschen Sprache nicht nur auf einfachen Korrespondenzen zwischen Phonemen und Graphemen beruht, sondern durch graphemische und phonemische Ambiguität gekennzeichnet ist. Dieser Prozess kann zunächst ein mühevolleres Vorgehen sein, das eine Begleitung zum Beispiel durch Mitsprechen des bereits Geschriebenen erforderlich macht.

Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht den beschriebenen Prozess des Verschriftens:



Abb. 15: Der Prozess des Verschriftens

4.2.6.3 Akzente der Lernprozessbegleitung

Das Verschriften birgt vielfältige Chancen eines individuumzentrierten Umgangs mit Sprache und Schrift und fordert gleichzeitig besondere Hilfe heraus. Grundsätzlich ist nicht vorgegeben, was bzw. wie viel geschrieben werden soll. Das individuelle Verschriften hat zur Folge, dass nur diejenigen

Buchstaben aufgeschrieben werden, die der einzelne Schreiber als Laute hört. Ein gleiches Wort kann demnach von verschiedenen Kindern unterschiedlich geschrieben werden. Während beispielsweise das eine Kind „nur“ den Anlaut hört und schreibt, erkennt ein anderes bereits mehrere Laute. In der Regel entsteht zunächst eine Skelettschrift, zum Beispiel <Hd> für Hand, welche eine Fehlertoleranz zwingend erforderlich macht (vgl. KRETSCHMANN 1998, 306). Statt auf Falschreibungen hinzuweisen, kann der Pädagoge das Kind in seinem Tun dadurch bestärken, dass er sagt: „Ich kann es lesen“ und damit seine Schreibmotivation erhält oder stärkt. Wenn das Kind in der Phase so schreibt, wie es spricht, ist das Schreibprodukt ein ihm adäquates Ergebnis, welches seiner Denkstrategie entspricht (vgl. SASSENROTH 1998, 122).

Eine Grenze erfährt das Kind in seinem schreibschöpferischen Tun darin, dass es seine eigenen Worte oder Texte nicht lesen und damit das Entstehen seines eigenen Schreibergebnisses nicht mitverfolgen kann. Wenn es vergisst, welche Buchstaben es bisher geschrieben hat, ist das Kind darauf angewiesen, von jemandem zu hören, wo es steht, um weiterzuschreiben. Wie das Beispiel zeigt, wird der handelnde Umgang mit Schriftsprache vom Lehrer begleitet. Hierbei sind Beobachtung und diagnostische Verfahren zunächst notwendige erste Schritte, um den aktuellen Kenntnisstand des Schülers festzustellen und darauf aufbauend das Kind „in seinen Grundannahmen über die Verschriftungstechnik“ (SASSENROTH 1998, 123) zu bestätigen. Im dritten Schritt, wenn das Kind also durch die vorherigen Bestätigungen in seiner Selbsttätigkeit an Stabilität gewonnen hat, können behutsam neue Impulse zur Erweiterung seiner Denkstrategien erfolgen, um die Schreibweise in Richtung der Normschrift zu entwickeln (vgl. SASSENROTH 2001, 21). Es ist eine grundsätzliche Aufgabe der Lernprozessbegleitung, viele Gelegenheiten zu schaffen, über Sprache nachzudenken. Wenn Kinder zum Sprachforscher werden, können sie metasprachliche Kompetenzen entwickeln, die den Schriftspracherwerb unterstützen (vgl. Kapitel 2.5).

Diese konstruktivistisch orientierte Lernprozessbegleitung basiert auf einer Haltung des Pädagogen, die von Geduld, didaktischer Zurückhaltung und pädagogischem Optimismus getragen ist. REICHEN spricht in diesem Kontext von „qualifiziertem Nichtstun“ (mündliche Äußerung, Gastvortrag Heilpäd. Fakultät, 17.05.03), das jedoch sehr viel vom Lehrer abverlangt, weil er den

Schüler in seinem Tun nicht stört, sondern beobachtend abwartet, welche Anregungen – wenn nötig – er ihm in dieser Situation geben kann. Eine individuumzentrierte Grundhaltung heißt, den Schüler nicht festzulegen auf ein bestimmtes Lernmaß, sondern ihm in Anlehnung an MONTESSORIS Leitmotiv (vgl. Kapitel 3.3.3) die nötige „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu geben.

Der aktive Prozess des Schreibens kann für den Schreibanfänger als besonders reizvoll erlebt werden. Sein Tun steht im Mittelpunkt. Das oftmals langwierige und mühevollere Entziffern und Zusammenschleifen des Lesens entfällt bei der Methode „Leben lesen – Lesen leben“.

Verstärkend kommt die Aufmerksamkeit hinzu, die der Lehrer dem Schüler in seinem Schaffensprozess gibt. Er wird individuell angesprochen und sein Produkt wertgeschätzt. Schreibanlässe sind vor allem in der Phase der Schreibbegleitung auch immer Sprechkanäle. Gerade Schüler mit geistiger Behinderung fühlen sich von einem Schreibimpuls oftmals mehr angesprochen, die eigenen Gedanken verbal mitzuteilen, als ein Wort zu schreiben. Es kann ein Gespräch entstehen, durch das der Lehrer Einblicke in die Denkwelt des Kindes erhält. Durch die Informationen über geäußerte Gedanken oder Lebensbezüge des Kindes wird eine breitere Basis geschaffen für besseres Verstehen und weitere Anregungen.

Ein Kind mit geistiger Behinderung ist mehr noch als ein Kind ohne Behinderung sowohl bei der Hinführung zur Schrift als auch beim Umgang mit Schrift auf Unterstützung angewiesen. Es muss oftmals zum Schreiben erst motiviert und angeregt werden, damit es selbstgesteuert seinen Weg finden kann. Gerade das Vertrauen in die Kompetenzen des Schülers mit geistiger Behinderung ist notwendig, weil ihm oftmals nicht genug zugetraut wird. Auf der Basis eines vertrauensvollen Optimismus in die Entwicklungs- und Lernfähigkeit des Kindes kommt der Lehrer dem Kind auf die Spur und entdeckt, welche Herausforderungen es in seinem Lernprozess braucht.

„Ein Kind lernt zwar ‚von selbst‘, aber nicht ‚von allein‘. So wie eine Pflanze trotz ‚selbstgesteuerten‘ Wachstums angewiesen bleibt auf äußere Wachstumsbedingungen wie Licht, Wärme, Wasser, Nährstoffe, so braucht auch das ‚selbstgesteuerte‘ Lernen des Kindes entsprechende Anregungen.“ (REICHEN 2001, 158)

Demzufolge benötigen Schüler mit Lernschwierigkeiten

„[...] nicht unbedingt leichtere Aufgaben, sondern mehr Lernhilfe, nicht weniger Belastung, sondern mehr Unterstützung, nicht Schonung, sondern Zuwendung, nicht

Abbau der in sie gesetzten Erwartungen, sondern Aufbau ihrer Lernbereitschaft und Zuversicht“ (REICHEN 2001, 16).

4.2.6.4 Lebensorientierte Themen im „Werkstattunterricht“

Als didaktische Konsequenz leitet sich eine offene Unterrichtsform ab, die ein Breitband-Angebot zur freien Verfügung stellt, „[...] so dass Kinder sich Kenntnisse und Fähigkeiten indirekt, nicht-bewusst, beiläufig begleitend aneignen [...]“ (REICHEN 2001, 159) können. Dabei wird der Schwerpunkt auf eine breit angelegte kognitive Aktivierung gelegt, die sich von einem isolierten Vermitteln einer Lesetechnik abwendet und die Entwicklung eines Problembewusstseins, das sich nicht nur auf den Schriftspracherwerb bezieht, anbahnt.

Da wir bis heute nicht wirklich wissen, wann und unter welchen Bedingungen der Einzelne das Lesen lernt, sollte die Umgebung des Kindes so sprach- und schriftsprachanregend und -unterstützend wie möglich sein. Während der Lehrer wenig Einfluss auf die außerschulische Begegnung mit Schrift hat, kann er im schulischen Leben dafür Sorge tragen, dass der Gebrauch von Schriftsprache präsent ist und für die Schüler immer selbstverständlicher dazugehört: Nicht nur im Deutschunterricht, sondern im Schulalltag selbst gibt es viele Situationen, aus denen sich Schreibanlässe ergeben können. Exemplarisch sei der gemeinsame Tagesbeginn erwähnt, bei dem man Dinge bespricht und plant, die zunächst vom Lehrer und zunehmend auch von Schülern aufgeschrieben werden können.

Durch häufiges Schreiben in vielen Unterrichtssituationen schleift sich das Verschriften als eine selbstverständlich dazugehörende Tätigkeit ein.

Ein Schüler der Gruppe holte bei einem Planungsgespräch über die anstehende Klassenfahrt von sich aus einen Stift, um die Ideen zur Freizeitgestaltung schriftlich festzuhalten, mit den Worten: „Dann können wir in Holland nachgucken, was wir machen wollen.“

Der Schüler hat die Bedeutung von Schrift verinnerlicht und ist inzwischen in der Lage, sein Schreiben sinnvoll einzusetzen.

Schreibanlässe lassen sich besonders gut in einen „Werkstattunterricht“ einbeziehen, der ein für die Schüler relevantes Thema aufgreift.

Die Wahl der Themen entstand in der Lerngruppe aus den aktuellen Interessen der Schüler und Schwerpunkten der Klasse: So entwickelte sich beispielsweise

im Rahmen eines Zirkusbesuchs die Werkstatt „Zirkus“, in Bezug auf eine bevorstehende Klassenfahrt das Thema „Fahrt nach Holland“ oder als Anreiz, sich verstärkt mit den eigenen Freizeitmöglichkeiten auseinander zu setzen, die Thematik „Freizeit“.

Im Gegensatz zu üblichen Fibellehrgängen, die durch festgelegte Texte den Adressatenkreis in der Regel auf das Grundschulalter eingrenzen, stellt dieses Vorgehen einen altersunabhängigen Lehr- und Lernmodus dar. Im Hinblick auf den Personenkreis ist es ein enormer Vorteil, Lernende aller Altersstufen gleichermaßen berücksichtigen zu können.

Der Grundsatz von „Leben lesen – Lesen leben“, in einem offenen kommunikativen Unterricht immer wieder Schreibanlässe zu bieten, schafft einen thematisch unerschöpfbaren Rahmen und ermöglicht in besonderer Weise einen individuumzentrierten Schriftspracherwerb (vgl. Sprach-erfahrungsansatz, Kapitel 2.5.2). Kinder mit geistiger Behinderung lernen dadurch schreiben, dass sie sich von bestimmten Themen angesprochen und aufgefordert fühlen zu schreiben. Die Forderung nach reicher Schrifterfahrung und des entdeckenden Lernens wendet sich ab von den didaktischen Prinzipien eines Lernens „vom Leichten zum Schweren“ oder der „Isolierung von Schwierigkeiten und Fehlervermeidung“, was üblicherweise vom Lehrer erwartet wird. Dieser Freiraum lässt sich im didaktischen Rahmen eines „Werkstattunterrichts“ realisieren, welcher als eine Modifikation des offenen Unterrichts gilt. Voraussetzung ist dafür die generelle Offenheit des Lehrers. Ohne ein „offenes Ohr“ zu haben für die Belange der Kinder, kann man nicht offen unterrichten.

Hinsichtlich der jeweiligen Themenbereiche zeigten sich in der Lerngruppe vielfältige Möglichkeiten einer kreativen und kognitiven Auseinandersetzung. Dabei wurden viele Sinne angesprochen, zum Beispiel Bastel- und Spielangebote, Hör- und Schmeckstationen und vieles mehr mit jeweils einem Schreibanlass gekoppelt, seien es ein Arbeitsblatt, Notizheft, Befragungsbogen oder eine bildliche Arbeitsanleitung etc. Angeregt vom kreativen Angebot führten die Schüler möglichst selbstständig, alleine oder in Partnerarbeit die Handlungen durch, sodass ein eigenes Produkt entstehen konnte. Die Schüler waren aufgefordert, zwischen den einzelnen Handlungsschritten oder im Anschluss an das kreative Tun Begriffe oder Sätze, die ihnen dazu einfielen, zu

notieren. Die rhythmische Abfolge von handwerklichem Tun und Schreiben wurde zu einem Ritual, wodurch den Schülern nicht immer bewusst war, wie viel sie im Laufe einer Unterrichtseinheit schrieben. Schreibaktivitäten fanden eher „beiläufig“ statt.

Die Schreibanlässe sollten viel Freiraum gewähren, damit jeder seine ihm eigenen Worte dazu aufschreiben konnte. Nur in seltenen Fällen, zum Beispiel bei Rätseln, wurden eindeutig „richtige“ Antworten erwartet. Besonders spannend war es dann, die eigenen Ergebnisse zu präsentieren und sich darüber auszutauschen. Die Impulse, die sie von ihren Mitschülern auf diese Weise erhielten, konnten ihre Wissbegierde stärken.

Das Schreiben wird für den Schüler zunehmend zu einer neuen Ausdrucksform, die zwar zunächst zeitaufwändig ist, aber gleichzeitig einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung haben kann. Zum einen hilft das sprachliche Vorbild des Lehrers, die Wörter deutlicher auszusprechen, zum anderen entwickelt sich die Sprache des Schülers durch das Mitsprechen und Experimentieren mit Sprache. Die vielfältigen Spracherfahrungen erweitern den Wortschatz.

In der Lerngruppe war zu beobachten, dass sich Schüler beim Verschriften besonders bemühten, deutlich zu sprechen.

Um das Interesse an der Schriftsprache zu erhalten, kann es aus motivationalen Aspekten sinnvoll sein, zusätzlich zu den Schreibanlässen Leseanreize und -erfolge durch ganzheitlich angebotene Wörter, z. B. Namen, Wochentage, Monate etc. zu schaffen, die sich bei begrenzter Anzahl relativ leicht lernen lassen. Durch die Signal- und Informationsfunktion der Signalwörter oder Ganzwörter (z. B. beim Einkaufen) wird gleichzeitig auf die Bedeutung von Schrift hingelenkt. Wenn ein Schüler auf diese Weise von immer mehr Wörtern „angesprungen“ wird, kann sich die Motivation, schreiben und lesen zu wollen, steigern; denn Erfolg ist ein Schlüssel zum Lernen.

4.2.7 Fachdidaktische Reflexionen

Betrachtet man die Schritte, die dem Prozess des Verschriftens immanent sind, so ist festzustellen, dass die Methode „Lesen durch Schreiben“ – auch wenn sich REICHEN gegen traditionelle Lehrmethoden mit Analyse und/oder

Synthese stellt – gleichermaßen die Strategien des Analysierens und Synthetisierens (vgl. Kapitel 2.4) beinhaltet.

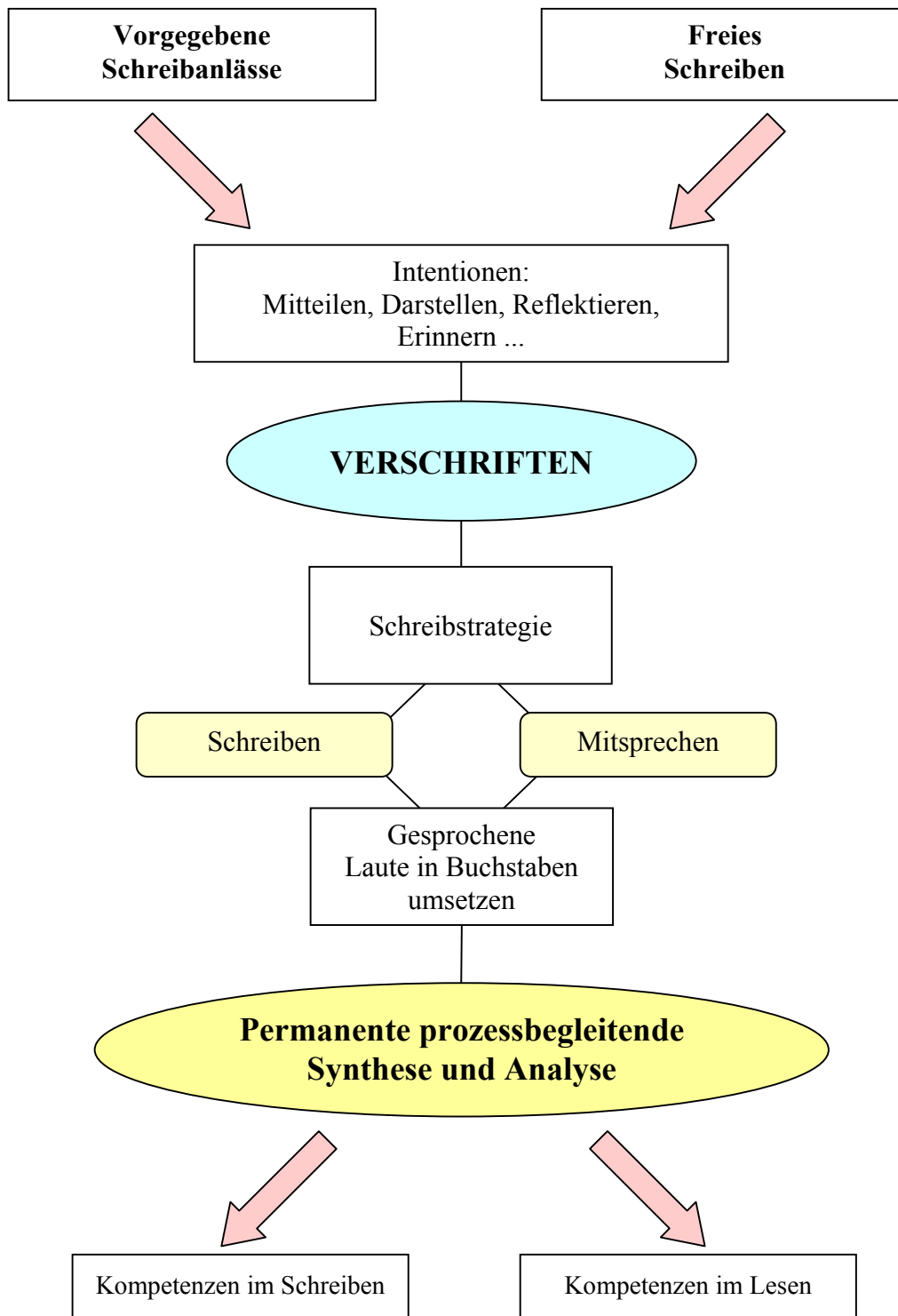


Abb. 16: Schreibstrategie

Im Prozess des lautgetreuen Schreibens vollziehen sich Analyse und Synthese permanent: Das gesprochene Wort wird in seine Bestandteile zerlegt

(analysiert) und beim Schreiben aufgebaut (synthetisiert). Beim Nachvollziehen der eigenen Schreibfolge findet ein inneres Lesen statt, das den Lernprozess unterstützt. Unter diesem Aspekt ist die Methode „Lesen durch Schreiben“ nicht weit entfernt von herkömmlichen Lehrmethoden. Dennoch ist der Weg grundsätzlich anders. Das wesentlich Differierende ist Folgendes:

- Der Lernende ist von Beginn des Leselehrgangs durch das Verschriften nicht rezipierend, sondern produktiv tätig.
- Er lernt nicht durch Instruktion, sondern durch entdeckendes Tun und vielfache Erfahrungen mit Schriftsprache.
- Der Lernprozess geht nicht von isolierten sukzessiv folgenden Teilfertigkeiten aus, sondern von einer ganzheitlichen Wahrnehmung, die auf leiblich-sinnliche Eindrücke (zum Beispiel der Buchstaben) angewiesen ist.
- Die Kommunikationsimpulse gehen vom Lernenden aus. Nicht fremde oder sinnleere Wörter bestimmen den Kommunikationsprozess, sondern seine eigenen Worte und Texte werden zum Unterrichtsgegenstand.
- Dem Lernenden steht so viel Zeit zur Verfügung, wie er für seinen Lernweg benötigt.
- Alles, was der Schreibende verschriftet, erfährt als sein Ergebnis Anerkennung.

Diese Aspekte sind gerade für den Schriftspracherwerb von Menschen mit geistiger Behinderung bedeutungsvoll. Ein Lesenlernen, bei dem das anstrengende Üben im Vordergrund steht, entfällt. Damit ist ein – bezogen auf den genannten Personenkreis – oft angeführtes Argument gegen den Schriftspracherwerb entkräftet.

4.2.7.1 Umgang mit Regelmäßigkeiten

Erst im Verlauf des Schreibprozesses stellt sich die Frage, welche Anforderungen in Bezug auf Rechtschreibung für den Einzelnen angemessen sind. Danach richtet sich das Maß der Korrektur.

Zunächst bleibt das Geschriebene als Produkt des Schülers stehen und ist Ausdruck für seine aktuelle Leistung. Hierbei dauert es unterschiedlich lange, bis er nicht mehr nur einzelne Wörter, sondern bereits kleine Sätze schreiben

kann. Gerade das Heraushören von Wortanfängen bzw. -enden stellt eine hohe Anforderung an seine metasprachlichen Kompetenzen.

„Im lauttreuen Verschriften eigener Wörter und Texte sieht *Jürgen Reichen* den Königsweg zum Lesen und Schreiben. Es eröffnet Kindern frühzeitig die Einsicht in den Lautbezug der Schrift. [...] Kinder schreiben ihre ersten Wörter, ohne die Anforderungen der Orthographie erfüllen zu müssen.“ (BRÜGELMANN U. A. 1994, 1, Herv. i. O.)

Der Freiraum bezüglich der Orthographie steht in Einklang mit der Freiheit, weder Wortgrenzen einhalten zu müssen noch auf Liniatur, Schriftgröße oder Raumlage zu achten. Jedes Kind schreibt gemäß seinem eigenen inneren Konzept.

Toni benötigte anfangs beim Schreiben so viel Platz, dass er mit einem Wort ein ganzes Blatt füllte. Er begann oben links und führte die Buchstaben quer über das Blatt bis unten rechts. Sein Schreibverhalten wurde nicht verbessert bzw. eingegrenzt. Erst später, als auffiel, dass seine Schrift kleiner wurde, bekam er Linien, auf denen er sich inzwischen orientieren kann.

Das Einhalten von Wortgrenzen ist eine Kompetenz, die Kinder erst erwerben müssen. So wie sie die Sprache fließend hören, so schreiben sie auch fließend.

Marie setzte anfangs einen Buchstaben neben den anderen, ohne auf Wortenden zu achten. Erst durch das bewusste Vorsprechen der Wörter, verknüpft mit einem schrittweisen Vorwärtsgehen Wort für Wort, entdeckte sie, dass ein Wort ein Ende hat, so wie ein Schritt beendet ist, bevor der nächste folgt. Hier waren auch die Atempausen beim Sprechen eine Hilfe, indem sie beim Schreiben dazu dienten, diese Pausen als Leerräume zwischen den Wörtern durch einen fingerbreiten Abstand kenntlich zu machen.

Tobias hielt die Schreibrichtung nicht konsequent ein. Er begann links zu schreiben, reihte einzelne Buchstaben hintereinander, um dann beim Weiterschreiben wieder vor das begonnene Wort zu springen. Ihm half eine Reihenbildung von links nach rechts, z. B. durch das Bauen von Straßen oder Zügen mit diesem eindeutigen Richtungsverlauf, um die Richtungsführung zu empfinden und zu verinnerlichen.

Das der Methode immanente Prinzip, Fehler zunächst nicht zu korrigieren, ist einer der häufigsten Kritikpunkte an „Lesen durch Schreiben“. Die anfänglich

phonetische Schreibweise der Schüler verunsichert vor allem in der Regelschule die Eltern, da sie befürchten, ihre Kinder würden nicht „richtig“ schreiben lernen. Diese Sorge entkräften Forschungsergebnisse, die belegen, „dass eigenes Schreiben der Kinder die späteren Rechtschreibleistungen nachweisbar positiv beeinflusst“ (REICHEN 2001, 114).

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass „Lesen durch Schreiben“ ein Leselehrgang und kein Rechtschreibtraining ist. Sobald die Kinder Lesen gelernt haben, ist der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ beendet. Unabhängig davon, welches Maß an Wichtigkeit man der Rechtschreibung beimisst, ist das Rechtschreibtraining im Anschluss an die Methode durchzuführen.

Ohne an dieser Stelle in die Diskussion um die Wertstellung der Rechtschreibung zu verfallen, geht es im Wesentlichen darum, das Interesse des Kindes an der Orthographie zu wecken. Das Lernen von Regeln bis hin zu deren selbstverständlichen Anwendung sollte so gestaltet sein, dass ihre Funktion einsichtig wird und sich nicht auf ein „unproduktives, totes Buchstabenwissen“ (REICHEN 2001, 115) reduziert. Ein Rechtschreibdruck darf nicht dazu führen, dass den Kindern die Freude am Schreiben vor lauter Angst, Fehler zu machen, vergeht und sie ihre kreativen Potenziale ungenutzt lassen.

Untersuchungen von BRÜGELMANN u. a. zufolge wirkt sich die Methode „Lesen durch Schreiben“ nicht negativ auf das Rechtschreibvermögen aus, denn „selbständiges Schreiben vom ersten Schultag an schadet nach den vorliegenden Befunden der Rechtschreibentwicklung nicht“ (BRÜGELMANN U. A. 1994, 10).

Bezogen auf den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung kann man realistischere Weise nur von einer geringeren Anzahl an Menschen ausgehen, die orthographisch richtig schreiben können. Fortschritte im Schreiben können ein Gespür für die Schrift mit sich bringen, sich dadurch wieder vorteilhaft auf das Schreiben auswirken und somit zu einer positiven Beeinflussung des Schreibenden in seiner Schreibkompetenz und in seiner Gesamtpersönlichkeit führen. Auch diesbezüglich ist die Methode „Leben lesen – Lesen leben“ der richtige Weg, persönlichkeitsstärkend den Schreibprozess zu unterschützen, ohne ihn durch Regeln und Korrektur zu blockieren. Durch das Schreiben kann sich ein Gespür für die Schrift entwickeln, das rückwirkend das Verschriften positiv beeinflusst. Diese

wechselwirkende Einflussnahme soll im folgenden Schaubild visualisiert werden:

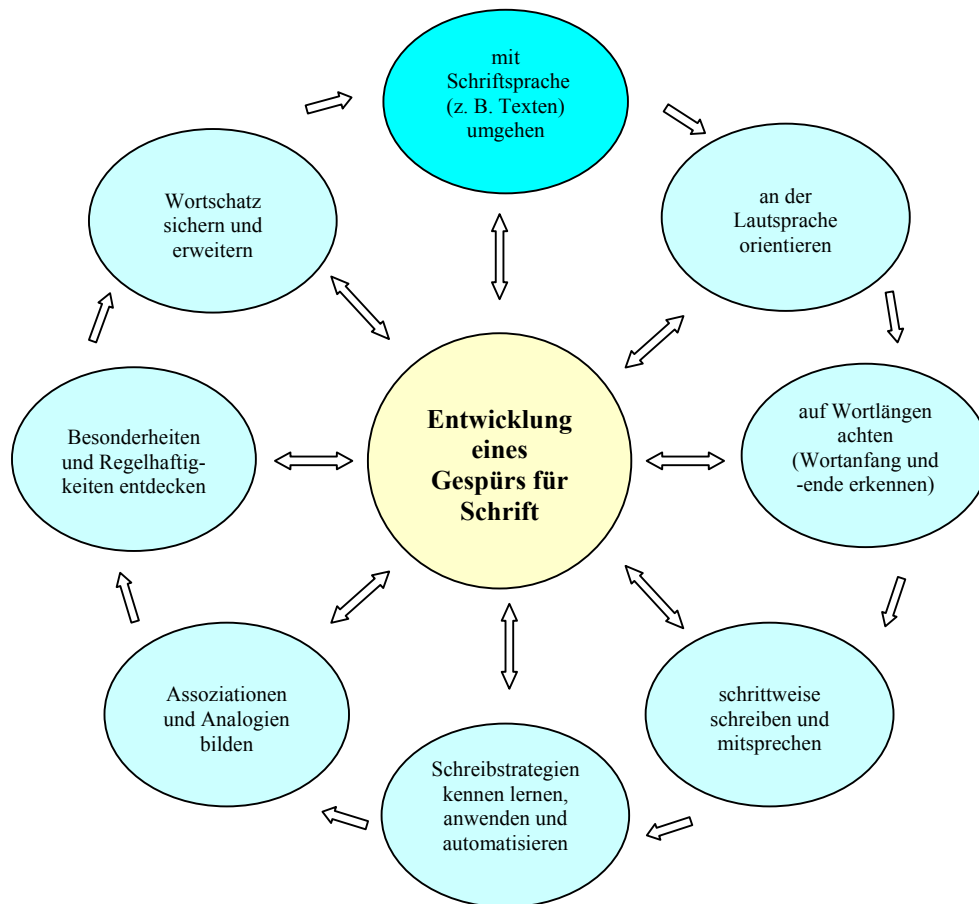


Abb. 17: Gespür für die Schrift

4.2.7.2 Reflexionen zum Üben

Es gibt wohl kaum einen didaktischen Diskurs, der das Üben nicht thematisieren würde. Dabei sprechen sich nur wenige Didaktiker eindeutig gegen das Üben aus, zum Beispiel REICHEN (vgl. 2001, 85 ff.).

Leider wird unter Üben in der Regel viel zu einseitig das Festigen des Lernstoffs durch reines Wiederholen gleichartiger Aufgaben verstanden. Dabei rückt die Qualität des Übens durch Anwendung und Gebrauch in den Hintergrund. Würde das Üben im Sinne eines Aus-Übens verstanden, könnte sich der Lernstoff implizit festigen. Üben wäre integrierter Bestandteil des Lernens.

Schaut man Kindern beim Spiel oder einer anderen Tätigkeit zu, kann man diese Form des Übens aus Freude beobachten. Nicht aus dem Willen heraus, eine neue Tätigkeit oder Verhaltensweise zu beherrschen, sondern aus reiner Freude an der Funktion üben sie diese Aktivität über oftmals erstaunlich lange Zeit durch Wiederholen (vgl. „Übungsspiel“ nach PIAGET 1969, 148)⁶⁵. Das Kind legt in diese Wiederholungen so viel Konzentration, dass der Eindruck einer lustbetonten und sinnvollen Aktivität entsteht. Sowohl aus reinem Vergnügen als auch aus „Lust, Ursache zu sein“ (BÜHLER, zit. n. PIAGET 1969, 122), wiederholt das Kind Handlungen. Es bestimmt die Intensität des Handlungsablaufs selbst und übt damit selbstgesteuert.

Diese positive Haltung kann selbstverständlich auch dem Lesenlernen entgegengebracht werden. Wie in jedem anderen Bereich ist auch beim Schriftspracherwerb ein Üben auf freiwilliger Basis anzustreben. Es gehört zur Aufgabe von Pädagogen und Eltern, die Bedingungen für Freiwilligkeit entstehen zu lassen und zu wahren, sodass der Lernende aus Freude wiederholt oder aus Einsicht neu Gelerntes festigt und vertieft.

Demgegenüber ist ein Üben unter Leistungsdruck, mit Frustration oder Beschämung für den Lernprozess geradezu schädlich. Üben durch lautes Vorlesen, das oftmals lediglich einem Entziffern ohne Sinnverstehen gleichkommt, ist eher lernprozessstörend und hinsichtlich des Aufbaus von Lesefreude kontraproduktiv.

Im Laufe des vergangenen Schuljahres sind zwei Schüler in die Klasse gekommen, die aus einer Schule für Lernbehinderte überwechselten. Zunächst verweigerten beide jegliche Anforderungen, die mit Schriftsprache zu tun hatten. Ihre Ablehnung wurde als Reaktion auf erlebte Frustration im Leseunterricht interpretiert, sodass nur eine Mindestanforderung von zwei Wörtern pro Stunde erwartet wurde. Darauf konnten sich beide Schüler einlassen. Gleichzeitig erlebten sie, dass weder ihre Schreibprodukte noch die der Mitschüler kritisiert wurden und dass ihre Mitschüler mit freudiger Erwartung an die Lernstationen gingen. Diese Haltung übertrug sich

⁶⁵ Nach PIAGET erwächst das Übungsspiel aus den anfänglichen sensomotorischen Spielarten: In der Entwicklungsphase der sensomotorischen Intelligenz erkennt PIAGET „Zirkulärreaktionen“ (1969, 120) primären, sekundären und tertiären Grades, die sich im kindlichen Spielverhalten fortsetzen: Wiederholung von Handlungen aus reiner Funktionslust, auf Dinge gerichtete Handlungen aus Verursacherlust und nachahmende und ritualisierte spielerische Handlungen (vgl. PIAGET 1969, 122 ff.).

zusehends und sie überschritten von sich aus die festgelegte Mindestanforderung, die bald ganz vergessen wurde.

Der Zugang „Leben lesen – Lesen leben“ bietet gerade Schülern, die bereits durch schulisches Versagen im Schriftspracherwerb Frustrationen erfahren haben, große Chancen für Erfolge, weil sie sich nicht mehr länger durch vorgegebene Übungen quälen müssen oder Misserfolge öffentlich präsentiert werden, wie dies beim lauten Vorlesen im Klassenverband der Fall wäre.

REICHEN geht in seiner Kritik so weit, im zwanghaften Üben eine grundlegende Ursache für die schlechte Lesekompetenz der Schüler in deutschen Schulen zu sehen. Gemäß seiner Methode reicht das Schreiben aus, denn „solches Schreiben legt die Grundlage und ist der Auslöser für das Lesenkönnen“ (2001, 85).

Trotz dieser berechtigten Bedenken gegenüber dem Üben einer bloßen Lesetechnik spricht ein wichtiger Gesichtspunkt für ein Üben: Erfolge motivieren!

Es ist ein Erfolg, Wörter verschriften zu können. Können sie jedoch nicht gelesen werden, wird dies möglicherweise als eigener Misserfolg gewertet, vor allem dann, wenn es über einen längeren Zeitraum so erlebt wird. Aus meiner Sicht ist es von daher unterstützend, ab dem Moment, in dem sich der Schüler mit besonderem Interesse Geschriebenem zuwendet und die Buchstaben zu entziffern versucht, diesen Impuls aufzugreifen und mit ihm das Lesen einzelner Wörter zu üben.

Das permanente Verschriften ist außerdem – unabhängig von der Auswahl der Schreibanlässe – nichts anderes als ein sich wiederholendes Üben und Festigen der Schreibtechnik.

Gleichzeitig sind an die Schreibanlässe Leseanregungen im engen und erweiterten Sinne gekoppelt. Sie führen hin zur Bedeutung von Schriftsprache und weisen den Schüler in die Richtung, in die sein Lernprozess geht. Gemäß der individuellen Lernentwicklung des Schülers können sie als Leseansporn oder -anstoß wahrgenommen werden.

Viele Schreibanregungen basieren auf bildlichen Impulsen oder sind mit bildlichen Darstellungen verknüpft, welche die Schüler zu Verstehens-

leistungen herausfordern und zum Handeln animieren und anleiten, z. B. Reihenfolgen festlegen bei Bildergeschichten, suchen, sortieren, auswählen und zuordnen von Bildern, die zu Gebrauchstexten hinführen, oder Bildbeschreibungen, die zum sprachlichen und schriftsprachlichen Ausdruck motivieren. Die Schreibanregung basiert auf einer vorherigen Denkleistung.

Wenn Aufforderungen zum Schreiben von Wörtern, Sätzen oder Geschichten Leseanlässe enthalten, hat ein solches Lesenüben eine schreibbegleitende Qualität, die durchaus sinnvoll und erstrebenswert und außerdem motivierend sein kann.

Die Mehrzahl der Arbeitsblätter war mit einer schriftlichen Anweisung versehen, welche die Schüler in der Regel noch nicht lesen konnten. Wenn sich die Handlungserwartung nicht ohne das Textverständnis erklärte, musste die Anweisung vom Lehrenden vorgelesen werden.

Der Schüler erlebt dabei unmittelbar die Bedeutung des Lesevermögens. Dadurch wird ihm die Lesekompetenz als eigene Zielperspektive vorgeführt. Wie das Beispiel von Karsten (vgl. Kap. 3.4.2.4) zeigt, kann sich ein Schüler plötzlich von der Überschrift herausgefordert fühlen, diese zu lesen. In einem solchen Moment ist es richtig, das Lesenüben aufzugreifen.

4.2.8 „Leben lesen“ im „Werkstattunterricht“

Der „Werkstattunterricht“ als Rahmen für Schreibanlässe gibt vielfältige Gelegenheiten, die ein Lesen im erweiterten Sinne stattfinden lassen können. Situationen müssen verstanden, gelesen werden im Verständnis eines „Leben lesen“.

- Lernen an Stationen stellt eine hohe Anforderung an die Raumorientierung. Es ist erforderlich, gemeinsam die Stationen zu besuchen und zu klären, wo welches Material zu finden ist. Das selbstständige Arbeiten an den Stationen bedarf einer schrittweisen Hinführung, damit die verschiedenen Angebote nicht zu einer Überforderung werden.
- Hilfreich zur Orientierung sind Symbolkarten, die z. B. von einzelnen Schülern oder nach Einführung des Chefsystems vom jeweiligen Chef an die Station gelegt werden können. Dadurch lassen sich Aufgabenstellung und Materialien der jeweiligen Station festigen.

- In der Einführungsphase kann es notwendig sein, den intendierten Wechsel von Station zu Station durch ein äußeres Signal, zum Beispiel das Klingeln einer Uhr, anzuzeigen.

Das Signal half allen Kindern, die Zeit für die Arbeit an einer Station zu nutzen, denn es gab Schüler, die nur für kurze Momente an einer Station verweilen wollten, während andere an ihren Stationen kein Ende fanden. Nach einzelnen Durchgängen wurde den Schülern deutlicher, dass sie sich zur Fertigstellung am Rahmen der Aufgabenstellung orientieren sollten. Damit wurde das Klingelzeichen als Strukturierungshilfe überflüssig.

- Gleichzeitig bieten die Stationen viel Bewegungsfreiheit. Der Wechsel zwischen Arbeiten an einer Station und Aufsuchen des nächsten Angebots rhythmisiert den zeitlichen Ablauf positiv.
- Die Angebote an den Stationen selbstständig auswählen zu können, setzt Entscheidungsfähigkeit voraus.

Es war in meiner Gruppe zu beobachten, dass einige Schüler oftmals von Station zu Station liefen, bis sie sich einem anderen Schüler anschlossen, um dorthin zu gehen, wohin dieser sich bewegte. Es schien schwer zu sein, sich selbstständig für eine Aufgabe zu entscheiden und sich darauf einzulassen. Mit der Zeit war festzustellen, dass die Schüler zielsicherer ihre eigenen Wege gingen. Nun hatten sie sich zu einigen, wenn zufällig zwei Schüler gleichzeitig an einer Station arbeiten wollten. Sie lernten sich zu behaupten, sich zu einigen und abzugrenzen.

Solche Entscheidungsräume können einen enormen Beitrag zur Stärkung des Selbstbewusstseins leisten.

- Zur Überprüfung der durchgeführten Arbeit dient jedem Schüler ein Laufzettel. Symbole kennzeichnen die Stationen.

Während zum Start der Arbeit jeder Schüler seinen Namen – so gut er konnte – auf den Laufzettel schrieb, vervollständigte er ihn analog zum kompletten Durchlaufen aller Stationen durch Ankreuzen eines dafür vorgesehenen Feldes.

- Der Chef dokumentiert seine besondere Verantwortlichkeit für die Station, indem er die durchgeführten Aufgaben kontrolliert und mit seiner Unterschrift bestätigt.

So entstanden – eingebettet in einen Sinnbezug – für die Schüler im Laufe

einer Stunde mehrere Anlässe, das Schreiben des eigenen Namens zu festigen. Da es bezüglich dieser Fertigkeit große Unterschiede in der Lerngruppe gab, wurden die Anforderungen hier gemäß ihrer Voraussetzungen modifiziert: Während der eine Schüler in Druckbuchstaben schrieb, übte der andere seine Unterschrift in Schreibschrift und ein Dritter stempelte seinen Namen oder schrieb nur die Anfangsbuchstaben. Das Chefsystem hat einen besonderen sozialen und kommunikativen Wert. Die Schüler, wenn sie bis dahin größtenteils einzeln gearbeitet haben, treten nun in Kommunikation mit einem Mitschüler und äußern die Bitte, eine Unterschrift zu erhalten. Diese Handlungssituation fordert sie heraus, sich aufeinander einzulassen, ins Gespräch zu kommen, aufeinander zu hören, abzuwarten oder sich durchzusetzen. Da jeder einmal Chef sein darf, erlebt er die Situation, um etwas gebeten zu werden und beurteilen zu dürfen. Durch die Verantwortlichkeit für solche Aufgaben lassen sich Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen stärken. Mit Stolz zeigt der Schüler seine Arbeit dem Chef, der dieses Ergebnis mit seiner Unterschrift anerkennt. Dieser lässt sich gerne immer wieder mit der Bitte um seine bestätigende Unterschrift in seinem Schaffensprozess unterbrechen. Der Ablauf des Chefsystems ist ein Beispiel dafür, dass ein kommunikativer offener Unterricht nicht idealtypisch verläuft: Vorteile in einer Hinsicht sind Nachteile in der anderen. Der Lehrer muss zum Wohle der Klasse abwägen und individuelle Entscheidungen treffen. Gerade das macht einen offenen und lebendigen Unterricht aus.

- Das Lernen an Stationen innerhalb des „Werkstattunterrichts“ vollzieht sich in unterschiedlichen Kommunikations- und Handlungsphasen (vgl. VÖGLER 1997, 14). Hierbei erleichtern Regeln und Rituale den Einstieg in die Arbeit. Sie stimmen ein, sorgen für gedankliche Ordnung und erhöhen das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe. In einem Einführungsgespräch werden die Schüler mit der Thematik vertraut gemacht. Zunächst müssen Arbeitsschwerpunkte und Materialien erläutert werden, welche in den folgenden Stunden in der Einführungsphase möglicherweise differenziert oder ergänzt werden.
- Das Arbeiten an den Stationen findet in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit statt. Im Rahmen der Lernangebote kann der Schüler den

eigenen Interessen folgen und gemäß seiner eigenen Entwicklung die Aufgaben selbst erarbeiten.

Hier bestand für die Schüler durch die besondere Situation, von Studierenden begleitet zu sein, die Chance, individuelle Hilfe zu beanspruchen. Diese außergewöhnlich hohe Lehrerbesetzung gab die Möglichkeit, individuell auf die Lernstrategien der Schüler eingehen zu können. Gleichzeitig lag die Gefahr darin, zu schnell auf die Rufe der Schüler nach Unterstützung einzugehen, ohne ihnen genügend Raum zu lassen für das Finden der eigenen Lernwege, denn zu viel Hilfe kann den Arbeitsantrieb zum Selbermachen und Ausprobieren behindern. Dieser Balanceakt war ein wesentlicher Diskussionsbestand der Evaluation des Unterrichts.

- Zum Abschluss des Werkstattunterrichts findet ein Kreisgespräch statt, bei dem jeder Schüler die Möglichkeit hat, seine Arbeitsergebnisse zu präsentieren.

Das Kreisgespräch verlangte von den Schülern nochmals eine hohe Konzentration: Selbst sehr zurückhaltende Schüler der Gruppe wollten nie auf das Ritual verzichten, ihre Ergebnisse vorzustellen, weil sie eine hohe Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit erfuhren. Jedoch wurden einige Schüler unruhig beim Zusehen und Zuhören.

Hier ist der Lehrer besonders herausgefordert, durch variationsreiche Formen die aktiv präsentierende und die passiv rezipierende Rolle der Schüler auszubalancieren.

4.2.9 Chancen von „Leben lesen - Lesen leben“

Zunächst sollen anhand eines Schaubildes die wesentlichen Aspekte meines Vorgehens visualisiert werden. Im Anschluss daran werden die Chancen dieses Lehr- und Lernweges zusammenfassend reflektiert.



Abb. 18: Aspekte meines Vorgehens

Für den Schriftspracherwerb von Menschen mit geistiger Behinderung birgt der Ansatz vielfache Chancen, die in erster Linie in der offenen, kommunikativen und selbst gesteuerten Lernumwelt begründet liegen.

„Leben lesen – Lesen leben“ bietet Raum für ein fächerübergreifendes Lernen, bei dem jedes Thema als Schreibanlass willkommen ist. Dadurch gibt es keine altersmäßige Begrenzung, ein Aspekt, der im Hinblick auf die geringe Anzahl von altersadäquaten Materialien für den Leselernprozess von jugendlichen und erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung ein besonderes Gewicht erhält.

Das leiblich-sinnliche Lernen gemäß der pädagogischen Phänomenologie und die lernpsychologische Grundlage eines selbst gesteuerten Lernens bieten jedem Schüler individuelle Entfaltungsmöglichkeiten, denn der Lern- und Entwicklungsfortschritt wird durch seine Eigenaktivität und seine vorgängigen Erfahrungen im besonderen Maße vom Schüler mitbestimmt. Das eigene Lerntempo wird zum Maß des Lernprozesses. Fehler sind notwendige Bestandteile des Lernweges und werden zunächst nicht korrigiert. Gerade Menschen mit geistiger Behinderung erleben häufig Grenzen in ihrem Tun durch Reaktionen von außen oder auch durch eigene Bewertung eines Handlungsablaufs. Ihr Leben ist in vielen Belangen in besonderem Maße fremdgesteuert. Die Methode hat durch die erwünschte Eigenaktivität und Eigensteuerung des Schülers einen emanzipatorischen Charakter. Es ist für das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeitsbildung besonders stärkend, wenn man das Werkzeug wie bei „Lesen durch Schreiben“ die Buchstabentabelle selbst in die Hand bekommt und sich in einem freien Raum ohne permanente Korrektur bewegen und experimentieren kann. „Leben lesen – Lesen leben“ kann als ein stressfreieres und interessanteres Arbeiten bezeichnet werden – auch wenn der Lernende auf Hilfe von außen angewiesen ist –, weil das Erfahrungswissen des Schülers die Basis des Lernprozesses konstituiert.

Da die Buchstabentabelle das zentrale Medium ist, kann ohne großen organisatorischen Aufwand mit der Methode begonnen werden. Gleichzeitig sind viele andere Materialien, Spiele und Arbeitsblätter rund um das Thema Lesenlernen in die Methode einzubeziehen. Gerade die Vielfalt der Medien und der abwechslungsreiche Unterricht in Form einer Lernwerkstatt können zum Selbertun und entdeckenden Umgang mit Schrift motivieren.

Unmittelbar nach der Erarbeitung der Buchstabentabelle muss mit dem Verschriften begonnen werden. Darin liegt die wesentliche Schwierigkeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Insbesondere an die auditive Differenzierungsfähigkeit, aber auch an motorische Fertigkeiten werden hohe Anforderungen gestellt. Wie ausführlich diskutiert, darf es jedoch im Lernprozess nicht darum gehen, diesen Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, sondern darum, ihnen mit besonderer Unterstützung zu begegnen.

Voraussetzung für den Lehrer ist, selbst offen zu sein, Unsicherheiten zu überwinden und gegebenenfalls Urteile beziehungsweise Vorurteile über den Schüler abzulegen. Getragen vom Zutrauen in die Lernfähigkeit und Kompetenzen des Lernenden zeigt sich im Lernprozess, ob beziehungsweise unter welchen Bedingungen der Einzelne durch diese Zugangsweise das Lesen lernt.

Als Ergebnisse meiner schulpraktischen Arbeit über viele Jahre hinweg möchte ich festhalten, dass die Hinführung der Schüler zur Schrift auf diesem Wege leichter und angenehmer erscheint als nach herkömmlichen Methoden. Besonders positiv zu erwähnen ist das Wegfallen des mühevollen Zusammenschleifens von Lauten und Silben und des anstrengenden, oftmals sinnlosen Lesenübens. Es wird ersetzt durch ein freies, schülerbezogenes Schreiben. Trotzdem ist der Erfolg auch bei diesem Weg offen.

Aber selbst wenn der einzelne Schüler mit diesem Zugang die anzustrebende Lesekompetenz nicht ganz erreicht, erwirbt er die Fähigkeit zu schreiben. Die Kompetenz, sich schriftlich mitzuteilen, stellt eine Erhöhung der Lebensqualität durch größere Selbstständigkeit, größeres Selbstvertrauen und mehr Eigenverantwortlichkeit dar. Damit leistet der Ansatz einen Beitrag zum Ziel eines selbstbestimmten Lebens in gesellschaftlicher Teilhabe.

5 Perspektiven zum Thema Schriftspracherwerb in der Lehrerbildung

Der in Kapitel 4 dokumentierte Ansatz des „Leben lesen – Lesen leben“ macht deutlich, dass beim Unterrichten der Schriftsprache sowohl fachlich-inhaltliche, methodisch-didaktische und diagnostische Kompetenzen als auch grundlegende Haltungen gegenüber dem Schüler und der Thematik gegeben sein müssen. Ich werde der Frage nachgehen, ob die bisherige Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern die erforderlichen Kompetenzen vermittelt, damit sie die gestellten Lehraufgaben adäquat erfüllen können.

Es geht darum zu zeigen, dass das zuvor erarbeitete erweiterte und integrierende Verständnis des Schriftspracherwerbs für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung einer spezifischen Aus- bzw. Fortbildung von Lehrern bedarf, da sich Lernerfolg von Schülern und Lehrkompetenz von Lehrern in einem reziproken Verhältnis zueinander befinden.

Im Folgenden soll der Gedanke der Fachnähe im Mittelpunkt der Diskussion stehen. Er zielt darauf ab, gerade die berufliche Qualifikation von Lehrern der Geistigbehindertenpädagogik in engerer Verbindung mit den Studienfächern und den in Berufsfeldern geforderten Bildungsinhalten zu verstehen.

Nach meinen Beobachtungen in der Schulpraxis und Befragungen von Lehrern⁶⁶ sind bisher nur die wenigsten Lehrer, die Schüler mit geistiger Behinderung im Lesen und Schreiben unterrichten, dafür speziell ausgebildet.

Die meisten Lehrer eignen sich ihre Methoden- und Medienkenntnisse sowie ein Handlungsrepertoire im Laufe ihrer Berufszeit autodidaktisch an bzw. erweitern diese Bereiche. Dies hat sich auch nicht durch die seit den 70er-Jahren eingeführten Leselernkonzepte nachhaltig verändert. Außerdem scheinen die frühen Konzepte heute nicht mehr tragfähig zu sein und veranlassen Lehrer weiterhin dazu, diese und ergänzende Materialien vor dem Hintergrund der spezifischen Lerngruppen zu verändern und zu variieren. Obwohl inzwischen ein vielfältiger Medienfundus zur Verfügung steht, gibt es nur wenig Material, das für den Schriftspracherwerb mit (geistig-)behinderten Schülern ausgerichtet oder geeignet ist. Hierdurch sehen Lehrer sich nach wie vor in die Pflicht genommen, Bestehendes zu modifizieren. Das kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn sie das nötige Hintergrundwissen über die

⁶⁶ Ich beziehe mich auf Gespräche bei Lehrerfortbildungen in den Jahren 1999–2003.

Grundlagen und Schwerpunktsetzungen einzelner Konzepte haben. Ansonsten besteht die Gefahr, dass konträre methodische Ansätze miteinander verbunden werden und ein „didaktisches Chaos“ entsteht, bei dem die Zentrierung auf den Lernenden verloren geht.

Ein fortwährendes Sich-Auseinander-Setzen und Dazulernen, durch konkrete Fragen und vielfältige Lehrsituationen veranlasst, ist immer innerer Bestandteil des Lehrerberufs. Hierbei sind beispielsweise der informelle kollegiale Austausch, die Arbeit in Fachkonferenzen, am Schulprogramm oder die Teilnahme an einer Fortbildung wichtige Erfahrungsräume für Lehrer, um neue Impulse zu erhalten.

Voraussetzung ist aber dennoch eine fachwissenschaftliche wie -didaktische Kompetenzbasis für die Vermittlung des Schriftspracherwerbs. Fehlende Kenntnisse oder grundlegende Unsicherheiten der Lehrer bezüglich des Unterrichtens der Schriftsprache können dazu führen, dass dieser Bildungsinhalt eher vermieden als aufgegriffen wird. Außerdem können sie das Selbstverständnis des Lehrers sowie die Arbeitszufriedenheit negativ beeinflussen.

5.1 Erste Analysen zum Kenntnisstand von Lehrern im Vorfeld der Konzeption einer Fortbildung zum Schriftspracherwerb

Um Lehrer im Sinne des Konzeptes „Leben lesen – Lesen leben“ weiterqualifizieren zu können, ist es zunächst notwendig, sich ein Bild von deren Qualifikationsbedarf in fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Hinsicht zu machen.

Mit dem Ziel, die besonderen Bedingungen, Schwierigkeiten und Wünsche von Lehrern, die aktuell den Schriftspracherwerb unterrichten, zu erhellen, habe ich die Situation einer Gruppe von Lehrern untersucht und beschrieben sowie eine erste Bedarfsanalyse für ihre Aus- und Fortbildung erstellt. Hierbei handelt es sich weder um eine quantitative Bedarfsanalyse noch um eine repräsentative qualitative Studie im Sinne qualitativer Sozialforschung, sondern um eine begrenzte praxisnahe Datensammlung (systematisierte Praxisreflexion), wie sie im Bereich der Erwachsenenbildung zur Programmentwicklung üblich ist und

wie ich sie im Rahmen meiner eigenen Fortbildungsveranstaltungen mit verschiedenen Lehrergruppen erprobt habe.

Da das vordringliche Anliegen dieser Arbeit die Stärkung der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs auf der Grundlage der Entwicklung eines erweiterten und integrierenden Konzeptes des Schriftspracherwerbs für Menschen mit geistiger Behinderung ist, will die eigene Analyse und damit Kapitel 5 lediglich die Notwendigkeit einer weiterführenden qualitativen und flächendeckenden Untersuchung des Aus- und Fortbildungsbedarfs belegen. Die vorliegende hermeneutische Arbeit mit ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fundierung sowie der Darstellung eines möglichen und sinnvollen Aus- und Weiterbildungsprogramms liefert die Voraussetzungen hierfür.

5.1.1 Methodisches Vorgehen

Zunächst soll mein methodisches Vorgehen der Analyse des Ist-Standes von Lehrern zum Schriftspracherwerb, wie ich es zur Konzeption verschiedener Lehrerfortbildungen verwendet habe, dargestellt werden.

Die Analyse fand als schriftliche Befragung mittels Fragebogen statt.

In der Regel empfiehlt sich für die schriftliche Befragung als quantitative Methode der Datenerhebung, die Fragen mit Antwortvorgaben zu formulieren (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, 232). Entgegen dieser Vorgabe habe ich mich für die offene Frageform entschieden. Vorteile der schriftlichen Befragung im Gegensatz zum Interview sind die größere Distanz zum Forscher und die Anonymität der Erhebung. Ein Nachteil der schriftlichen offenen Befragung könnte darin liegen, dass die Respondenten erschöpfender antworten und das schriftliche Verfahren insgesamt anstrengender für sie sein kann als ein offenes Gespräch. Jedoch kann es auch ein Vorzug sein, dass schriftliche Antworten durchdachter und klarer umgrenzt sind (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, 283).

Die Befragung wurde mit zwei verschiedenen Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt:

Einmal richtete sie sich im Frühjahr 2001 an Lehrer aus Thüringen, die in Förderschulen für Geistigbehinderte arbeiteten. Alle Teilnehmer beteiligten sich freiwillig im Rahmen ihres alltäglichen beruflichen Umfeldes an der

Befragung, jedoch unterrichteten während des Befragungszeitpunktes nur zwei Drittel der befragten Personen Lesen und Schreiben. Insgesamt 20 Fragebögen wurden an verschiedene Lehrer von Förderschulen für Geistigbehinderte gesandt, die bei mir eine Fortbildung zum Schriftspracherwerb besucht hatten und als Multiplikatoren in ihrem schulischen Umfeld fungieren wollten und sollten. Sie gaben die Fragebögen an Kollegen weiter mit dem Ziel, innerhalb ihres Kollegiums in einen intensiveren Austausch über den Schriftspracherwerb zu gelangen.⁶⁷ Die konkrete Durchführung lag demnach nicht in meinen Händen, sondern bei den mir bekannten Lehrern. Sie ermöglichten den Teilnehmern in ihrem alltäglichen beruflichen Umfeld die Beantwortung des Fragebogens. Unter den Befragten gab es keine Kontakte bzw. Möglichkeiten des Austauschs. Jeder beantwortete die Fragen individuell vor dem eigenen Erfahrungshintergrund. Innerhalb von drei Monaten erhielt ich 17 Fragebögen zurück.

Die zweite Befragung richtete sich an 18 Lehrer aus NRW, die im Frühjahr 2003 an meiner Lehrerfortbildung zum Schriftspracherwerb teilnahmen. Alle Teilnehmer unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung Lesen und Schreiben. Sie beantworteten den Fragebogen zu Beginn der Fortbildung, also ohne vorherige inhaltliche Auseinandersetzung im Rahmen der Fortbildung. Die Teilnehmer hatten losgelöst von der beruflichen Umgebung die Möglichkeit, sich mit den Fragen in Ruhe zu befassen, und benötigten ca. 30 Minuten dafür. Die individuelle Beschäftigung mit den Fragen diente im Rahmen der Fortbildung als Einstieg dazu, sich in anderen Organisationsformen mit wesentlichen Aspekten zu befassen.

Gemeinsamkeiten beider Gruppierungen bestehen darin, dass der zu untersuchende Sachverhalt „im subjektiven Erleben repräsentiert ist“ (BORTZ/DÖRING 1995, 283), sodass ihnen ein Interesse an der Thematik des Schriftspracherwerbs mit Schülern mit geistiger Behinderung unterstellt werden kann. Dafür sprechen die Tatsachen, dass sie sich entweder freiwillig zur Befragung bereit erklärten (s. Thüringen) oder für die Fortbildung angemeldet hatten (s. Nordrhein-Westfalen).

⁶⁷ Es würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit gehen, auf die durch die Befragung initiierten Prozesse innerhalb der Kollegien einzugehen.

Außerdem war der Kenntnis- und Erlebensstand aller Respondenten (noch) ohne aktuellen Fortbildungshintergrund.

Die relativ wenigen Aussagen der Befragten haben nur exemplarischen Charakter und sind keineswegs repräsentativ für alle Lehrer, die im Bereich des Schriftspracherwerbs tätig sind.

Der Fragebogen zum Thema „Schriftspracherwerb mit Menschen mit einer geistigen Behinderung“ forderte die Teilnehmer zu Beginn auf, persönliche Daten anzugeben, und umfasst 14 Fragen zu unterschiedlichen Schwerpunkten sowie eine Aufforderung zu individuellen Anmerkungen. Die Fragen werden nachfolgend aufgeführt:

1. Welche Bedeutung hat das Thema Schriftspracherwerb für Sie in der Unterrichtung von Menschen mit geistiger Behinderung?
2. Wie äußern sich Schüler mit geistiger Behinderung in Ihrer Klasse zum Thema Lesen und Schreiben?
3. Welche Ansichten vertreten die Eltern Ihrer Schüler zu diesem Thema? Nehmen Sie Reaktionen der Eltern in den Unterricht auf? Wenn ja, wie?
4. Wie wird der Lese- und Schreibunterricht schulintern organisiert?
5. Welchen Einfluss haben die personellen Bedingungen an Ihrer Schule auf den Unterricht?
6. Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche deckt das Fach Lesen und Schreiben in Ihrer Klasse ab? Reicht Ihnen diese Zeit aus oder hätten Sie lieber mehr Zeit zur Verfügung?
7. Wovon hängt es Ihrer Meinung nach ab, ob ein Schüler die Schriftsprache erwirbt? Spielt das Alter des Schülers dabei Ihrer Meinung nach eine Rolle?
8. Wie unterstützen Sie den individuellen Lernprozess des einzelnen Schülers?
9. Arbeiten Sie nach einer bestimmten Methode/Konzeption? Wenn ja, nach welcher? Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?
10. Welche Erfahrungen machen Sie mit Gebärden und Lautzeichen als Unterstützung des Leselernprozesses?
11. Gibt es Faktoren, die Sie beim Unterrichten von Lesen und Schreiben verunsichern?

12. Welchen zeitlichen Rahmen nimmt für Sie die Materialbeschaffung zum Lese- und Schreibunterricht ein?
13. Welche Bedeutung haben für Sie die Richtlinien und die KMK-Empfehlungen bezüglich der Unterrichtung des Faches Lesen und Schreiben?
14. Individuelle Anmerkungen (Anregungen, Wünsche, Kritik ...)

Der Fragebogen erstreckt sich über drei Seiten. Nach jeder Frage ist ein gleich großer Freiraum für die Formulierung der Antworten gelassen. Dieser begrenzt vorgegebene Raum hat bereits Wirkung auf den Umfang der Antworten: Er kann einerseits die Offenheit der Befragung einengen, andererseits dem Respondenten signalisieren, dass ein überschaubares Maß an Arbeit auf ihn zukommt. Darüber hinaus bleibt dem Respondenten der Spielraum erhalten, seine Schriftgröße entsprechend seinem Antwortbedürfnis zu variieren und ggf. zusätzlichen Raum durch Beschriften der Rückseiten zu schaffen.

Zur Aufbereitung der Daten der Befragung hielt ich es für notwendig, Kategorien zu bilden, um die Vielfalt der Ergebnisse zu strukturieren. Zu berücksichtigen gilt, dass diese Vorgehensweise bereits einer Interpretation des Forschers unterliegt. Den Fragen liegen bestimmte Aspekte zugrunde, welche als inhaltliche Schwerpunkte folgendermaßen interpretiert werden:

- Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Unterrichtsarbeit (s. Fragen 1, 2, 3)
- Austausch im Kollegium (s. Fragen 1, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12)
- methodisch-didaktische Aspekte (s. Fragen 4, 9, 12)
- individuelle Lernprozessbegleitung (s. Fragen 7, 8)
- Strukturierung und Organisation (s. Fragen 4, 5, 6)
- zusätzliche Hilfen (s. Fragen 10, 13)

Im Anschluss an die schriftliche Befragung in Nordrhein-Westfalen wurden die Inhalte unter diesen Schwerpunkten in Form von Stationsgesprächen von

Kleingruppen⁶⁸ diskutiert und stichwortartig festgehalten. Die Diskussionsergebnisse stellten eine erste gemeinsam erzielte kommunikative Validierung dar. Sie ließen die subjektiv unterschiedlichen Aussagen der Lehrer hervortreten und setzten gleichzeitig Akzente, sodass sie mit in die Auswertung eingehen konnten.

Die Beantwortung offener Fragen ist in der Regel schwieriger auszuwerten als eine standardisierte schriftliche Befragung. Das reichhaltige Material, das man in qualitativen Verfahren erhält, umfasst viel mehr subjektive Details. Hier kommen nicht nur Beschreibungen, sondern gleichzeitig individuelle Verstehens- und Begründungskontexte und vieles mehr zum Ausdruck.

Aber auch offene Frageformulierungen des Forschers sind nicht völlig offen und neutral, sondern implizieren aufgrund der Wortwahl und inhaltlicher Akzentsetzungen bestimmte Wertungen des Fragenden. Deshalb wurden zu einem Aspekt jeweils mehrere Fragen gestellt, um immanente Wertungen auszugleichen. Es muss betont werden, dass nicht nur die Auswahl der Fragen vom individuellen Erkenntnishintergrund und Interesse des Forschers beeinflusst ist, sondern auch in die Interpretation seine Sichtweise mit eingeht. Um Missdeutungen zu vermeiden, habe ich mich immer wieder bemüht, meine Interpretationen mit Kollegen durchzusprechen.

Vergleichbar mit einer offenen mündlichen Befragung, zum Beispiel einem Interview, benötigen sowohl Durchführung als auch Auswertung der offenen schriftlichen Befragung mehr Zeit als quantitative Ansätze. Es geht gerade darum, den „inhaltlichen Reichtum der individuellen Antworten“ (BORTZ/DÖRING 1995, 272) zu berücksichtigen, welche interpretativ verarbeitet werden.

Nach MAYRING (vgl. 1996, 9 ff.) liegen genau in diesem Vorgehen die wesentlichen Elemente der qualitativen Sozialforschung, die sich mit folgenden Merkmalen zusammenfassen lassen:

- eine starke Subjektbezogenheit der Forschung

⁶⁸ Diese Diskussionsform ermöglicht allen Teilnehmern innerhalb einer festen Gruppe von Station zu Station zu gehen, um dort über einen von außen festgelegten Zeitraum bestimmte Aspekte zu diskutieren. Die Ergebnisse werden auf dafür vorbereiteten Papieren stichwortartig festgehalten. Nach Durchlauf aller Stationen werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.

- eine offenes und gleichzeitig regelgeleitetes Vorgehen des Forschers bei der Deskription
- die Forderung nach Interpretation in dem Bewusstsein, dass die Interpretation immer durch das eigene Vorverständnis beeinflusst ist und sich am Gegenstand erweitert (vgl. hermeneutischer Zirkel)
- eine schrittweise argumentative Verallgemeinerung

Die Äußerungen der Befragten werden nicht wörtlich und nicht anhand der einzelnen Fragen, sondern gemäß der sechs Schwerpunkte sinngemäß und ohne regionale Unterteilung wiedergegeben.⁶⁹ Eine genaue Quantifizierung der Ergebnisse halte ich wegen der stark subjektbezogenen Prägung der Aussagen für schwierig und zur Erfassung des Aussagegehalts für nicht erforderlich. Exakte Zahlenangaben würden möglicherweise sogar eher vom Verständnis der Aussagen ablenken. Deshalb habe ich Begriffe gewählt, die Tendenzen widerspiegeln, wie: „die Mehrzahl“, „einzelne Lehrer“, „ein kleiner Teil“ etc.

Aus der Tatsache heraus, dass die schriftliche Befragung in zwei verschiedenen Bundesländern stattfand, wäre es ein interessanter Aspekt, auch nach regionalen Unterschieden zu suchen. Dieser Fragestellung kann jedoch im Rahmen der Arbeit nicht nachgegangen werden: Zum einen ist die Anzahl der Befragten für eine Auswertung in dieser Hinsicht viel zu gering, zum anderen fanden die Befragungen in unterschiedlichen Kontexten und zu verschiedenen Zeitpunkten statt.

Bei der Bearbeitung der Fragen ist davon auszugehen, dass die Teilnehmer offen und ehrlich geantwortet haben. Diese Vermutung resultiert aus der gewährten Anonymität und dem unterstellten Interesse an dem Forschungsgegenstand, verbunden mit subjektiven Wünschen nach Veränderungen und Verbesserungen der zugrunde liegenden Bedingungen.

Generell liegt in der Häufigkeit der auftretenden Ergebnisse ein wesentliches Indiz für Gültigkeit (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, 273). Wegen der geringen Anzahl von 35 befragten Lehrern können jedoch keine verallgemeinernden Aussagen gemacht werden. Deshalb verbindet sich mit der Befragung die

⁶⁹ Es liegt eine regionale Auswertung zur Einsicht bereit.

Intention, exemplarisch einen Ausschnitt der Schulwirklichkeit aus der Sicht der Respondenten zu präsentieren. Die aufgeführten Ergebnisse sind situativ und subjektbezogen.

Jedoch können die Ergebnisse dazu anregen, Hypothesen zu formulieren und weitere Untersuchungen zu planen. Von daher könnte die vorliegende Untersuchung als Vor- bzw. Pilotstudie für zukünftige quantitative oder qualitative Erhebungen dienen.

5.1.2 Darstellung der Antworten

Als Essenz der gesammelten Stellungnahmen der schriftlich befragten Lehrer lässt sich folgendes Bild skizzieren, das nach inhaltlichen, nicht nach quantitativen Gesichtspunkten zusammengestellt wird:

- Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Unterrichtsarbeit
 - Die Mehrzahl der Befragten weist dem Schriftspracherwerb eine zentrale Rolle zu.
 - Etwa die Hälfte ihrer Schüler ist stark interessiert und motiviert, lesen und schreiben zu lernen. Die andere Hälfte der Schüler steht dem Lernbereich skeptisch oder auch ablehnend gegenüber, häufig aufgrund frustrierender Vorerfahrungen.
 - Fast alle Eltern zeigen ein großes Interesse am Lesen- und Schreibenlernen ihrer Kinder. Allerdings überschätzen mehr als die Hälfte deren Fähigkeiten. Sie üben mit ihren Erwartungen Druck auf ihre Kinder und auf die Lehrer aus. Dabei orientieren sie sich meistens am Lesen und Schreiben im engen Sinne und anerkennen die Bedeutung der erweiterten Lese- und Schreibfähigkeit nicht ausreichend.
- Austausch im Kollegium
 - Die Mehrzahl stellt die kontroversen Diskussionen um den Stellenwert des Schriftspracherwerbs und die Auswahl der „richtigen Methode“ innerhalb des Kollegiums heraus.
 - Viele fühlen sich in ihren Kollegien als Einzelkämpfer, weil erstens andere Kollegen dem Schriftspracherwerb keine so bedeutende Rolle beimessen wie sie selbst und zweitens diese Kollegen dadurch eine Vernachlässigung der „lebenspraktischen Inhalte“ befürchten.
 - Fast alle befragten Kollegen fühlen sich unsicher hinsichtlich der Probleme ihrer Schüler:

- Heterogenität
 - schwankende Motivation und Konzentration
 - Sprachprobleme
 - Einschätzung des Leistungsstandes
 - Über- oder Unterforderung
 - Ausbleiben von Lernfortschritten
- Etwa die Hälfte der Befragten formuliert den Wunsch nach schulinterner Einigung auf ein bestimmtes Konzept.
- Es wird bei allen Befragten der Wunsch nach intensiverem Austausch auf schulinterner und schulübergreifender Ebene (zum Beispiel durch Fortbildungen) deutlich mit dem Bedarf nach
 - neuen Anregungen,
 - mehr Anleitung,
 - Vertiefung von Fachkenntnissen.
- Methodisch-didaktische Aspekte
 - Vielfach herrscht an den Schulen eine Konzeptions-, Methoden- und Medienvielfalt bzw. Verwirrung.
 - Einige Lehrer geben an, nicht allein nach einem bestimmten Konzept oder einer bestimmten Methode zu arbeiten, sondern verschiedene Ansätze miteinander zu kombinieren, abzuwandeln und individuell einzusetzen.
 - Alle Befragten halten das erweiterte Lese- und Schreibverständnis für eine notwendige Grundlage ihrer Unterrichtsarbeit, um alle Schüler einzubeziehen.
 - Fast alle Lehrer benötigen viel Zeit zur Materialbeschaffung und -herstellung für einen differenzierten Unterricht.
 - Insbesondere vermissen sie altersadäquate Materialien für den Schriftspracherwerbsprozess von jugendlichen oder erwachsenen Schülern.
 - Die Mehrzahl wünscht in kleinen, leistungshomogenen Lerngruppen unterrichten zu können.
 - Einige Lehrer bemühen sich um einen individuumzentrierten Unterricht, indem sie die persönlichen Interessen der Schüler berücksichtigen und eine Vielfalt an Medien anbieten.
 - Ein eher kleiner Teil der Lehrer versucht, die Selbstständigkeit der Schüler durch offene Unterrichtsformen, zum Beispiel Freiarbeit, Selbstkontrolle etc. zu unterstützen.
- Individuelle Lernprozessbegleitung

- In diesem Bereich sehen viele Befragte einen großen Fortbildungsbedarf.
 - Den meisten Äußerungen ist zu entnehmen, dass die Lehrer nach einem diagnostischen Instrumentarium bzw. einem förderdiagnostischen Leitfaden suchen.
 - Die Mehrzahl fragt nach Kriterien für die Auswahl der Schüler, welche die Schriftsprache erlernen können.
 - Der Großteil der Befragten sieht den Schriftspracherwerb in Abhängigkeit zu den entsprechenden Lernvoraussetzungen und dem individuellen Entwicklungsstand des Schülers.
 - Das Interesse am Lesen und Schreiben sowie die Motivation auf Seiten der Schüler als auch der Lehrer werden häufig als weitere wesentliche, den Lehr-Lern-Prozess bedingende Faktoren genannt.
 - Die meisten Lehrer beschreiben ihre emotionale Beteiligung beim Verfolgen des Ziels eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs.
 - Einige äußern den Wunsch, erfolgreiche Lernwege auf andere Schüler übertragen und daraus Regeln für einen gelingenden Schriftspracherwerb finden zu können.
 - Alle Befragten sind der Meinung, dass das Alter der Schüler nicht ausschlaggebend für den Erwerb der Schriftsprache ist.
 - Einzelne Lehrer sprechen davon, dass mehr Schüler mit geistiger Behinderung im gemeinsamen Unterricht das Lesen und Schreiben lernen als an der Schule für Geistigbehinderte.
- Strukturierung und Organisation
 - Die Hälfte der Befragten gibt an, einen klasseninternen Lese- und Schreibunterricht durchzuführen, während die andere Hälfte klassenübergreifende Lerngruppen bildet.
 - Der Lese- und Schreibunterricht erfolgt sowohl fächerübergreifend als auch lehrgangsmäßig.
 - Einzelförderung wird von einigen Lehrern als notwendige Ergänzung zum Gruppenunterricht angesehen.
 - Etwa die Hälfte der Lehrer wünscht sich angemessenere Rahmenbedingungen hinsichtlich der personellen Besetzung, räumlich-medialer Ausstattung und zur Verfügung stehender Zeit.
 - Die für den Schriftspracherwerb vorgesehene Zeit variiert zwischen einer Unterrichtsstunde in der Woche und einer Stunde am Tag. Die meisten Befragten hätten gerne mehr Zeit dafür zur Verfügung.

- Zusätzliche Hilfen
 - Mehr als die Hälfte aller Lehrer hat positive Erfahrungen mit Gebärden und Lauthandzeichen gemacht.
 - Der Rückgriff auf PC-Übungsprogramme wirkt laut Aussage vieler Lehrer motivationsverstärkend auf die Schüler.
 - Für die Mehrzahl der Befragten haben die Richtlinien und KMK-Empfehlungen keine bzw. nur eine sehr geringe Bedeutung für die Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Diese skizzierten Sichtweisen spiegeln Einstellungen und Erfahrungen der befragten Lehrer wider und decken sich weithin mit meinen früheren Erfahrungen in Lehrerfortbildungen. Das eruierte Meinungsbild gewinnt den Charakter einer ausschnitthaften Ist-Standbeschreibung, welche im Folgenden auf der Grundlage meines subjektiven Standpunktes, meiner individuellen Bedeutungsstrukturen und Intentionen, interpretiert wird.

5.1.3 Einschätzung und Interpretation der Antworten

Es handelt sich bei den Befragten um Lehrer, die dem Schriftspracherwerb eine hohe Bedeutung beimessen. Wie der Themenbereich von anderen Lehrern bewertet wird, die nicht an der Befragung teilgenommen haben, bleibt weiterhin offen und fraglich.

Die Befragten bewerten die Tatsache, dass in der Schule für Geistigbehinderte in der Regel kein einheitliches Konzept vorliegt, sehr unterschiedlich: Während die Mehrheit das Fehlen eines einheitlichen Konzeptes für einen Lese- und Schreibunterricht in ihrer Schule bemängelt, sehen andere Befragungsteilnehmer darin einen Freiraum, individualisierte Arbeitsformen zu gewährleisten.

Die Mehrzahl der Lehrer wünscht sich verbesserte Strukturen, die einen deutlicheren Rahmen vorgeben. Insbesondere fehlende schulinterne sachstrukturelle Organisationsformen für den Lese- und Schreibunterricht werden als erschwerend für die praktische Unterrichtsarbeit bewertet:

Hinsichtlich eines angemessenen Stundenkontingents wünschen sich einzelne Lehrer verbindliche Vorgaben, deren Umsetzung stabil und realistisch statt abhängig von der personellen Besetzung bleibt.

Insgesamt ist der Wunsch nach verstärktem kollegialem Austausch vorherrschend. Lehrer suchen einen Rahmen, um Fragen zu klären und Unsicherheiten auszuräumen, aber auch um neue Impulse oder praktische Ratschläge für die Unterrichtsgestaltung zu erhalten. Daraus resultiert ein großer Bedarf an Fortbildungen. Da viele Lehrer fachfremd den Schriftspracherwerb lehren, fehlen ihnen theoretische fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen.

Die Diagnostik kommt im Rahmen der individuellen Lernprozessbegleitung häufig zur Sprache und scheint ein Themenfeld zu sein, bei dem viele Lehrer ihre Grenzen wahrnehmen. Sie suchen nach einem Kriterienkatalog zur Beurteilung der Voraussetzungen und Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb und fühlen sich unsicher, den Lernstand des Kindes zu beurteilen und daraus eine Förderplanung zu erstellen.

Zwar wird die Bedeutung der Diagnostik erkannt, jedoch geht sie – laut Aussagen vieler Lehrer – im Schulalltag häufig unter, weil sie sich überfordert fühlen, gleichzeitig zu unterrichten und zu diagnostizieren. Des Weiteren wird in der Heterogenität der vielfältigen Schülerbedürfnisse ein Grund gesehen, sich nicht ausreichend dem einzelnen Schüler zuwenden zu können, wie es eine individuelle Lernprozessbegleitung erfordern würde.

Lehrer stehen im Schulalltag und gerade auch innerhalb des Schriftspracherwerbsprozesses im Spannungsfeld von Individualisierung und Einbezug aller Schüler in den Unterricht. Hier gibt ihnen der Bezug auf das erweiterte Lese- und Schreibverständnis eine Richtung vor, die aber auch eine starke unterrichtliche Differenzierung impliziert.

Die Motivation der Schüler gilt als ein ausschlaggebendes Kriterium für den Lernerfolg. Lehrer berichten, dass immer wiederkehrende Übungen, wie zum Beispiel das Zusammenschleifen von Lauten, die Schüler eher ermüden als motivieren. Deshalb sind viele Kollegen ständig auf der Suche nach neuen, abwechslungsreichen Formen, Spielen, Lernmaterialien etc., um durch methodische Variationen das Interesse zu erhalten. Hierbei kann der Eindruck entstehen, dass das Wecken oder Erhalten der Lust am Lesen und Schreiben mehr durch methodisches Vorgehen bewirkt werde als durch das Schaffen einer lesefördernden Atmosphäre, wie sie zum Beispiel beim Vorlesen entstehen kann.

Gleichzeitig befinden sich die Respondenten immer auf der Suche nach neuen Methoden, mit denen der Schriftspracherwerb leichter und dadurch schneller ablaufen könnte. Ihre eigene emotionale Beteiligung am Lernprozess, zum Beispiel die Freude bei Erfolgen, aber auch die Enttäuschung bei ausbleibenden Lernfortschritten, bestimmt den weiteren Ablauf des Lernprozesses mit.

Medien haben für Lehrer im Unterrichten des Lesens und Schreibens einen sehr hohen Stellenwert bei der Lernprozessbegleitung. Deshalb investieren sie viel Zeit, um passende und altersadäquate Medien zu suchen oder herzustellen. Der Großteil der Befragten sieht Computerübungsprogramme als hilfreich an, damit Schüler in einer offenen Unterrichtsstruktur individuell ihre Kenntnisse festigen können.

Nach Aussagen der befragten Lehrer lassen sich in den aktuellen Richtlinien der Schule für Geistigbehinderte in NRW keine Hilfen für die praktische Unterrichtsgestaltung zum Lesen und Schreiben finden, sodass sie keine Relevanz für die Planung und Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts haben. Alternativ bevorzugt eine Minderheit der Befragten Handreichungen⁷⁰ aufgrund ihrer klaren inhaltlichen Strukturierung.

Die Darstellung und Einschätzung des Ist-Standes weist deutliche Parallelen zum lebhaften Diskurs um die Kulturtechniken in den Anfängen der Geistigbehindertpädagogik auf (vgl. Kapitel 1). Dies lässt den Schluss zu, dass in den wesentlichen Punkten wenig Veränderung erfolgt ist.

Für mich wird Folgendes ersichtlich:

- Der Stellenwert des Schriftspracherwerbs wird nach wie vor kontrovers diskutiert.
- Es besteht immer noch eine große Unsicherheit unter den Lehrern bezüglich des Lesen- und Schreibenlernens.
- Der Schriftspracherwerb wird auf Seiten der Lehrerschaft oftmals polarisierend im Spannungsfeld von lebenspraktischer und geistiger Förderung diskutiert und bewertet.

⁷⁰ Es wird Bezug genommen auf den bayrischen Lehrplan und Materialien (vgl. STAATSNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN 1982).

- Einige Lehrer empfinden nach wie vor die Erwartungshaltung einer großen Zahl von Eltern, dass ihr Kind sofort nach der Einschulung das Lesen und Schreiben zu lernen habe, als Druck.
- Die Suche nach der idealen Methode für den erfolgreichen Schriftspracherwerb wird offensichtlich weitergeführt.
- Ein Konsens innerhalb der Lehrerschaft im Hinblick auf Lesen und Schreiben liegt im erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. Mit der Übertragung der Stufenfolge des erweiterten Lesebegriffs auf die einzelnen Schulstufen wird das Lesenlernen von Anfang an auf ein gleichschrittiges Maß reduziert, das nicht die individuellen Ressourcen einzelner Schüler berücksichtigt (zum Beispiel gibt es auch einzelne Schüler in der Vorstufe, für die das Lesen- und Schreibenlernen bereits angezeigt wäre).
- Das Lesen im engeren Sinne scheint nicht nur von den Kompetenzen der Schüler abzuhängen, sondern auch stark davon, welche Bedeutung ein Lehrer diesem Inhalt beimisst und welche Methode er bevorzugt.
- Aufgrund fehlender fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse fühlen sich Lehrer unsicher im Unterrichten der Schriftsprache und vernachlässigen diesen schulischen Bildungsinhalt für Schüler mit geistiger Behinderung.
- Lehrer suchen aufgrund der Heterogenität der Schüler nach der richtigen Methode für den Einzelnen.
- Dabei erscheint ihnen die existierende Fülle an Methoden und Materialien nicht nur hilfreich, sondern teilweise zu umfangreich und unübersichtlich.
- Das Engagement der Lehrer, lesen und schreiben zu lehren, ist erfolgsgeleitet und wird anhand der erzielten schriftsprachlichen Kompetenz der Schüler bewertet.
- Lehrer suchen nach einem diagnostischen Instrumentarium, um Lernvoraussetzungen, langsame oder ausbleibende Erfolge besser auf die Kompetenzen der Schüler beziehen zu können.
- Es gibt nach wie vor viele offene Fragen bezüglich des Ablaufs des Lernprozesses, der Diagnostik und Förderung.
- Viele Lehrer sind intrinsisch motiviert, sich fortzubilden, um mit sich und ihrer Arbeit sowie mit anderen Kollegen in Fühlung zu bleiben und ihre Professionalität weiterzuentwickeln.

5.2 Konsequenzen aus der Bedarfslage

Die genannten Punkte dokumentieren die engagierte Suche der Lehrer nach einer Richtschnur für ihr Handeln. Indem sie nach objektiven methodischen Vorgaben fragen, suchen sie im Wesentlichen Orientierung und Halt, denn derzeit fühlen sie sich meist unsicher, unterrichten teilweise ohne ein theoretisches Konzept und drehen sich oftmals um methodische und mediale Entscheidungen.

Daraus wird für mich ersichtlich, dass sich der in der Geistigbehindertenpädagogik geforderte Perspektivenwechsel, der den Schüler mit geistiger Behinderung in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens stellt (vgl. Kapitel 3), noch nicht in der Praxis wiederfinden lässt.

Ein radikales Umdenken würde für den Lehr-Lern-Prozess des Schriftspracherwerbs eine veränderte, erweiterte Sichtweise auf den Lernenden und seinen Schriftspracherwerb bedeuten.

Mit der neuen Sichtweise werden Wege eröffnet, die bislang vorrangigen Entscheidungen bezüglich der Methoden und Materialien in einen anderen Bezug zum Schüler zu rücken: Der Wesenskern des Bildungsprozesses ist die Begegnung mit dem Schüler, Methoden und Materialien bilden die sichtbare Oberfläche, die aus den sich wechselseitig beeinflussenden Begegnungen zwischen Lehrer und Lernenden resultiert. Denn nicht nur der Lehrer lehrt, sondern auch „Lerner lehren Lehrer, wie sie lehren sollen“ (LOSER/TERHART 1977, 29).

5.2.1 Perspektivenwechsel

Bezug nehmend auf die in Kapitel 3 geführte Diskussion um ein grundlegendes Bildungsverständnis zum Schriftspracherwerb lässt sich der Perspektivenwechsel mit der Leitfrage bestimmen:

Mit welchen Sichtweisen und Kompetenzen wendet sich der Lehrer dem Schriftspracherwerbsprozess zu, um den individuellen Lernweg des Schülers begleiten und unterstützen zu können?

Daraus lassen sich Perspektiven für die Zukunft beschreiben:

1. Nicht die Methode, sondern der Schüler steht im Mittelpunkt des Bildungsprozesses.

2. Ohne den Schriftspracherwerb sind die Bildungsangebote reduziert.

3. Lesen und Schreiben als selbstverständlicher Bildungsinhalt für Menschen mit geistiger Behinderung erfordert eine Stärkung der Fachdidaktik innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik.

4. Nur vor dem Hintergrund des individuellen Entwicklungs- und Lernweges entscheidet sich der Bedeutungsgehalt des Schriftspracherwerbs.

5. Lernvoraussetzungen zum Schriftspracherwerb müssen nicht sukzessiv im Voraus erfüllt sein, sondern stärken sich im Tun.

6. Die Motivation des Lernenden, lesen und schreiben zu wollen, ist zentraler und handlungsleitender Ausgangspunkt, der initiiert bzw. erhalten werden muss.

7. Auch der Lehrer sollte seinen eigenen subjektiven Weg suchen.

8. Lehrer und Schüler beeinflussen sich gegenseitig. Lehrer geben nicht nur Hilfe, sondern ermutigen das Kind, sich Hilfe zu holen.

9. Durch den permanenten Handlungsbezug entwickelt sich ein Gespür für die Schrift.

Aus den Leitsätzen formt sich ein deutlicheres Bild über so genannte Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen des Lehrers, auf denen die Vermittlung der Schriftsprache beruht. Der Perspektivenwechsel bezieht sich in erster Linie auf Einstellungen und Haltungen, welche die Diskussionen um Inhalte und Methoden grundlegend bestimmen. Diese Ebenen beeinflussen sich permanent wechselwirkend, wie im Folgenden ausgeführt wird:

Im Rahmen aktueller Schul- und Bildungsforschung erscheint es notwendig, sich generell für eine Neubewertung der Fachdidaktik einzusetzen und speziell bezogen auf die Geistigbehindertenpädagogik die „[...] bis zur Perfektion ausgebaute Herausnahme aus den regulären Lernfeldern und Lebenszusammenhängen [...]“ (FEUSER 1989, 9) aufzubrechen.

Die Betonung der Fachdidaktik spielt bei der Frage nach Kompetenzanforderungen zum Schriftspracherwerb gerade deshalb eine wichtige Rolle, weil in diesem Bereich Lücken eines professionellen Lehrerhandelns liegen. Über die Stärkung der Fachkompetenz können sich die Sichtweisen der Lehrer

auf bestimmte Bildungsinhalte neu ausrichten. Dies bedeutet, dass sich durch die Herausbildung von fachbezogenen Kompetenzen grundlegendere, fachübergreifende Schlüsselqualifikationen verändern können. Wenn es zu erreichen ist, den Bildungsbereich des Lesen- und Schreibenlernens in ein selbstverständliches Bildungsangebot für Menschen mit geistiger Behinderung zu wandeln, erübrigt sich die bis heute geführte Grundsatzdiskussion, ob, wann und warum Lesen und Schreiben auch für diesen Personenkreis sinnvoll sein könnte.

Hat die Fachdidaktik einen neuen Stellenwert gefunden, wird sie gegenüber der Persönlichkeit des Lehrers, der wichtigsten Bedingung des Unterrichts, zweitrangig. Darin liegt die Verwobenheit der beiden Ebenen, die an die Bildungskategorien von KLAFKI (vgl. Kapitel 3.2) erinnern lässt. Während er die materiale Bildung als „Aufnahme und Aneignung von *Inhalten*“ (KLAFKI 1970, 33, Herv. i. O.) bezeichnet, geht es ihm bei der formalen Bildung im Wesentlichen um „Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe“ (ebd., 37).

Die Bedeutung dieser zwei Kategorien für die schulische Bildung kann übertragen werden auf die Notwendigkeit beider Ebenen hinsichtlich der Lehrerkompetenzen.

Die Lehrerpersönlichkeit ist die grundlegende und entscheidende Bedingung im Unterricht. Persönliche Wertigkeiten und Haltungen zum Kind und zum Bildungsinhalt sowie die sozialen und kommunikativen Kompetenzen beeinflussen den Lehr- und Lernprozess in wesentlicher Weise.

Einstellungen von Lehrern, und nicht allein ihre Fachkenntnisse, sind leitend, sich aus dem vorgegebenen offenen Rahmen der staatlichen Richtlinien für oder gegen Bildungsinhalte zu entscheiden und damit festzulegen, ob zum Beispiel Bildungsbereiche reduziert werden. Die Persönlichkeit des Lehrers kann eine pädagogische Atmosphäre schaffen, in der Schüler sich angenommen fühlen und selbstgesteuert handeln und sich entwickeln können.

Die Bedeutung für die Vermittlung der Schriftsprache liegt darin, diesen Bildungsbereich als selbstverständlich dazugehöriges Bildungsangebot zu sehen und bei Schülern die Lust auf Lesen und Schreiben zu wecken beziehungsweise zu erhalten. Dies bedeutet weiter, die Chance zu bieten, dass jeder Lernende im eigenen Rhythmus seinen Weg vorangeht, mit Perioden von

„Sprint, Trab und Verschnaufpause“. Viele Lehrer haben es oft eilig, denn die Anstrengung muss sich aus ihrer Sicht lohnen, das heißt Erfolg bringen, sonst zweifeln sie an sich selbst.

5.2.2 Schlüsselqualifikationen

Die Vermittlung des Schriftspracherwerbs wie auch anderer Bildungsbereiche beruht auf dem Zusammenspiel von Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten, die in ihrer Gesamtheit als „Schlüsselqualifikationen“ des Lehrers bezeichnet werden können.

Der Begriff der Schlüsselqualifikation ist ein derzeitig äußerst populärer Begriff in der Lehrerbildung. Er geht zurück auf Bestrebungen innerhalb der Arbeits- und Berufsforschung von MERTENS Anfang der 70er-Jahre, auf die sich KNAUF folgendermaßen bezieht:

„Mertens definierte sie als ‚Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten (...) Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen (...) und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbarer) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens‘ sicherstellen.“ (MERTENS 1974, 566, zit. n. KNAUF 2003, 12)

Während MERTENS in seinem Begriffsverständnis den Akzent auf „materiale Kompetenzen (allgemeine, übertragbare Wissensinhalte und Fachqualifikationen)“ (KNAUF 2003, 13 f.) legt, betont dem gegenüber KNAUF aktuell formale Fähigkeiten, wie die sozialen und methodischen Kompetenzen, als die wesentlichen Schlüsselqualifikationen für die Lehrerausbildung. Damit schließt sie sich der aktuellen Debatte um Schlüsselqualifikationen an, welche diejenigen Kompetenzdimensionen fokussiert, die über eine inhaltliche beziehungsweise berufsbezogene Gebundenheit hinausgehen, nicht zuletzt um größere berufliche Flexibilität zu erzielen. Grundlegende Fähigkeiten und Eigenschaften von Menschen werden dabei zu erfassen versucht, um sich den sich immer rascher verändernden beruflichen Bedingungen anpassen zu können.

Im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit möchte ich jedoch das Zusammenspiel beider Kompetenzstränge – Wissen und Fachkenntnisse sowie Verhaltensweisen und Werthaltungen – nochmals hervorheben. Schlüsselquali-

fikationen gehen immer erst in Bezug auf Inhalte auf, das heißt, sie konkretisieren sich erst an fachlichen Inhalten.

Gleichzeitig erscheint es notwendig, darauf aufmerksam zu machen, dass im Begriff der Schlüsselqualifikationen die Gefahr liegt, von einem feststehenden Repertoire an Kompetenzen auszugehen, welches sukzessiv erwerb- und danach abrufbar ist. Vor dem Hintergrund eines konstruktivistisch orientierten Denkens bedeutet es jedoch weit mehr:

Im Wesentlichen geht es um die Wahrnehmung des Bildungsverlaufs als eines Gestaltungsprozesses, an dem der Pädagoge und der Lernende – sich wechselwirksam beeinflussend – beteiligt sind. Wenn der Pädagoge den Lernenden mit seinen individuellen Wirklichkeitskonstruktionen wahr- und annimmt und ihn in seiner Begegnung mit der Welt, so auch der Welt der Schriftsprache, begleitet und unterstützt, kann der Schüler seine Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz aktivieren und erweitern. Beide entscheiden vor ihrem Erfahrungs- bzw. Konstruktionshintergrund, welche Informationen bzw. Lernangebote für sie viabel sind.

Hierin liegt eine Offenheit, die nicht durch die Benennung eines so genannten Kompetenzkatalogs eingeengt bzw. an fachbezogene Kompetenzen gebunden werden darf. Aber auch diese Offenheit zu sehen und zu wahren, ist eine Kompetenz. Weite und Offenheit sind Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Lehrprozesses.

Formulierte Schlüsselqualifikationen können nicht als feste Größe, sondern nur perspektivisch verstanden werden.

Diesem sich wandelnden prozessorientierten Verständnis entspricht die Definition der BILDUNGSKOMMISSION NRW:

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind.

Zu ihnen gehören Erkenntnisinteresse und eigenständiges Lernen, die Reflexion und Optimierung der eigenen Lernprozesse und damit die Fähigkeit dazulernen, das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit als Grundeinstellung, Flexibilität, Fähigkeit zur Kommunikation und zur Teamarbeit, kreatives Denken. Sie sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, zum Beispiel in Form eines eigenen fachlichen Lernangebots; sie müssen vielmehr in Verbindung mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden.“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 113)

Auf der Grundlage meines Bemühens, Bildungsdimensionen aufzudecken (vgl. Kapitel 2 und 3), sollen diese Dimensionen nun im Kontext der

Lehrerfortbildung operationalisiert werden. Im Folgenden werden Schlüsselqualifikationen des Lehrers für den Bereich des Lesen- und Schreibenlehrens bei Menschen mit geistiger Behinderung durch Kompetenzanforderungen konkretisiert.

5.2.3 Kompetenzanforderungen

Gerade für Lehrer spielt die Frage nach Kompetenzen eine zentrale Rolle, um Theorien erfassen und theoriegeleitet handeln und innovieren zu können. Insbesondere die Innovationskompetenz ist grundlegend dafür, dass Lehrer ihren eigenen Weg finden können.

Die folgende Abbildung visualisiert den Zusammenhang der verschiedenen Kompetenzbereiche eines Lehrers, der den Schriftspracherwerb lehrt:

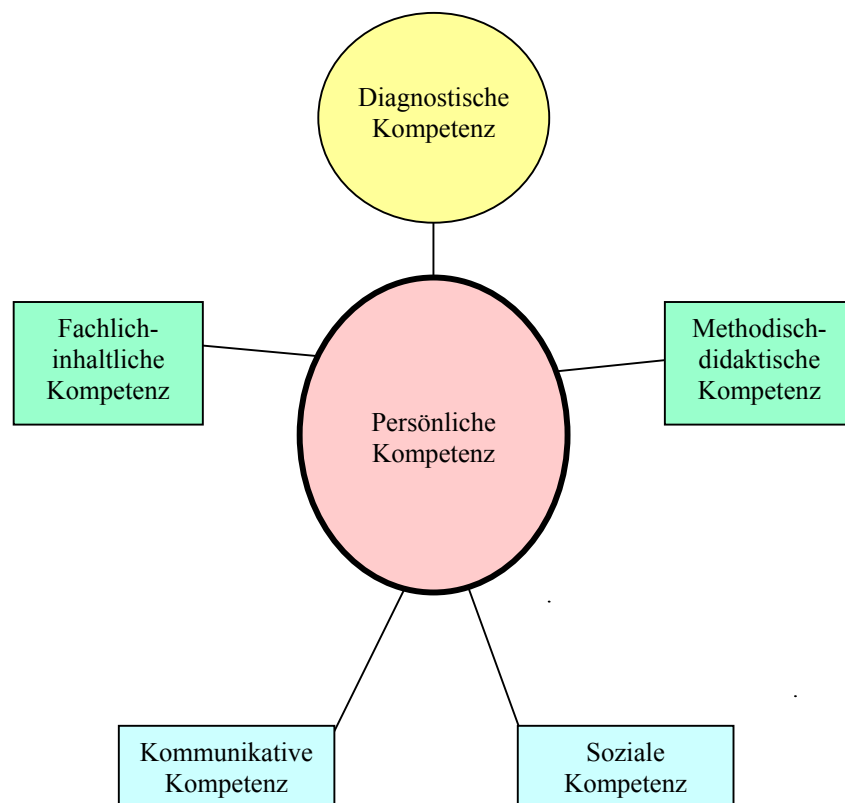


Abb. 19: Kompetenzbereiche

Hier entsteht ein Bild, das Ähnlichkeit mit einer menschlichen Gestalt hat und folgendermaßen interpretiert werden könnte:

Die Gestalt könnte für einen Lehrer stehen, dessen zentrale persönliche Kompetenz in alle weiteren Kompetenzbereiche ausstrahlt. Die persönliche Kompetenz ist das Kernstück, das Herz oder der Bauch, ohne die der Lehrer gar nicht Lehrer sein könnte beziehungsweise nicht die Aufgaben des Lehrens übernehmen könnte.

Die sozialen und kommunikativen Kompetenzen sind die Säulen, welche die Begegnung zwischen Lehrer und Schüler im Lehr-Lern-Prozess grundlegend tragen und bestimmen.

Die diagnostische Kompetenz ist dem Kopfbereich zugeordnet, um die Kontaktaufnahme und Hinwendung zum Schüler mit den Modalitäten der Sinnesorgane – Sehen – Hören – Sprechen – auszudrücken: Der Lehrer beobachtet das Kind; er kommuniziert mit ihm und hört auf das, was der Schüler mitteilt.

In den Armen liegt das Handlungsrepertoire auf fachlich-inhaltlicher und methodisch-didaktischer Ebene. Die Arme strecken sich aus zum Schüler und sollen eine von der inneren Haltung aus entfachte aktive Handlungsfähigkeit symbolisieren.

Je stärker die Kompetenzbereiche von innen her gesteuert und miteinander verwoben sind, umso effektiver wirken sie auf Lehr-Lern-Prozesse.

Die tabellarische Übersicht der verschiedenen Kompetenzbereiche mit dazugehörigen Leitfragen kann zu einer persönlichen Reflexion über eigene Stärken und Schwächen und zur Beurteilung der eigenen Arbeit anregen.

<u>Kompetenzart</u>	<u>Leitfragen</u>
Persönliche Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen und Reflektieren des eigenen Menschenbildes: <ul style="list-style-type: none"> – Was verstehe ich unter geistiger Behinderung? – Was traue ich einem Menschen mit geistiger Behinderung zu? – Habe ich Urteile/Vorurteile bezüglich seiner Erziehungs- und Bildungsfähigkeit? – Welche Erwartungen leiten mein Handeln? – ...

<u>Kompetenzart</u>	<u>Leitfragen</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen und Reflektieren des eigenen Bildungsverständnisses: <ul style="list-style-type: none"> – Was verstehe ich unter Bildung? – Wer ist für mich ein gebildeter Mensch? – Welche Bildungsinhalte assoziiere ich für Schüler mit geistiger Behinderung? – Gibt es für sie ein spezifisches Bildungsangebot? – Wähle ich aus, welcher Bildungsinhalt für sie angemessen ist? – Gibt es Bildungsinhalte, die ich Schülern mit geistiger Behinderung nicht zutraue? – ... • Bewusstmachen der eigenen Arbeitshaltungen: <ul style="list-style-type: none"> – Wie motiviert bin ich, das Lesen und Schreiben zu lehren? – Welche Leistungsbereitschaft zeige ich? – Wie zuverlässig vertrete ich diesen Bereich vor anderen? – ...
<p>Diagnostische Kompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen des Lernpotenzials des Schülers: <ul style="list-style-type: none"> – Worauf richte ich meine Wahrnehmung in der Lernprozessbeobachtung? – Beobachte oder beurteile ich? – Frage ich nach spezifischen Bedingungen des Lehr-Lernprozesses? – Wie werte ich die Verschriftungen der Schüler aus? – Welche Aussagen machen für mich so genannte Fehler? – Wie begleite ich den Lernprozess? – ... • Erkennen der Bedeutung des kindlichen Umfeldes: <ul style="list-style-type: none"> – Beachte ich im Umgang mit Schrift eine umfassende Kind-Umfeld-Analyse? – Werden die individuell unterschiedlichen schriftsprachlichen Erfahrungen in den Lernprozess einbezogen? – Betrachte ich die kindliche Sprache und Schrift als Ausdruck seines Zur-Welt-Seins? – ... • Erkennen der bedeutsamen Voraussetzungen: <ul style="list-style-type: none"> – Achte ich auf die Motivation, Konzentration und Freude, die der Schüler hinsichtlich des Lesens und Schreibens zeigt? – Verstehe ich den Schriftspracherwerb als ganzheitliches, leiborientiertes Aneignen von Kultur? – Ziehe ich Schlüsse aus meinen Beobachtungen auf die Wahrnehmungstätigkeit und/oder die zugrunde liegenden Denkstrukturen des Lernenden? – ...

<u>Kompetenzart</u>	<u>Leitfragen</u>
<p>Fachlich-inhaltliche Kompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliches Wissen und Können: <ul style="list-style-type: none"> – Welches Fachwissen über den Schriftspracherwerb besitze ich? – Sind mir die verschiedenen Stufen der Schriftsprachentwicklung bekannt? – Lege ich das erweiterte Verständnis von Lesen und Schreiben meiner Arbeit zugrunde? – Erkenne ich die Zusammenhänge von Sprache und Schrift? – Weiß ich um die bedeutsamen Aspekte, die den Schriftspracherwerb mit beeinflussen? – ... • Curriculare Zusammenhänge: <ul style="list-style-type: none"> – Welchen Bezug stelle ich her zwischen meiner Arbeit und den geltenden Richtlinien? – Welche Lebensbedeutung messe ich dem Schriftspracherwerb für die Entwicklung des Schülers bei? – Greife ich den Bildungsinhalt fächerübergreifend auf? – ... • Zusammenhänge zu neuen Technologien: <ul style="list-style-type: none"> – Kenne und nutze ich Computerprogramme für den Schriftspracherwerb? – Welche Bedeutung erhalten Bilder, Symbole, Piktogramme durch neue Technologien in meinem Unterricht? – Gewinnt oder verliert der Schriftspracherwerb durch neue Technologien an Bedeutung? – ...
<p>Methodisch-didaktische Kompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenvielfalt: <ul style="list-style-type: none"> – Welche Kenntnisse habe ich über Methoden und Konzepte? – Welches methodisch-didaktische Handlungsrepertoire habe ich? – Biete ich ein breites Angebot zum Wahrnehmen, Denken und Handeln? – Welche Medien setze ich ein? – ... • Lehr- und Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> – Wie unterstütze ich den Schriftspracherwerb individuell? – Welchen Wert lege ich auf die Förderung des Eigeninteresses an Schriftsprache? – Lasse ich dem individuell entdeckenden Lernen genug Raum oder enge ich den Schüler inhaltlich und methodisch ein? – Nutze ich Materialien, die ein selbst gesteuertes Lernen unterstützen? – Schaffe ich Gelegenheiten für den Lernenden, über Schrift und Sprache nachzudenken, sodass sich metasprachliche Kompetenzen entwickeln können? – Unterstütze ich Gruppenprozesse bei der schriftsprachlichen Kommunikation? – ...

<u>Kompetenzart</u>	<u>Leitfragen</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Lernumgebungen: <ul style="list-style-type: none"> – Wie präsent ist die Schrift im Klassenraum? – Gibt es Lernecken, Ateliers, Stationen etc. zur Begegnung mit Schrift? – ...

Die Auflistung der Leitfragen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie ist als Anregung zu verstehen, sich selbst als Lehrer in seinem Lehrprozess zu begleiten und die eigenen Kompetenzen sowie äußere Rahmenbedingungen bewusster zu machen und zu reflektieren. Die Formulierung der Leitfragen impliziert eine Offenheit gegenüber subjektiven Antworten und ergänzenden oder variierenden individuellen Akzentuierungen. Dadurch soll der Lehrer gestärkt werden, seinen eigenen Weg zu finden und zu gehen.

Es schließt sich die Frage an, in welcher Form Lehrer dabei unterstützt werden können.

5.3 Lehrerfortbildung zum Schriftspracherwerb

Lehrer brauchen über den Schulalltag hinaus einen Rahmen, um mit den ständig neuen Fragen, die in der Schulpraxis auftreten, umgehen zu können. Für die Bewältigung der vielschichtigen alltäglichen Herausforderungen und zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz sind immer wieder neue Anregungen hilfreich. Eine Möglichkeit, diesem Bedürfnis zu entsprechen, sehe ich in dem Angebot von Lehrerfortbildungen.

In der aktuellen Bildungsdiskussion ist der Schriftspracherwerb, nicht zuletzt durch die für das deutsche Schulsystem negativen Ergebnisse der Pisa-Studie, ein brisantes und zentrales Thema (vgl. Kapitel 2).

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass der Schriftspracherwerb nicht mehr eine ausschließlich für die Primarstufe relevante Thematik ist und der erfolgreiche Lernprozess von vielen äußeren Faktoren, zum Beispiel dem sozio-kulturellen Hintergrund und psychologischen Faktoren wie der Lesemotivation, abhängt.

Im Regelschulbereich wie im sonderpädagogischen Kontext besteht ein hoher Lehrerfortbildungsbedarf zum Schriftspracherwerb, um der veränderten Schülerschaft, die gekennzeichnet ist durch sprachliche und kulturelle Pluralität, gerecht zu werden. Die Zahl der Analphabeten unter den Schülern wächst eklatant an.

Lehrerfortbildungen haben in sich den Wert, dass sie einen Raum schaffen, in dem der Lehrer aus der Enge seines alltäglichen Handelns herauskommt und etwas Neues erkennen oder Altes in einem neuen Lichte sehen kann (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 307 f.). Themenbezogene Fortbildungen schaffen die Möglichkeit, fachbezogene Weiterentwicklungen mitverfolgen und verstehen zu können. Abhängig vom Schwerpunkt der Fortbildung stehen mehr fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Fragestellungen im Vordergrund. Schließlich erhält der Lehrer entsprechend der Fortbildungsinhalte Impulse, um seine Fachkenntnisse zu erneuern, zu vertiefen oder zu erweitern (vgl. TERHART 2000, 132).

Im Folgenden möchte ich aus meinen Erfahrungen als Leiterin von Lehrerfortbildungen zum Schriftspracherwerb heraus wesentliche Grundhaltungen, Intentionen und methodisch-didaktische Überlegungen zu Lehrerfortbildungen in diesem Bereich darstellen. Sie zeigen Strukturen auf, die auf Lehrerfortbildungen mit anderen Inhalten übertragbar sein können.

5.3.1 Grundhaltungen und Intentionen

Lehrer nehmen üblicherweise freiwillig und eigeninitiativ an Fortbildungsveranstaltungen teil. Die Fortbildung ist frei von Leistungs- und Prüfungsdruck, wodurch sich die Bereitschaft zur Teilnahme sicherlich erhöht. Die Motivation der Teilnehmer ist individuell unterschiedlich, dennoch lassen sich Tendenzen festhalten.

Die folgende Äußerung eines Lehrers drückt einen häufig zu hörenden Beweggrund aus: „Ich habe das Gefühl, auf der Stelle zu treten. Ich brauche neue Anregungen!“ Aber auch der Wunsch, sich „noch mal mit neuen Theorien

auseinander zu setzen⁷¹, die Suche nach „einem einheitlichen Konzept für die Schule“ oder die Frage nach der „Integration dieses Themas in den Schulalltag“ bewegen Lehrer zur Teilnahme an den Fortbildungen.

Trotz der Lernbereitschaft und des Wunsches nach Veränderung, die vielen Lehrenden gemeinsam sind, sind die Teilnehmer nicht nur Lernende, sondern gleichermaßen Experten, die ein wertvolles Erfahrungswissen mitbringen. Sie kommen mit dem Wunsch nach kollegialem Austausch auf formeller und informeller Ebene zur Fortbildung und schätzen die Möglichkeit, den Schulalltag einmal zu verlassen, um „über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen“.

Lehrer sind immer wieder auf der Suche nach der richtigen, der idealen Methode, die es in Reinform nicht geben kann. Sie suchen Objektives. Ich möchte ihnen das Subjektive und die benötigte Hilfe, dies zu finden, anbieten. Darin unterstütze ich sie. Deshalb ist als Ausgangspunkt zu klären, wo jeder Einzelne steht.

Mein methodisches Vorgehen „Leben lesen – Lesen leben“ (s. Kapitel 4) stelle ich exemplarisch als meinen subjektiven Weg vor. Das Vorstellen einer Methode kann Lehrern als Anregung dienen, die eigene Arbeit neu zu sehen und den eigenen Standpunkt zu finden oder zu festigen. Es heißt nicht, dass die bestimmte Methode für alle Kollegen brauchbar ist. Das hört sich leichter an, als es ist, denn es bedeutet, dass jeder seinen eigenen Weg finden muss.

Aufgabe der Fortbildung ist es, die Lehrer aus ihrer Unsicherheit herauszuführen, indem sie gestärkt werden, ihre eigenen Einstellungen und Wege finden zu können.

Nach dem konstruktivistisch geprägten Menschenbild erfährt sich jeder Teilnehmer als Teil der Fortbildung, in die er sich mit seinen Erfahrungen, Kompetenzen, aber auch mit seinen Fragen und Unsicherheiten einbringt. Der individuelle Schatz an Erfahrungen und Wissen hat im subjektiven Kontext seinen Wert und seine Berechtigung. Deshalb kann es im Verlauf einer Fortbildung nicht darum gehen, zu kategorisieren nach „richtig und falsch“, sondern nur darum, durch neue Impulse einen neuen Blick auf die eigene

⁷¹ Diese und weitere Aussagen sind Äußerungen von Lehrern während der Fortbildungsveranstaltung im März 2003.

Arbeit zu richten und Horizontstrukturen zu erweitern (vgl. STENGER 1999, 25; in Kapitel 3.4.2.5). Jeder ordnet neues Wissen und Können auf der Basis des Vorherigen. In einer Atmosphäre, in der man sich auf etwas Neues einlassen kann, können sich auch neue Erkenntnisse bilden. Ein Umlernen kann stattfinden: Das eigene Denken und Handeln erweitert sich, wodurch sich bisheriges Wissen neu formt.

Die Impulse des Moderators wollen aufzeigen, dass nicht eine Methode oder ein Konzept im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens steht, sondern der einzelne Schüler und der Lehrer. Öffnung von Unterricht bedeutet, sich als Gestalter von Lehr-Lern-Prozessen zu öffnen für situative personelle und strukturelle Bedingungen.

Lehrer und Schüler in der Schule sowie Moderator und Teilnehmer einer Fortbildung sind im Bildungsprozess miteinander verwoben, beeinflussen sich gegenseitig und schaffen somit etwas Neues und Einmaliges, etwas Drittes (vgl. FORNEFELD 2002, 47; in Kapitel 3.4.2.3).

Erinnert sei an das im Kontext eines offenen Unterrichts (vgl. Kapitel 4.1.2) gewählte Bild einer von Booten durchzogenen Flusslandschaft, das den offenen Zusammenhang aller Beteiligten veranschaulicht. Diese Metapher skizziert den Fortbildungsverlauf als Bewegungsverlauf. Aus konstruktivistischer Sicht ist eine Fortbildung wie auch Unterricht kein linear planbarer Prozess, sondern immer in Bewegung und abhängig von allen Beteiligten. Die Perspektiven der Beteiligten bestimmen, in welche unterschiedlichen Richtungen die Bootsfahrten auf dem Fluss verlaufen. Es werden Wege aufgezeigt und angebahnt, aber jeder nimmt daraus nach seinen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen andere Impulse auf. Individuell gewählte alternative Wege werden ebenso geachtet und unterstützt, denn vor dem Hintergrund der Biografie des Lehrers/des Schülers hat jeder Weg seine Berechtigung. Der Moderator beziehungsweise der Lehrer wird zum Begleiter und Beschützer des Weges. Den Vorsprung an Erfahrungswissen, den der Lehrer gegenüber den Schülern hat oder der Moderator als Experte innerhalb der Fortbildung, stellt er zur Verfügung und nutzt ihn, um den Weg vorzustrukturieren und die nötigen Anregungen zu geben, damit Neues entstehen kann.

Lehrerfortbildungen können für den Teilnehmer ein Spiegel dafür sein, wie er mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen umgeht.

Im Verlauf der Fortbildungen besteht die Gefahr, dass Teilnehmer die gesamte Fülle an neuen Impulsen, Informationen und Materialien etc. aufnehmen wollen, ohne zu selektieren, und sich damit überfordern, sodass sie – zurückgekehrt in den Schulalltag – nicht in der Lage sind, die neuen Anregungen umzusetzen. Deshalb dürfen Fortbildungen nicht mit Neuem überfrachtet sein und sollten für den Teilnehmer Raum lassen, die eigene Arbeit wertzuschätzen.

Gemäß konstruktivistischer Erkenntnistheorie hat das bisher Geleistete vor dem Hintergrund der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit seinen Sinn. Es geht darum, den eigenen Reichtum zu entdecken, indem man auf seine Kompetenzen blickt und nicht nur auf das, was man noch nicht kann.

Eine Fortbildung muss so angelegt sein, dass die Teilnehmer sich achten und auf sich achten. Ich halte es für einen notwendigen Bestandteil von Fortbildungen, dass Teilnehmer sich auf vorhandene Potenziale blickend Mut für Neues machen. Erst eine positive Grundhaltung macht offen für neue Anregungen.

Zur Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Professionalität gehört es gleichermaßen, seine Unvollkommenheit anzunehmen statt sich selbst Perfektion zuzuschreiben. Der achtsame Umgang mit sich selbst geht schließlich einher mit der Fähigkeit, auch im schulischen Umfeld ein Klima von Akzeptanz, Motivation und Freude an der Arbeit zu leben und zu wahren. Dadurch kann ein „Ausbrennen“ im Beruf vermieden werden (vgl. BARTH 1992).

5.3.2 Methodisch-didaktische Aspekte

Einen großen Stellenwert hat der wertschätzende Austausch über die eigene Arbeit. Er kann zum Beispiel über das Mitbringen von Unterrichtsmaterialien initiiert werden.

Die Anregung, Materialien, Ergebnisse etc. aus der eigenen Unterrichtsarbeit zu präsentieren, schafft eine Möglichkeit, mit größerem Abstand auf seine Arbeit zu blicken und sie zu beurteilen. Für andere Teilnehmer kann diese Art der Material- und Ideenbörse impulsgebend wirken. Gemäß dem Anspruch an

ein gegenseitiges Lernen und an eine symmetrische Kommunikation erleben sich die Teilnehmer mit ihren vorhandenen Ressourcen und Potenzialen. Es existiert ein sensibles Wechselspiel von professioneller Selbstachtung und professionellem Ansehen.

Es wäre kein gutes Ergebnis einer Fortbildung, wenn ein Teilnehmer auf bisher Geleistetes nur negativ bewertend zurückblickt, ohne zu schätzen, was bisher erreicht wurde. Vielmehr geht es darum, offen zu werden für die Bedingungen, die mitverantwortlich sind für das eigene Handeln.

Eine Lehrerfortbildung ist ein Handlungsfeld, in dem eine Arbeits- und Lernkultur, die von Eigenverantwortlichkeit getragen ist, erfahren und ausgebaut werden kann.

Die Aufgabe, eine neue eigenverantwortliche Lernkultur in der Schule zu schaffen, stellt eine große Herausforderung für Lehrer dar und ist eng gekoppelt an die eigenen Formen des Arbeitens und Lernens. Nur wer selbst erfahren hat, was es bedeutet, selbstständig, selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu arbeiten, kann Eigenverantwortlichkeit zum zentralen Prinzip des Lehrens machen und diese Kompetenz bei Schülern anregen.

Eine Lehrerfortbildung kann ein geeignetes Übungsfeld sein, um methodische Kompetenzen zu erproben. KLIPPERTs Forderung nach der Entwicklung einer schulischen Lernkultur lässt sich übertragen auf Lehrerfortbildungen als einen Sektor der Erwachsenenbildung: „Offener Unterricht verlangt Gestaltungskraft, Handlungsorientierung setzt Handlungskompetenz voraus, eigenständiges Arbeiten erfordert intensive methodische Übungen und Klärungen.“ (KLIPPERT 2000, 15)

Grundstruktur der Fortbildung ist das tätige Lernen im Gegensatz zum Belehrtwerden. Eine Form des Miteinanderarbeitens soll an dieser Stelle exemplarisch dargestellt werden, die von den Beteiligten Eigenaktivität und Kooperation auf verschiedenen Ebenen verlangt:

- Die Teilnehmer werden durch Impulse zunächst angeregt, selbst über einen Sachverhalt nachzudenken und ihn gegebenenfalls schriftlich festzuhalten.

- In einem zweiten Schritt findet ein Austausch mit einem Partner oder innerhalb einer Kleingruppe statt, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wird. In der Form erfolgt eine erste Reflexion und Vertiefung der eigenen Gedanken.
- Im Anschluss daran werden alle Gruppenergebnisse dem Plenum anhand einer Leitfrage mitgeteilt. Hier erfolgt eine Vertiefung der Thematik, die durch die Sichtweisen der einzelnen Gruppen erweitert und durch Aspekte des Moderators ergänzt wird.

Bei allen Gruppenbildungsprozessen soll auf eine zufallsbestimmte Gruppenbildung geachtet werden. Dies erfolgt mit dem Ziel, der sich in jeder Gruppe schnell einstellenden Dynamik von Rollenübernahmen entgegenzuwirken. Jeder kennt die Situation, dass ohne Absprachen in Gruppen schnell deutlich wird, wer die Rolle des Sprechers, Hörers, Beobachters etc. einnimmt. Von diesem Moment an verhält sich jeder seiner Rolle konform.

Konsequente Eigenverantwortlichkeit bedeutet aber, jederzeit in die Gruppe involviert zu sein und sich für die ablaufenden Prozesse verantwortlich zu fühlen, sodass die Gruppenergebnisse von jedem Teilnehmer in Verantwortung für die Gruppe demonstriert und dokumentiert werden können. Aufgabenverteilungen nach dem Zufallsprinzip fordern eine verantwortliche Haltung heraus.

Zufallsbestimmte Gruppenkonstellationen bringen nicht zu unterschätzende Vorteile für den Fortbildungsverlauf: Zum einen lernen sich viel mehr Teilnehmer kennen, zum anderen kann es für einen kontinuierlichen Arbeitsprozess erleichternd sein, in einer Gruppe mitzuwirken, deren Teilnehmer allein durch den Arbeitsauftrag verbunden sind. Hier stehen produktives Tun, kommunikatives Handeln und exploratives Vorgehen im Mittelpunkt.

Damit die Arbeit in der Gruppe Spaß macht und gleichzeitig effektiv abläuft, ist es hilfreich, folgende bewährte Kriterien zu beachten:

- Es muss Raum sein zur Kommunikation, um aufgeschlossen, spontan und persönlich miteinander sprechen zu können, die eigenen Meinungen äußern und unterschiedliche Positionen und Werthaltungen

akzeptieren zu können. Es sollte darauf geachtet werden, statt einzelne Vielreder viele Einzelredner zu Wort kommen zu lassen.

- Es müssen Autonomie und Freiraum in der Findung und Gestaltung von eigenen Perspektiven gegeben sein.
- Ziele der Fortbildung sowie Aufgabenverteilungen müssen eindeutig abgesprochen werden.
- Für das Gelingen der Zusammenarbeit ist Verbindlichkeit bei Zeitab-sprachen erforderlich und eine moderierende Leitung hilfreich.
- Erfolgserlebnisse sind wichtig zum Aufrechterhalten der Motivation.

5.4 Wege einer zukünftigen Lehrerbildung

Die bisherigen Überlegungen zeigen auf, dass eine berufsbegleitende Erwachsenenbildung über die grundlegende Berufsausbildung hinaus eine notwendige Bedingung für eine dauerhafte und umfassende berufliche Kompetenz von Lehrern ist. Im Sinne eines lebenslangen Lernens muss sich der Zweig der Lehrerfortbildung zukünftig wesentlich stärker im Berufsbild der Lehrer etablieren.

Bisher wurde der dritten Phase der Berufstätigkeit, welche gleichzeitig auch die längste Phase der Lehrerbildung ist (vgl. TERHART 2000), zu wenig Beachtung geschenkt.

Die Notwendigkeit und Pflicht zum kontinuierlichen Weiterlernen im Lehrerberuf werden seit den 80er-Jahren auf den Verwaltungsebenen des Landes-, Bezirks- und Schulamtes immer mehr erkannt und gefordert. „Als sicher vermutete Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsbestände müssen überdacht, verändert, weiterentwickelt, völlig neue Befähigungen hinzugelernt werden.“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 56)

Auch im Lehrerausbildungsgesetz ist die Verpflichtung der Lehrer zur Teilnahme an Fortbildungen formuliert, auf die in der Regel bisher freiwillig und eigeninitiativ zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd., 307). Trotz der gesetzlichen Vorgaben ist die Notwendigkeit lebenslangen Lernens noch nicht allgemein und hinreichend im Bewusstsein der Lehrer verankert (vgl. ebd., 57). Dass diese Unterbewertung des Fort- und Weiterbildungsgehalts auch ein Resultat der derzeitigen Lehrerausbildung ist, hebt die BILDUNGSKOMMISSION NRW folgendermaßen hervor:

„Die derzeitige Lehrerbildung folgt noch zu sehr einem Verständnis, nach dem die Ausbildung zum Abschluß der zweiten Phase ‚berufsfertig‘ qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in die Schule entläßt. Die Fortbildung spielt noch eine nachgeordnete Rolle, die der Notwendigkeit lebenslangen Lernens nicht gerecht wird.“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 308 f.)

Außerdem fehlt es noch an strukturellen und inhaltlichen Standards für eine systematische Qualitätssicherung in diesem Bereich.

Mit meinen Überlegungen hinsichtlich des Fachbereichs Schriftspracherwerb will ich versuchen, einen Beitrag dazu zu leisten, indem ich Perspektiven für die dritte Lehrerbildungsphase aufzeige.

Das deutsche Bildungssystem und damit verbunden die Lehrerbildung befinden sich aufgrund der sich wandelnden Anforderungen in den Berufsfeldern, veränderter gesellschaftlicher, bildungspolitischer, wirtschaftlicher und technologischer Bedingungen in einer Krise, die man durch Neugestaltung der Schullandschaft überwinden will (vgl. GEMEINSAME KOMMISSION 1996, 61 f.).

Die beschleunigten Veränderungsprozesse innerhalb der Berufsstruktur ziehen veränderte Qualifikationsanforderungen an Lehrer nach sich, und es wird von ihnen erwartet, den mannigfaltigen Bedingungen mit innovativen Kompetenzen und Engagement zu begegnen.

Um diese Ziele zu erreichen, genügt es wie gesagt nicht, Lehrer auszubilden, sondern sie müssen im Sinne eines lebenslangen Lernens fortdauernd Chancen erhalten, sich während ihrer Berufstätigkeit fort- und weiterzubilden. Zukünftig geht es darum, eine neue Qualität im Verhältnis von Berufsausbildung und Fort- bzw. Weiterbildung zu schaffen (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 264). Aus- und Fortbildung sollten nicht nur in der Berufseingangsphase – wie von der BILDUNGSKOMMISSION NRW betont –, sondern für die gesamte Berufszeit in einem engeren Zusammenhang gesehen werden (vgl. ebd., 309).

Auch vor dem Hintergrund der heterogenen Schülerschaft werden hohe Anforderungen an die Lehrer gestellt. Die Belastungen der Lehrer wachsen und sie brauchen Hilfen und Begleitung, um den vielfältigen Ansprüchen gerecht werden zu können.

Während Supervision ein notwendiger, jedoch immer noch randständiger Zweig der Berufsbegleitung ist, werden die Bestrebungen deutlicher als je zuvor, der Lehrerfort- und -weiterbildung zukünftig eine höhere Bedeutung zu verleihen.

Diese Formen der Erwachsenenbildung gelten als integrale Bestandteile des Lehrerberufs. Unter Einbezug wissenschaftlicher und berufspraktischer Anteile will man damit zu einer Neubewertung des Theorie-Praxis-Verhältnisses gelangen und die Qualität von Unterricht wahren und verbessern. Zwar geht es bei beiden Formen um den Erhalt und Ausbau von Professionalität und um die Sicherung von Standards, dennoch werden sie unterschieden und getrennt voneinander betrachtet (vgl. TERHART 2000, 125):

- Die Lehrerweiterbildung strebt eine Weiterqualifizierung in bestimmten Fachbereichen bzw. Fachdidaktiken an, die Schulpraktikern eine verstärkte Flexibilität in der Berufslaufbahn durch Ausbau und Verlagerung von Kompetenzen gemäß der individuellen Interessen oder der äußeren Bedarfslage ermöglichen soll.
- Als Schwerpunkt der Lehrerfortbildung werden das Aufrechterhalten, Aktualisieren und Erneuern der beruflichen Kompetenzen innerhalb spezifischer Fachwissenschaften oder Fachdidaktiken gesehen.

Da es sich bei dem von mir dokumentierten Austausch mit Kollegen zum Schriftspracherwerb um das Erneuern und Festigen spezifischer Kompetenzen im Rahmen ihrer aktuellen schulischen Berufstätigkeit handelt sowie um eine Veränderung beziehungsweise Verbesserung der aktuell existierenden Bedingungen, ist er dem Bereich der Lehrerfortbildung zuzuordnen.

5.4.1 Stärkung der Fachdidaktik

Auf der Grundlage der erkenntnistheoretischen Erörterungen (vgl. Kapitel 3) sowie der fachwissenschaftlichen Reflexionen (vgl. Kapitel 2) und fachdidaktischen Diskussionen (vgl. Kapitel 4) habe ich einen Weg aufgezeigt, dem Schriftspracherwerb innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung zukünftig ein größeres Gewicht zu verleihen. Das Verhältnis von Bildungsinhalten und Lehrerkompetenzen muss neu überdacht werden.

Der Bedarf an struktureller und inhaltlicher Neugestaltung der Fachdidaktik innerhalb der Sonderpädagogik ist groß. Es gilt zukünftig, den Mangel an fachbezogenem theoretischem Wissen in der Lehrerbildung zu verringern und damit eine Grundlage zu schaffen für den Aus- und Aufbau eines

praxisbezogenen Handlungs- und Erfahrungswissens auf fach- und sonderpädagogisch-didaktischer Ebene.

Mit der Stärkung der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs wird exemplarisch auch für andere Fachdidaktiken die Intention verfolgt, die Lücke in der bisherigen Lehrerbildung der Geistigbehindertenpädagogik, wenn auch nicht zu schließen, so doch zu schmälern.

„Der Begriff der Fachdidaktik wird weitgehend inhaltsleer verwandt; häufig wird er mißverstanden als Unterrichtstechnologie, Richtlinienkenntnis oder ähnliches. Die fachdidaktischen Studien werden in der Regel der zentralen Aufgabe der Fachdidaktik nicht gerecht, fachliche und pädagogische Aspekte in Lehramtsstudiengängen zu vermitteln.“ (GEMEINSAME KOMMISSION 1996, 63)

Hierunter darf nicht verstanden werden, innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung isoliert Wissen und Können im Bereich der Schriftsprache vermitteln zu wollen und damit ein Übergewicht an kognitiven Inhaltselementen zu forcieren, worunter die Regelschulen ja seit Jahrzehnten leiden (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 102 f.), sondern ein handlungsbezogenes und lebensbezogenes Lernen im Kontext des Themenbereichs zu ermöglichen. Dies impliziert ein fächerübergreifendes Lernen, das ja in der Geistigbehindertenpädagogik mehr als in der Regelschule ein durchaus bekanntes und bewährtes Prinzip ist.

Die Ausbildung im Bereich pädagogisch-didaktischer Kompetenzen als neue Schwerpunktsetzung hat aber nicht nur für die dritte Phase, das Lernen im Beruf, innovative Auswirkungen, sondern betrifft ebenso die beiden vorangehenden Phasen:

1. die grundlegende Phase der universitären Lehrerausbildung,
2. die zweite Ausbildungsphase im Referendariat,
3. die Phase eines Lernens im Beruf.

Ein Dilemma der bisherigen Lehrerbildung liegt darin, dass anspruchsvolle didaktische Theorien und Konzepte im Studium von Studierenden noch nicht genügend mit praktischen Erfahrungen vernetzt werden können und andererseits den Lehrern, die im alltäglichen Berufshandeln praktische Kompetenzen erworben haben, eine wissenschaftliche pädagogisch-didaktische Begleitung fehlt, um ihr Handeln zu evaluieren und zu innovieren.

Vor diesem Verstehenshintergrund findet Lehrerbildung grundsätzlich unter unsicheren und unbefriedigenden Bedingungen statt.

5.4.2 Verzahnung der Ebenen der Lehrerbildung

Nachfolgend möchte ich Perspektiven für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung skizzieren, die gekennzeichnet sind durch eine engere Verzahnung und Kooperation der drei Ebenen.



Abb. 20: Verzahnung der Lehrerbildungsebenen

Bezogen auf die universitäre Lehrerausbildung

Aufgabe der Hochschule ist es, die Fachdidaktik als notwendigen Bestandteil der Sonderpädagogik durch verpflichtende fachdidaktische Studienanteile auszubauen, damit die Studierenden auf zukünftige fachbezogene Anforderungen vor dem jeweiligen Hintergrund eines bestimmten Personenkreises besser vorbereitet sind. Das ließe sich nicht nur durch den Ausbau fachdidaktischer Studien eines einzelnen Faches entwickeln, sondern könnte sich sogar fachrichtungsspezifischer gestalten, wenn fachdidaktische Inhalte als grundlegend verbindliche Studiumsinhalte innerhalb der Fachrichtung integriert wären.

Das impliziert eine engere Verzahnung mit der Schulwirklichkeit, zum Beispiel durch Intensivierung der Praxisanteile im Studium und deren universitäre Begleitung. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf den quantitativen

Ausbau der Praktika. Sie kann sich gleichermaßen auf ein exemplarisches Lernen durch angeleitetes Beobachten sowie forschendes Lernen in Projekten unter fachspezifischen Fragestellungen erstrecken (vgl. TERHART 2000, 119).

Während der Hochschulzeit besteht im besonderen Maße die Chance, den Grundstein für ein forschendes Interesse gegenüber der Wissenschaft und der Schulwirklichkeit zu legen, das sich über alle Phasen der Berufstätigkeit erstrecken sollte.

Die engere Verzahnung mit der Schulrealität heißt aber auch, offener zu sein für Forschungsfragen, die sich konkret aus der Schulpraxis ergeben. Durch kooperative Ansätze zwischen den neu zu bildenden Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung (vgl. TERHART 2000, 109) und der Schulaufsicht könnte dem Rechnung getragen werden.

Denkbar wäre die Einbindung von kollegiumsinternen Fortbildungsmaßnahmen oder individuellen Fortbildungsbestrebungen von Lehrern an Lehrveranstaltungen der Hochschule, sodass Lehrer, Studierende und Hochschuldozenten in einen produktiven Dialog treten könnten.

Auf diese Weise könnten schulische Fragestellungen impulsgebend auf Forschung und Lehre wirken und Forschungsergebnisse direkter in die schulischen Handlungsfelder übertragen werden.

Bezogen auf die zweite Ausbildungsphase im Referendariat

Der Vorbereitungsdienst muss sich inhaltlich an die universitäre Ausbildung anschließen. Dabei sollten Studienseminare zukünftig mehr als bisher die Nahtstelle zwischen den drei Lehrerbildungsphasen sein, denn in keiner anderen Phase wird die nicht auflösbare Differenz zwischen Theorie und Praxis so bewusst wie hier. Lehramtsanwärter sind auf den Dialog mit Kollegen in der Praxis angewiesen, um neue Ideen zu entwickeln und innovative Wege zu gehen (vgl. TERHART 2000, 113 f.).

Hier steht das berufsfeldbezogene Lernen und Lehren am Ort der Schule im Mittelpunkt. Lehramtsanwärter beziehungsweise Referendare konzentrieren sich auf das Sammeln von Erfahrungen in Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- und Lern-Prozessen. Durch den Praxisbezug lassen sich fachdidaktische Fragestellungen konkret vor dem Hintergrund eines spezifischen Personenkreises aufgreifen.

Für die Zukunft ließen sich Modelle entwickeln, die eine Kooperation mit der Hochschule ermöglichen würden: Lehramtsanwärter könnten ihre schulpraktische Tätigkeit durch Vertiefung fachwissenschaftlicher Inhalte an der Hochschule phasenweise ergänzen. Der dadurch initiierte Dialog von Studierenden und Lehramtsanwärtern würde auch die gewünschte Praxisnähe an der Hochschule sinnvoll befruchten. Denkbar wäre auch eine Öffnung für interessierte Lehrer, für die ein solches Bildungsangebot eine Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahme darstellen würde.

Bezogen auf die dritte Phase eines Lernens im Beruf

In den beiden vorangegangenen Phasen ist bereits auf die Notwendigkeit einer Verzahnung mit der Phase des Lernens im Beruf hingewiesen worden. Diese vorangestellten Überlegungen sollen nun durch weitere Aspekte, die sich konkret auf diese Phase der Lehrerbildung beziehen, expliziert werden.

Im Rahmen aktueller Schul- und Bildungsforschung (vgl. KÖHLER 2003) werden bei deutschen Lehrern – nicht zuletzt durch die Auswertung der Pisa-Studie und unabhängig von Schulform oder Fachrichtung – Defizite bezogen auf ihre fachdidaktische Handlungskompetenz erkannt. Dieser Mangel kann zum Teil als ein Versäumnis der bisherigen Hochschulausbildung bewertet werden. Bislang besteht ein Ungleichgewicht zwischen fachwissenschaftlichen und fachrichtungsspezifischen Inhalten der Lehrerbildung und der Fachdidaktik. Letztere erhält zu wenig Raum im Studium. „Es fehlen Professuren für die Fachdidaktiken. Kein Wunder, dass es unseren Lehrern am methodisch-didaktischen Handwerkszeug mangelt.“ (KÖHLER 2003, 2)

Bezogen auf das Studium der Fachrichtung der Geistigbehindertenpädagogik nehmen sowohl Fachwissenschaft als auch Fachdidaktik der regulären Unterrichtsfächer eine äußerst marginale Stellung ein. Darin liegt ein wesentlicher Grund für den großen Nachholbedarf während der Berufstätigkeit. Andererseits ergeben sich wesentliche methodisch-didaktische Fragestellungen erst durch die Berufspraxis im Kontext der Begegnung mit Schülern und Bildungsinhalten, sodass die Hochschulausbildung immer nur den Grundstein für berufliche Kompetenz legen kann, welche sich in der späteren Berufstätigkeit festigen und weiterentwickeln kann und muss.

Dem Lernen im Beruf liegen folgende Intentionen zugrunde:

- Stärkung der beruflichen Professionalität
- Auf- bzw. Ausbau von Fachwissen und fachdidaktischer Kompetenz (Bewertung von bekannten Medien, Materialien und Konzepten, Erproben und Evaluieren neuer Ansätze, Unterrichtsformen etc.)
- Koordination und Reflexion des schulpraktischen Handlungskönnens mit theoretischem Handlungswissen (zum Beispiel Konzepten, Theorien, zugrunde liegenden Richtlinien und KMK-Empfehlungen etc.)
- Bewusstmachung und Reflexion eigener pädagogischer Grundhaltungen und der Berufsbiografie
- Auffangen von berufsbezogenen Krisen- und Belastungssituationen
- Entwicklung anderer Einstellungen und Umgehensweisen
- Entwicklung von praxisbezogener Forschung (Kooperation mit Hochschule)
- Initiieren von fachspezifischen Weiterentwicklungen auf wissenschaftlicher und schulpraktischer Ebene

Im Rahmen dieser Arbeit würde es zu weit führen, Strukturen für die konkrete Gestaltung einer systematischen berufsbegleitenden Lehrerbildung aufzuzeigen. Bei der Entwicklung der Berufskultur geht es grundsätzlich darum, Möglichkeiten der Fortbildung als selbstverständlichen Bestandteil der Berufsausbildung anzuerkennen. Dies impliziert den Appell an die Eigenverantwortlichkeit der Lehrer hinsichtlich ihrer berufsbiografischen, sozial und kulturell bedingten Lernprozesse.

Individuelle oder kollegiumsbezogene Fortbildungsintentionen könnten auf verschiedenen Ebenen realisiert werden. Exemplarisch seien erwähnt:

- schulinterne Fortbildung
- Qualitätszirkel
- Supervision
- externe Fortbildung
- Kooperation mit den Zentren für Lehrerbildung
- Qualifikationserweiterungen an der Hochschule
- ...

Bei den vorgeschlagenen Fortbildungsformen soll es grundsätzlich darum gehen,

- ein gemeinsames Lernen voneinander zu ermöglichen,
- die Freude am Beruf zu stärken und
- die Innovationsfähigkeit der Lehrer hervorzulocken.

5.5 Parallelen der heutigen Lehrerbildung zur Entstehungszeit der Geistigbehindertenpädagogik

In Kapitel 1 wurde aufgezeigt, dass es in den Anfängen der Geistigbehindertenpädagogik keine ausgebildeten Lehrer gab und man angewiesen war auf das Personal, das aus den Tagesbildungsstätten zu den neu gegründeten Schulen überwechselte. Es gab einen regen Austausch zwischen Theorie und Praxis, weil auch der Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik erst neu errichtet wurde und in der Theoriebildung auf die Erfahrungen und Kenntnisse der in der praktischen Arbeit stehenden Personen angewiesen war. Es fanden themengebundene Arbeitskreise in Schule und Hochschule statt, die sich insbesondere mit der Herstellung und Evaluation von dringend geforderten didaktischen Materialien befassten.

Damals existierte bereits eine Kooperation zwischen Theorie und Praxis, wie man sie heute wieder stärker formuliert.

Nach mehr als 30 Jahren Geistigbehindertenpädagogik schauen wir auf eine sehr differenzierte und vielfältige Wissenschaft und Lehrerbildung, die in ihrem Gewordensein neue Strukturen für die Zukunft vorauswirft.

Ausgebildete Sonderpädagogen für Geistigbehindertenpädagogik in den 70er- und 80er-Jahren sind diejenigen Lehrer, die mit der Akzentsetzung auf die lebenspraktische Bildung ihre Berufsausbildung abgeschlossen hatten. Es würde der Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik nicht gerecht, würde man diese Schwerpunktsetzung in Frage stellen, zumal sie nach wie vor elementar bedeutsam für die Unterrichtsarbeit mit diesen Schülern ist. Kritisch anzumerken ist die Tatsache, dass in der Folge diese Zielsetzung von Schulpraktikern nahezu in Ausschließlichkeit umgesetzt wurde. Hier sei daran erinnert, dass es Lehrer gibt, die sich das Lehren und ihren Schülern das Lernen der Schriftsprache nicht zutrauen. Gerade weil wir inzwischen wissen,

dass das Lernen des Schülers und das Lehren des Lehrers in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen, kommt dem Lehrer eine große Verantwortung zu.

Heute ist die Geistigbehindertenpädagogik von einem Perspektivenwechsel bestimmt, der von FEUSERS radikaler Aussage „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (1996) geleitet ist. Diese Provokation fordert jeden von uns auf, nach eigenen Zuschreibungsmustern zu fragen. Dazu gehört es auch wahrzunehmen, welche Bildungsinhalte von vorneherein ausgeschlossen werden.

Aktuelle und zukünftige Lehrerbildung hat die Aufgabe, die Fachdidaktik zu stärken, damit Lehrer darauf vorbereitet sind, „alle Kinder alles zu lehren“.

Die Entwicklung in der Geistigbehindertenpädagogik nimmt einen zirkulären Verlauf, der sich darin zeigt, dass wir zwar heute an einer anderen Stelle stehen als vor 30 Jahren, aber der Bedarf an Austausch zwischen Theorie und Praxis nicht weniger groß ist, was sich auf allen Ebenen der Lehrerbildung – Ausbildung, Referendariat und Berufstätigkeit – zeigt.

Die Lehrerbildung unterliegt einem kontinuierlichen Wandlungsprozess. Die Notwendigkeit von Weiterentwicklung und Veränderung resultiert immer aus vorherigen strukturellen und inhaltlichen Vorgaben. So werden möglicherweise auch die Impulse, die ich im Rahmen dieser Arbeit zu setzen versuche, Anlass und Anstoß sein für Akzentverschiebungen und Veränderungen in den nächsten zehn Jahren.

6 Ergebnisse und Ausblicke

Ergebnisse

Ein Hauptanliegen der Arbeit war, Pädagogen für das Unterrichten des Lesens und Schreibens mit (geistig-)behinderten Schülern zu motivieren. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen Menschen, die im Zusammenhang der Thematik Schriftspracherwerb oftmals ausgeschlossen sind, weil ihnen Kompetenzen in diesem Bereich nicht zugetraut werden. Ausgehend von der Grundannahme, dass weit mehr Menschen mit geistiger Behinderung das Lesen und Schreiben lernen könnten, wenn sie die entsprechende Unterstützung erhielten, habe ich erste Ansätze einer fachdidaktischen Theoriebildung formuliert, die innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik bisher kaum versucht wurden.

Mein Forschungsinteresse war von der Kernfrage geleitet, welche Sichtweisen und Kompetenzen Lehrer benötigen, um einen individuumzentrierten Schriftspracherwerb zu begleiten und zu unterstützen.

Zur Beantwortung der Frage boten die Wissenschaftsmethoden der Hermeneutik und der Phänomenologie ein geeignetes Fundament, diese spezifische Erziehungs- und Bildungswirklichkeit näher in ihrem Wesen zu erfassen.

In einem ersten Schritt erfolgte die Rückbesinnung auf die anfänglichen Bemühungen um eine Konzeptionsfindung der Schule für Geistigbehinderte, die zeigte, wie intensiv der Diskurs schon in der Entstehungszeit der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik war. Gleichzeitig trat zu Tage, wie sich die Geistigbehindertenpädagogik in den vergangenen 30 Jahren entwickelt hat. Stand damals die Entwicklung und Ausformulierung des Bildungsauftrags der spezifischen Schulform im Mittelpunkt, geht es in der heutigen Diskussion darum, das sonderpädagogische Bemühen stärker auf den Förderbedarf des Einzelnen auszurichten.

Da die Arbeit an der Schnittstelle der Fachdidaktik Deutsch und der Geistigbehindertenpädagogik steht, erwies sich eine umfassende Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Grundlagen zum Schriftspracherwerb als notwendig, um im Folgeschritt nach neuen Wegen der Erkenntnisgewinnung zu suchen, die den Schriftspracherwerb als integrierten Bestandteil der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung einschließen. Wie mittels unterschiedlicher Erkenntnistheorien deutlich wurde, verband sich

damit die Intention, das vorherrschende Bildungsverständnis dahin gehend zu erweitern, dass Menschen mit geistiger Behinderung mit ihren subjektiven Realitätskonstruktionen einbezogen werden können.

Auf den erkenntnistheoretischen Grundlagen eines erweiterten und integrierenden Verständnisses konnte dann mein – in der Schulpraxis – erprobtes Konzept „Leben lesen – Lesen leben“ in seiner Relevanz für Menschen mit geistiger Behinderung diskutiert werden. Hiermit wurde ein Weg beschrieben, der den Schüler in den Mittelpunkt der Lernprozessbegleitung stellt und über die Strategien des Schreibens und Lesens einen Beitrag zu einem individuumzentrierten Erschließen der Welt leisten möchte. Dabei liegt der Maßstab für einen gelingenden Schriftspracherwerb nur im Erleben des Individuums selbst.

Als weiterer Aspekt erschien mir die derzeitige Situation von Lehrern beachtenswert. Die vorliegende erste Befragung von Lehrern hat gezeigt, dass sie zwar vielfach didaktische Aspekte wie Individualisierung und Differenzierung als wichtig erachten, diese jedoch bisher häufig aufgrund vielfältiger Bedingungen nur unzureichend unterrichtlich umsetzen. Um diese Umsetzung in Theorie und Praxis anzubahnen, ist für die Zukunft ein Um- bzw. Weiterdenken im Hinblick auf eine Stärkung der Fachdidaktik und eine nähere Kooperation der verschiedenen Ebenen der Lehrerbildung anzustreben. Dabei bedarf der Bereich der Lehrerfortbildung einer besonderen Beachtung, das heißt für mich, Lehrer unter Berücksichtigung der existierenden erschwerten Bedingungen zu einem individuumzentrierten Lese- und Schreibunterricht zu ermutigen.

Die erzielten Ergebnisse lassen viele Fragen offen und werfen gleichzeitig neue Fragen auf; einige sollen im Folgenden angesprochen werden:

Ausblicke

Der mit der Arbeit eingeschlagene Weg einer stärkeren Zentrierung auf den Lernenden und auf den Bildungsinhalt Schriftspracherwerb bedeutet für die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung

- die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft mehr als bisher in ihre Überlegungen einzubeziehen,

- Innovationen innerhalb der Regelpädagogik umgehend wahrzunehmen und auf ihre Relevanz für Schüler mit geistiger Behinderung zu überprüfen,
- die Fachdidaktik Deutsch als verbindliches Teilgebiet innerhalb der Aus- und Fortbildung unbedingt zu berücksichtigen.

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit sollte die in meiner Pilotstudie aufgezeigte Bedarfslage der Schreiben- und Lesen-Lehrenden breiter und differenzierter erforscht werden. Schon heute ist erkennbar, dass ein fachbezogener theoriegeleiteter wie praxisorientierter Austausch in Kollegien oder Fortbildungsveranstaltungen unbedingt vonnöten ist, gerade auch deshalb, weil Lehrer häufig im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen von Eltern, Schülern und Kollegen stehen.

Die Bildungsforschung müsste praxisbegleitend sein, das heißt, sie sollte die Unterrichtswirklichkeit und die Bedarfslage von Schülern und Lehrern empirisch untersuchen und bisher fehlende curriculare Strukturen für Bildungsinhalte wie den Schriftspracherwerb entwerfen, um Lehrern damit einen notwendigen Orientierungsrahmen zu schaffen.

Weitere Überlegungen müssten in die Richtung gehen, die Forschungsperspektive auch auf andere Fachdidaktiken zu erweitern; denn die herausgearbeitete Notwendigkeit einer Neubewertung der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich ebenso auf andere Bereiche übertragen. Hier ist in erster Priorität an den zweiten Bereich der Kulturtechniken, das Rechnen, zu denken. Aber auch Fächer wie Sachkunde, Geschichte, Religion, Biologie und vieles mehr verdienen eine intensivere Beachtung vor dem Hintergrund des Bildungsrechtes von Menschen mit geistiger Behinderung.

Wie die gegenwärtige Schulforschung vor allem durch die Pisa-Studie belegt, wächst die Zahl der Kinder und Jugendlichen an deutschen Schulen, die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben. Es wird immer deutlicher, dass auch in der Regelschule bestehende Strukturen (zum Beispiel Klassenstärke, Orientierung am Leistungsmaßstab der Klasse und

Einheitsmethoden etc.) neu überdacht und bessere Wege gefunden werden müssen, um den einzelnen Schüler unter Berücksichtigung seines biografischen Kontextes adäquat zu begleiten. Dazu sollte die vorliegende Arbeit vor allem durch die systemisch-konstruktivistischen Erkenntniszugänge und die leiborientierte pädagogisch-didaktische Ausrichtung einen Beitrag leisten. Die dargestellten anthropologischen und fachdidaktischen Leitgedanken haben gerade für diejenigen Schüler eine besondere Bedeutung, die bereits durch langjähriges Schulversagen und mannigfache Frustrationen geprägt sind. Ihre verschütteten Interessen aufzudecken, ihre unsichtbaren Kompetenzen wieder wahrzunehmen und sie zum Lernen zu motivieren, ist mir vor allem für die große Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund und/oder sozialen und emotionalen Problemen oder schulischen Auffälligkeiten in der Regel- und Sonderschule ein wichtiges Anliegen.

Da ich während meiner Schultätigkeit über viele Jahre selbst Lesen und Schreiben unterrichtet habe und nun nach Beendigung dieser Arbeit wieder im Praxisfeld Schule tätig bin, ergibt sich eine günstige Gelegenheit, die Ergebnisse in den laufenden Schulalltag einzubringen. Hier habe ich jetzt die Chance, spezifische Bedingungen genauer wahrzunehmen, günstige Lernsituationen zu schaffen und das Resultat meiner Bemühungen um einen individuumzentrierten Schriftsprachunterricht kritisch zu reflektieren.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der Lesevorgang	62
Abb. 2: „Schematische Darstellung der Re- und Dekodierungsprozesse beim Anfängerlesen“ (TOPSCH 1981, 39 ff.).....	67
Abb. 3: Unterscheidung der Lehrmethoden (vgl. HAUG/KEUCHEL 1984, 32).....	69
Abb. 4: Stufenfolge des analytisch-synthetischen Verfahrens (TOPSCH 1981, 82).....	75
Abb. 5: „Stufenmodell des Schriftspracherwerbs als Entwicklungsprozeß“ (GÜNTHER 1989, 15)	79
Abb. 6: Die für den Schriftspracherwerb bedeutsamen Dimensionen.....	92
Abb. 7: Übersicht über die am Schriftspracherwerb beteiligten Dimensionen	101
Abb. 8: Didaktisches Dreieck.....	175
Abb. 9: Die „Didaktische Spirale“ (KÖSEL 1997, 166).....	176
Abb. 10: Leben lesen – Lesen leben.....	182
Abb. 11: Buchstabentabelle (REICHEN 1988, 1).....	202
Abb. 12: Tabelle mit Buchstaben einer Geheimschrift (REICHEN 2001, 22)	215
Abb. 13: Merkhilfen für : der Mann mit dem Bauch; und <d>: der Mann mit dem Rucksack.....	218
Abb. 14: Die wichtigste Strategie.....	219
Abb. 15: Der Prozess des Verschriftens	222
Abb. 16: Schreibstrategie	228
Abb. 17: Gespür für die Schrift	232
Abb. 18: Aspekte meines Vorgehens	239
Abb. 19: Kompetenzbereiche	262
Abb. 20: Verzahnung der Lehrerbildungsebenen.....	277

Literaturverzeichnis

- ACKERMANN, KARL-ERNST (1990): Zum Verständnis von „Bildung“ in der Geistigbehindertenpädagogik. In: DREHER, WALTHER (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus (64–84). Gütersloh.
- AFFOLTER, FÉLICIE (1987): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen.
- ANTOR, GEORG/BLEIDICK, ULRICH (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart/Berlin/Köln.
- ANTOR, GEORG/BLEIDICK, ULRICH (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Therapie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln.
- AUST, HUGO (1996): Die Entfaltung der Fähigkeit des Lesens. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (1169–1178). Berlin
- AYRES, A. JEAN (1979): Lernstörungen. Berlin.
- AYRES, A. JEAN (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin.
- BACH, HEINZ (1967): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin.
- BACH, HEINZ (1970): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin.
- BACH, HEINZ (1971): Lesereife und Lesenlernen bei Geistigbehinderten. In: Sonderpädagogik, 1, 4, 149–157.
- BAER, JOERG REINHART (1979): Der Leselernprozeß bei Kindern. Weinheim.
- BARTH, ANNE-ROSE (1992): Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen.
- BENNACK, JÜRGEN/MARTIAL, INGBERT VON (1998): Einführung in die schulpraktischen Studien. 5. Auflage. Baltmannsweiler.
- BERNART, EMANUEL (1970): Schulbildung für geistig Behinderte. Berlin.
- BERNER, HANSPETER (1985): Behindertenpädagogik und Faschismus – Aspekte der Fachgeschichte und der Verbandsgeschichte (VdHD, NSLB, VDH, VDS). 2. Teil. In: Behindertenpädagogik, 24, 1, 2–37.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied.

- BLEIDICK, ULRICH (1972): Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. 3. erw. Auflage. Essen.
- BLEIDICK, ULRICH (1981): Das Lesen. Begriff. In: MEIERS, KURT (Hrsg.): Erstlesen (19–24). 2. Auflage. Bad Heilbrunn.
- BLEIDICK, ULRICH (1994): Menschenbild und dialogisches Handeln. Grundlagenprobleme der sonderpädagogischen Förderung. In: Die Sonderschule, 39, 6, 420–429.
- BOENISCH, JENS (2002): Planung von Unterricht als konstruktivistischer Prozess. In: BOENISCH, JENS/DAUT, VOLKER (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern (46–59). Stuttgart.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1958): Die Lebensphilosophie. Berlin.
- BORTZ, JÜRGEN/DÖRING, NICOLA (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. Auflage. Berlin.
- BOSCH, BERNHARD (1961): Grundlagen des Erstleseunterrichts. 2. Auflage. Ratingen.
- BÖTTCHER, INGRID (Hrsg.) (1999): Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden. Berlin.
- BRACKEN, HELMUT VON (Hrsg.) (1978): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Wiesbaden.
- BRAND, INGELID (1996): Förderung integrationsgestörter Kinder im Schulunterricht. Ist das möglich? In: DOERING, WALTRAUT UND WINFRIED: Sensorische Integration (49–85). Dortmund.
- BRAND, INGELID/BREITENBACH, ERWIN/MAISEL, VERA (1988): Integrationsstörungen. Würzburg.
- BRÜGELMANN, HANS (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz.
- BRÜGELMANN, HANS (1989): Die Schrift entdecken. Konstanz.
- BRÜGELMANN, HANS U. A. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil.
- BRÜGGEBORS, GELA (1994): Einführung in die holistische sensorische Integration. Dortmund.
- BUNDSCHUH, KONRAD/HEIMLICH, ULRICH/KRAWITZ, RUDI (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn.
- BÜNTING, KARL-DIETER/BITTERLICH, ALEX/POSPIECH, ULRIKE (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin.

CARITAS (Hrsg.) (2001): Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe?
Freiburg i. Br.

COHN, RUTH (1988): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten
Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle.
Stuttgart.

COMENIUS, JOHANN AMOS (1992): Große Didaktik (Didactica magna).
(Erstausgabe: 1657 bzw. 1628, 1638. Deutschsprachige Erstausgabe: 1954)
Hg. v. FLITNER, ANDREAS. 7. Auflage. Düsseldorf.

DANNER, HELMUT (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 4.
Auflage. München.

DEDERICH, MARKUS (2001): Zur Rezeption des radikalen Konstruktivismus in
der Behindertenpädagogik. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Ders.:
Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung (57–89).
Bad Heilbrunn.

DEHN, MECHTHILD (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und
Schreibenkönnen. 4. Auflage (1. Auflage 1988). Bochum.

DEHN, MECHTHILD (1999): Texte und Kontexte. Düsseldorf.

DENNISON, PAUL E. UND GAIL E. (1997): Brain-Gym. Lehrerhandbuch.
8. Auflage. Freiburg i. Br.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1980):
Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)
in Nordrhein-Westfalen. Köln.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1995a): Gesetz
zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung. (Landtagsbeschluss
vom 29. März 1995). Düsseldorf.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1995b):
Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und
die Entscheidung über den schulischen Förderort (VO-SF). Mit den
Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Feststellung des
sonderpädagogischen Förderbedarfs (VvzVO-SF). (Vom 28. Juni 1995).
Düsseldorf.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2002): Entwurf
der Richtlinien für den Förderschwerpunkt GEISTIGE ENTWICKLUNG
(Entwurf). Online im Internet: URL: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/-richtliniensopae/rahmenvorgabe/1.pdf> [Stand: 10. November 2003].

DER REICHSMINISTER FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBILDUNG
(1938): Reichsgesetzblatt. Teil 1. Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen
Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938. 799–801.

DER REICHS- UND PREUSSISCHE MINISTER FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBIKDUNG (1938): Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen. In: Die deutsche Sonderschule, 5, 6, 375–377.

DIJK, JAN VAN (1991): Förderung Taubblinder. In: JUSSEN, HERIBERT/ALBERTINI, JOHN A. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte (314–326). München/Basel.

DOERING, WALTRAUT UND WINFRIED (1989): Bewegen und Denken – Sensorische Integrationsbehandlung. In: Praxis der Psychomotorik, 1, 17–24.

DOERING, WALTRAUT UND WINFRIED (1996): Sensorische Integration – ein alltäglicher Vorgang. In: DOERING, WALTRAUT UND WINFRIED (Hrsg.): Sensorische Integration. Anwendungsbereiche und Vergleich mit anderen Fördermethoden/Konzepten (11–25). Dortmund.

DOERING, WALTRAUT UND WINFRIED (1996): Sensorische Integration. Anwendungsbereiche und Vergleich mit anderen Fördermethoden/Konzepten. Dortmund.

DRAVE, WOLFGANG/RUMPLER, FRANZ/WACHTEL, PETER (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Würzburg.

DREHER, WALTHER (1997): Denksuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik. 2. Auflage. Aachen.

EBERWEIN, HANS (Hrsg.) (1999): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim.

EGG, MARIA (1976): Behinderte Kinder erziehen. 2. Auflage. Olten/Freiburg i. Br.

EUROPEAN DISABILITY FORUM (2003): Die Deklaration von Madrid. Online im Internet: URL: <http://www.madriddeclaration.org/dec/-Die%20Deklaration%20von%20Madrid.htm> [Stand: 11. Dezember 2003].

FALLENSTEIN, MATTHIAS (1994): „Zur Diskussion gestellt“ Wie wichtig ist es, daß geistig behinderte Menschen lesen, schreiben und rechnen lernen? In: zusammen: behinderte und nicht behinderte Mitmenschen, 1, 7, 15.

FERDINAND, WILLI (1970): Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-)Unterrichts in der Grundschule. Essen.

FEUSER, GEORG (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogisches Denken. In: Geistigbehindertenpädagogik, 28, 4–48.

FEUSER, GEORG (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.

- FEUSER, GEORG (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, 35, 1, 18–25.
- FEUSER, GEORG (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: HILDESCHMIDT, ANNE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (19–36). Weinheim.
- FEUSER, GEORG (1999): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnis. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (215–226). Weinheim.
- FOERSTER, HEINZ VON (1987): Entdecken oder Erfinden – Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: ROTTHAUS, WILHELM (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht (22–58). Dortmund.
- FOERSTER, HEINZ VON (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt/Main.
- FORNEFELD, BARBARA (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen.
- FORNEFELD, BARBARA (2000a): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München.
- FORNEFELD, BARBARA (2000b): Sind Werte heute obdachlos? Plädoyer für wertgeleitetes Handeln in der Heilpädagogik. In: FORNEFELD, BARBARA/ DEDERICH, MARKUS (Hrsg.) (2000): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen (23–36). Düsseldorf.
- FORNEFELD, BARBARA (2002): Humane Begegnung mit behinderten Menschen aus Sicht der Heilpädagogik. In: UNIVERSITÄT ZU KÖLN. SEMINAR FÜR GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK (Hrsg.): ‚Zielperspektive‘ Lebensqualität“. Menschen mit schwerer Behinderung in Wohneinrichtungen. Ergebnisse der Fachtagung am 28. Juni 2002 (35–51). Köln.
- FORNEFELD, BARBARA/DEDERICH, MARKUS (Hrsg.) (2000): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Düsseldorf.
- FREINET, CELESTIN (1980): Pädagogische Texte. Hamburg.
- FREY, KARL (1990): Die Projektmethode. 3. Auflage (1. Auflage 1982). Weinheim/Basel.
- FROSTIG, MARIANNE (1972): Visuelle Wahrnehmungsförderung. Hannover.

- FRÜHAUF, THEO (1996): Förderung von Selbständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E. V.: Selbstbestimmung: Kongressbeiträge (299–311). Marburg.
- GADAMER, HANS-GEORG (1970): Über die Unverständlichkeit der Wissenschaft. In: Bücherei und Bildung, 22, 21–27.
- GAGNÉ, ROBERT M. (1980): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 5. Auflage (1. Auflage 1969). Hannover.
- GALANDI (1938): Das Reichsschulpflichtgesetz. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. In: Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltung der Länder, 4, 137–141.
- GEMEINSAME KOMMISSION FÜR STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1996): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- GEORGENS, JAN DANIEL/DEINHARDT, HEINRICH MARIANUS (1861): Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Bd. 1. Leipzig.
- GIESE, GERHARDT (1961): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen.
- GLASERSFELD, ERNST VON (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig.
- GLASERSFELD, ERNST VON (1995): Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus. In: FISCHER, HANS RUDI (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma (35–46). Heidelberg.
- GOODMAN, KENNETH S. (1976): Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: HOFER, ADOLF (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht (139–151). Düsseldorf.
- GÜMBEL, RUTH (1993): Erstleseunterricht. 5. Auflage (1. Auflage 1980). Frankfurt/Main.
- GÜNTHER, KLAUS-B. (Hrsg.) (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg.
- GÜNTHER, KLAUS-B. (1994): Vergleich der symbolisch visuellen Wahrnehmungs- und visomotorischen Produktionsfähigkeit von sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nichtbehinderten Kindern (VIS). Frankfurt.

- GÜNTHER, KLAUS-B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: BALHORN, HEIKO/BRÜGELMANN, HANS (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs (98–121). Lengwil am Bodensee.
- GÜNTHER, WERNER (2000): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. 2. Auflage (1. Auflage 1999). Dortmund.
- HAASE, PETER (Hrsg.) (2000): Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Dortmund.
- HANNAFORD, CARLA (1997): Bewegung – das Tor zum Lernen. 2. Auflage. Freiburg i. Br.
- HAUCK-VON DEN DRIESCH, MARGRET (2000): Kulturtechniken als Möglichkeit der Kulturbegegnung. In: HEINEN, NORBERT/LAMERS, WOLFGANG (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung (147–157). Düsseldorf.
- HAUG, CHRISTINE/KEUCHEL, BRIGITTE (1984): Lesen, Schreiben und Rechnen mit geistig Behinderten. Wien.
- HEESE, GERHARD/WEGENER, HERMANN (Hrsg.) (1969): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1–3. Berlin.
- HEIMBACH, BARBARA (2003): Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU und IGLU-E . Online im Internet: URL: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/iglu_ergebnis/ [Stand: 10. November 2003].
- HEINEN, NORBERT (1988): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dissertation Universität zu Köln.
- HEINEN, NORBERT/LAMERS, WOLFGANG (Hrsg.) (2000): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf.
- HENTIG, HARTMUT VON (1999): Bildung. Weinheim/Basel.
- HEUSS, GERTRUD E. (1997): Erstlesen und Erstschreiben. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Donauwörth.
- HOFER, ADOLF (Hrsg.) (1976): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf.
- HOFMANN, THEODOR (1969a): Mein Bilderlesebuch. Band 1: Vor- und Unterstufe. Anregungen zum Einsatz des Bilderlesebuches in der Sonderschule für Geistigbehinderte. Düsseldorf.

HOFMANN, THEODOR (1969b): Rechtliche Grundlagen der Geistigbehindertenschule. In: HEESE, GERHARD/WEGENER, HERMANN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Band 3 (3941–3949). Berlin.

HOFMANN, THEODOR (1971): Zur Stellung der Kulturtechniken in der Sonderschule für geistig Behinderte. In: MÖCKEL, ANDREAS (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Pädagogik – Psychologie – Didaktik. Festschrift für Wilhelm Hofmann (167–174). Neuburgweier/Karlsruhe.

HOFMANN, THEODOR (1976): Medien für geistig behinderte Kinder und Jugendliche. Rheinstetten.

HOFMANN, THEODOR (1985): Gedanken zum Hefthema. „Zauberwort“ Kulturtechniken. In: zusammen: behinderte und nicht behinderte Mitmenschen. 5, 10, 8–10.

HOFMANN, WILHELM (1966): Hilfsschule. In: LESEMANN, GUSTAV (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens (65–101). Berlin.

HOFMANN, WILHELM (1969): Sprachbildung und Sprecherziehung des lernbehinderten Kindes auf phonetischer Grundlage. Villingen.

HUBLOW, CHRISTOPH (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistigbehinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: Geistige Behinderung, 24, Beiheft, 1–24.

HUSCHKE-RHEIN, ROLF (Hrsg.) (1993): Systemisch-ökologische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. 3. Auflage. Köln.

HUSSERL, EDMUND (1993): Arbeit an den Phänomenen. Ausgewählte Schriften, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von WALDENSFELDS, BERNARD. Frankfurt/Main.

IGL, JOSEF/VOGL, ERICH (1992): Maria Montessori. Beiträge zur Bandbreite ihrer pädagogischen Methode. Rheinfelden und Berlin.

JANK, WERNER/MEYER, HILBERT (2002): Didaktische Modelle. 5. Auflage (1. Auflage 1990). Berlin.

JANSSEN, PAUL (1976): Edmund Husserl: Einführung in seine Phänomenologie. München.

KAINZ, FRIEDRICH (1956): Psychologie der Sprache. Band 4. Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart.

KANT, IMMANUEL (1956): Kritik der reinen Vernunft. Herausgegeben von RAYMUND SCHMIDT. Hamburg.

KANTER, GUSTAV (1996): Pädagogik der Lernhilfe/Lernförderung unter systemisch-konstruktivistischen Aspekten. In: OPP, GÜNTHER/PETERANDER, FRANZ (Hrsg.): Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft (280–293). München.

KAPITZKE, EVELINE (1970a): Lesen von Signalen mit Geistigbehinderten. Unterrichtsversuche in der Schule für Geistigbehinderte, Köln-Mülheim, ab Sommer 1968 (1–31). Unveröffentlichtes Skript.

KAPITZKE, EVELINE (1970b): Lesen von Signalen mit geistig Behinderten. In: Lebenshilfe. 9, 87–92.

KAPITZKE, EVELINE (1972): Signalunterricht für das Entwicklungsalter von 2–7 Jahren. In: HOFMANN, THEODOR (Hrsg.): Schriftenreihe zur pädagogischen Information (o. S.). Band 2. Nr. 51. Braunschweig.

KERN, ARTUR/KERN, ERWIN (1967): Lesen und Lesenlernen. 6. Auflage (1. Auflage 1958). Freiburg.

KIPHARD, ERNST J. (1993): Dyspraxie – das Problem kindlicher Handlungsstörungen. In: DOERING, WALTRAUT UND WINFRIED (Hrsg.): Sensorische Integration. Anwendungsbereiche und Vergleich mit anderen Fördermethoden/Konzepten (37–48). Dortmund.

KLAFKI, WOLFGANG (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Auflage (1. Auflage 1959). Weinheim.

KLAFKI, WOLFGANG (1970): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10.–19. Auflage (1. Auflage 1963). Weinheim.

KLAFKI, WOLFGANG (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik In: Zeitschrift für Pädagogik, 17, 351–385.

KLAFKI, WOLFGANG (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim.

KLAFKI, WOLFGANG (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage (1. Auflage 1985). Weinheim.

KLAUSS, THEO/LAMERS, WOLFGANG (2003): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg.

KLEIN, FERDINAND (1995): Lesenlernen mit Lauthandzeichen im Unterricht mit geistig behinderten (und lernbehinderten) Kindern. Berlin.

KLEIN, KLAUS/OETTINGER, ULRICH (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler.

- KLEINBACH, KARL-HEINZ (1999): Getrocknete Stimmen. In: Lernen konkret, 18, 3, 3–8.
- KLICPERA, CHRISTIAN/GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA (1998): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Auflage (1. Auflage 1995). Weinheim.
- KLIPPERT, HEINZ (2000): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 11. Auflage (1. Auflage 1994). Weinheim.
- KNAUF, HELEN (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule: Einführung in das Thema. In: KNAUF, HELEN/KNAUF, MARCUS (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen (11–29). Bielefeld.
- KOCH, FRANZ JOSEPH (1967): Fingerlesen. Lesen als Gebärdenspiel. Essen.
- KÖCKENBERGER, HELMUT (1997): Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. „Die Chefstunde“. Dortmund.
- KÖHLER, REGINA (2003): Auch Universitäten müssen aus Pisa lernen. Ein Jahr nach dem schlechten Abschneiden Berlins im internationalen Schülertest: Reform der Lehrerbildung. Online im Internet: URL: <http://www.welt.de/data/2002/12/05/22640.html> [Stand: 10. November 2003].
- KÖNIG, ECKHARD/ZEDLER, PETER (2002): Theorie der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage (1. Auflage 1998). Weinheim.
- KONRAD, KLAUS/TRAUB, SILKE (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.
- KORNFELD, SIEGFRIED (1982): Das Problem der Verschränkung von Wahrnehmung und Lernen. In: LIPPITZ, WILFRIED/MAYER-DRAWE, KÄTE (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte: phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen (46–77). Königstein.
- KÖSEL, EDMUND (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. 3. Auflage (1. Auflage 1993). Elztal-Dallau.
- KRAWITZ, RUDI (1999): Bildung. In: BUNDSCHUH, KONRAD/HEIMLICH, ULRICH/KRAWITZ, RUDI (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik (44–47). Bad Heilbrunn.
- KRETSCHMANN, RUDOLF (1998): Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, 306–321.
- KRON, FRIEDRICH W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Basel.

- KRUSE, OTTO (1997): Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 5. Auflage. Frankfurt/Main.
- KRÜSSEL, HERMANN (1998): Lehren als Bereitstellen von Perspektiven. Wie läßt sich Lehren mit konstruktivistischem Denken vereinbaren? In: System Schule, 2, 106–113.
- LAMERS, WOLFGANG (Hrsg.) (1999): Computer- und Informationstechnologie – Geistigbehinderten-pädagogische Perspektiven. Düsseldorf.
- LAMERS, WOLFGANG (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: HEINEN, NORBERT/LAMERS, WOLFGANG (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung (197–206). Düsseldorf.
- LANDHERR, KARL (1984): Das Kinder- und Jugendbuch in der Schule. Donauwörth.
- LANZINGER, HEINRICH (Hrsg.) (1999): Lesen. In: Lernen konkret. 18, 3. Regensburg.
- LENZ (1940): Erste Verordnung zur Durchführung des Reichsschulpflichtgesetzes vom 7. 3. 1939. In: Die deutsche Sonderschule, 7, 505.
- LENZEN, DIETER (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 949–968.
- LENZEN, DIETER (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg.
- LESEMANN, GUSTAV (Hrsg.) (1966): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin.
- LEWANDOWSKI, THEODOR (1994): Lesen. In: Ders.: Linguistisches Wörterbuch 2 (653–659). Heidelberg/Wiesbaden.
- LINDEMANN, HOLGER/VOSSLER, NICOLE (1999): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied.
- LINDEMANN, HOLGER/VOSSLER, NICOLE (2000): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. In: Geistige Behinderung, 39, 100–111.
- LINDMEIER, CHRISTIAN (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die neue Sonderschule, 44, 209–224.

- LIPPITZ, WILFRIED/MAYER-DRAWE, KÄTE (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte: Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts.
- LIPPITZ, WILFRIED/RITTELMAYER, CHRISTIAN (1990): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn.
- LOSER, FRITZ/TERHART, EWALD (Hrsg.) (1977): Theorien des Lehrens. Stuttgart.
- LUHMANN, NIKLAS (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/Main.
- LURIJA, ALEKSANDR R. (1982): Sprache und Bewußtsein. Studien der kritischen Psychologie 31. Köln.
- MARX, ULRIKE/STEFFEN, GABRIELE (1996): Lesenlernen mit Hand und Fuß. 6. Auflage (1. Auflage 1990). Horneburg/Niederelbe.
- MATURANA, HUMBERTO R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. Auflage. Braunschweig/Wiesbaden.
- MATURANA, HUMBERTO R./VARELA, FRANCISCO J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlicher Erkenntnis. Bern und München.
- MAYRING, PHILIPP (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage. Weinheim.
- MEIERS, KURT (1981): Erstlesen. 2. Auflage. Bad Heilbrunn.
- MEIERS, KURT (1998): Schriftsprache. Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: LANGE, GÜNTER/NEUMANN, KARL/ZIESENIS, WERNER (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen. Sprachdidaktik. Mediendidaktik. Band 1. (144–171). Vollständig überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München.
- MEUTER-SCHRÖDER, RENATE (1984): Schriftlesen – Einführung in die grundlegende Lesefertigkeit. In: Lernen konkret. 3, 2, 18–24.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: LIPPITZ, WILFRIED/MAYER-DRAWE, KÄTE (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte: phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen (19–45). Königstein.
- MONTESORI, MARIA (1969): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg i. Br.

- MORGENSTERN, FRANZ U. A. (1968): Heilpädagogische Praxis. Methoden und Material. München/Basel.
- MÜHL, HEINZ (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn-Bad Godesberg.
- MÜLLER-WAGNER, KATHARINA (2000): Erfahrungen mit einer selbst erstellten und variablen Anlauttabelle für einen offenen Lese-Schreib-Unterricht im Eingangsbereich der Unterstufe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51, 156–159.
- MÜNCH, JÜRGEN (1997): Be-hindert – Schicksal, Fakt oder soziales Konstrukt? In: neue praxis 27, 3, 236–243.
- NOHL, HERMANN (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main.
- OBERACKER, PETER (1990): Sprechen, Lesen und Schreiben mit geistig Behinderten. 2. Auflage (1. Auflage 1980). Villingen-Schwenningen.
- OELWEIN, PATRICIA LOGAN (2000): Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen. 2. Auflage. Zirndorf.
- OSBAHR, STEFAN (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretischen-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Luzern.
- OSBURG, CLAUDIA (2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Baltmannsweiler.
- PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND (1999): „Wir vertreten uns selbst“. Selbstvertretungs- und Selbstbestimmungsgruppen in Deutschland. Unveröff. Manuskript. Kassel.
- PESCHEL, FALKO (2002a): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1. Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler.
- PESCHEL, FALKO (2002b): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2. Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler.
- PETERSEN, PETER (1954): Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit. Mülheim/Ruhr.
- PETERSSEN, WILHELM H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Auflage (1. Auflage 1983). München.
- PETZOLD, ANDREA (1999): Beobachtungshilfen und Fördermöglichkeiten bei Wahrnehmungsstörungen. In: Praxis der Psychomotorik, 24, 161–171.

PHILIPPS, EWALD (1969): Bildung. In: HEESE, GERHARD/WEGENER, HERMANN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1–3. 2. Auflage (1. Auflage 1965). Berlin.

PIAGET, JEAN (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart.

PIAGET, JEAN (1979): Sprechen und Denken des Kindes. 4. Auflage. Düsseldorf.

PITSCH, HANS-JÜRGEN (1998): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen.

POHL, RUDOLF (1972): Curriculumforschung und Geistigbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 23, 6, 421–424.

PÖRTNER, MARLIS (1996): Ernstnehmen – Zutrauen – Verstehen. Stuttgart.

RABANUS, KATRIN (2000): Garant zum Lesenlernen: Die Koch'sche Fingerlesemethode. In: Die Sprachheilarbeit, 45, 72–74.

REICH, KERSTEN (1998): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik, 50, 43–46.

REICH, KERSTEN (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 3. Auflage. Neuwied.

REICHEN, JÜRGEN (1988): Lesen durch Schreiben – Information für Lehrer mit Merkblatt für die Eltern. Hamburg.

REICHEN, JÜRGEN (1997): Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe „Mensch und Umwelt“. 2. Auflage (1. Auflage 1991). Zürich.

REICHEN, JÜRGEN (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Hamburg.

RITTELMAYER, CHRISTIAN (1990): Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaft: Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode. In: LIPPITZ, WILFRIED/RITTELMAYER, CHRISTIAN: Phänomene des Kinderlebens (9–36). Bad Heilbrunn.

ROMBACH, HEINRICH/SCHALLER, KLAUS (1977): Freiheit. In: WILLMANN-INSTITUT-MÜNCHEN-WIEN (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik: Erster Band (321–324). Freiburg i. Br.

ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1995): Emil oder über die Erziehung. 12. Auflage (1. Auflage 1971). Paderborn/München/Wien/Zürich.

- RUSTEMEYER, DIRK (1999): Stichwort Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 467–484.
- SASSENROTH, MARTIN (1998): Schriftspracherwerb, Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 3. Auflage. Bern/Stuttgart.
- SASSENROTH, MARTIN (2001): Lass dich perturbieren, mein Kind! – Überlegungen zur Förderung des Schriftspracherwerbs aus konstruktivistischer Perspektive. In: VHN 1, 14–23.
- SCHENK, CHRISTA (2001): Lesen und Schreiben lernen und lehren: eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. 3. Auflage. Baltmannsweiler.
- SCHUEERL, HANS (1958): Begabung und gleiche Chancen. Heidelberg.
- SCHLAICH, LUDWIG (1974): Erziehung und Bildung geistig Behinderter durch Eltern und Erzieher. Neuburgweier.
- SCHMALOHR, EMIL (1973): Leseangebot. Handbuch und Arbeitsbögen für den Lese-Lehrer. 2. überarb. Auflage. Hannover.
- SCHMITZ, GUDRUN/NIEDERKRÜGER, ROSEMARIE/WRIGHTON, GISELA (1993): Geistigbehinderte lernen lesen und schreiben. Rheinbreitbach.
- SCHULTZE, INGRID (1989): Lesen mit Lo: ein neuer Leselehrgang für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 40, 1, 8–45.
- SCHURAD, HEINRICH (1995): Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen. Essen.
- SCHURAD, HEINZ/SCHUMACHER, WERNER/STABENAU, IRIS/THAMM, JÜRGEN (1997): Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Oberhausen.
- SCHWANDER, MICHAEL W. (1989): Schriftspracherwerb aus schulpädagogischer Sicht. Grundschuldidaktische Tendenzen, Versäumnisse, Perspektiven. Heinsberg.
- SCHWERING, MARKUS (2002): Diskussion über Inhalte vermisst. In: Kölner Stadtanzeiger. Nr. 52, 2./3. März 2002, 6.
- SPECK, JOSEF/WEHLE, GERHARD (Hrsg.) (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band 1. München.
- SPECK, OTTO (1970): Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München u. a.
- SPECK, OTTO (1987): System Heilpädagogik. München/Basel.

- SPECK, OTTO (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. 9. Auflage. München u. a.
- SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (1999): Individuelle Zugänge zur Schrift. In: HUBER, LUDOWIKA/KEGEL, GERD/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb (101–109). Braunschweig.
- SPICHER, HERMANN-JOSEF (1998): Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern in der Regelschule. Aachen.
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN (1982): Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der Allgemeinen Richtlinien. München.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998 in Ergänzung zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (1994). Bonn.
- STENGEL-RUTKOWSKI, SABINE (2002): Vom Defekt zur Vielfalt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 46–55.
- STENGER, GEORG (1999): Phänomenologie: diesseits von Identität und Differenzierung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22, 21–31.
- STINKES, URSULA (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe. Würzburg.
- STINKES, URSULA (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22, 73–81.
- STINKES, URSULA (2000): Plädoyer für die Aufnahme der Leiblichkeit in Überlegungen zur „Bildung als Selbstgestaltung“. In: FORNEFELD, BARBARA/DEDERICH, MARKUS (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen (39–49). Düsseldorf.

- TERHART, EWALD (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- THEIS, GEBHARD (2000): Unterrichtsbeschreibung und Unterrichtsdokumentation – Alternativen zur schriftlichen Unterrichtsplanung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: System Schule, 4, 64–69.
- THEUNISSEN, GEORG/PLAUTE, WOLFGANG (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg i. Br.
- THOMAE, INGEBORG (1976): Der geistig behinderte Mensch in der Familie. In: Das behinderte Kind, 13, 3, 103–106.
- TOPSCH, WILHELM (1981): Lesen lernen und Lesen lehren. Lernbehindertendidaktik: Sprache/Deutsch. Kurseinheit 1. Hagen.
- TOPSCH, WILHELM (2000): Grundkompetenz: Schriftspracherwerb. Neuwied.
- TORNOW, KARL (1941): Bildungsunfähige Hilfsschulkinder. Was wird aus ihnen? In: Die deutsche Sonderschule, 8, 24–35.
- TSCHALMER, HERBERT (1996): Wissenschaftstheorie: Eine Einführung für Pädagogen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- TUTT, HEINZ (2002): Lust auf Lesen fördern. In: Kölner Stadt-Anzeiger. Nr. 140, 20. Juni 2002, 12.
- VEREIN DER FREUNDE UND FÖRDERER DER CARL-SONNENSCHNEIDEN-SCHULE (Hrsg.) (1981): Ich bin behindert – aber wir können miteinander leben. Schule für Geistigbehinderte. Iserlohn.
- VESTER, FREDERIC (2001): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? 28. Auflage (1. Auflage 1978). München.
- VETTER, THEO (1966): Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung. Villingen.
- VÖGLER, HEINZ ULRICH (1997): Stationenlernen – eine Form des offenen Unterrichts. In: Lernen konkret, 16, 13–15.
- WAGNER, MICHAEL (1995): Menschen mit geistiger Behinderung – Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn.
- WALLRABENSTEIN, WULF (1995): Offene Schule – offener Unterricht. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg.
- WATZLAWICK, PAUL/BEAVIN, JANET/JACKSON, DON D. (1985): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.

- WATZLAWICK, PAUL (1994): Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Ders. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus (91–110). München.
- WEIGL, EGON (1976): Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: HOFER, ADOLF (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht (82-98). Düsseldorf.
- WENDLER, INGRID (1998): Lesenlernen mit allen Sinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, 12, 538–545.
- WERNING, ROLF (1998a): Kinder mit Lernschwierigkeiten. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven in ihrer Bedeutung für die pädagogische Förderung. In: Behindertenpädagogik, 37, 11–21.
- WERNING, ROLF (1998b): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik, 50, 39–41.
- WIMMER, MICHAEL (1996): Die Gabe der Bildung – Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: MASSCHELEIN, JAN/WIMMER, MICHAEL: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik (127–162). Sankt Augustin.
- WISCHMEYER, MARIETTA (1996): Lesenlernen in Bewegung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7, 299–303.
- WISCHMEYER, MARIETTA (2000): Das Finden der Sinne. Sensorische Integration und Lesenlernen. Dortmund.
- WOPP, CHRISTEL (1994): Offener Unterricht. In: JANK, WERNER/MEYER, HILBERT: Didaktische Modelle (322–333). 3. Auflage (1. Auflage 1991). Frankfurt am Main.
- WÜNSCHEL, HANS/MORELL-WÜNSCHEL, ANETTE (1995): Die Bedeutung taktiler und propriozeptiver Wahrnehmung für die kindliche Entwicklung. In: Praxis der Psychomotorik, 20, 23–32.
- WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH (1993): Denken und Sprechen. 9. Auflage (1. Auflage 1964). Berlin.
- ZIELNIOK, WALTER J. (1984): Bedeutsame Teilleistungen als Voraussetzungen für das Lesenlernen. In: Lernen konkret, 3, 25–28.
- ZINKE-WOLTER, PETRA (1994): Spüren – Bewegen – Lernen. Handbuch der mehrdimensionalen Förderung bei kindlichen Entwicklungsstörungen. 4. Auflage (1. Auflage 1991). Dortmund.