



Stefanie K. Sachse



Tobias Bernasconi

Früher Schriftspracherwerb von Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung

Konsequenzen aus dem Emergent Literacy-Ansatz

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Überlegungen zur Förderung des frühen Schriftspracherwerbs am Beispiel der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung thematisiert. Dabei werden der Emergent Literacy-Ansatz, Ideen aus der Elementarpädagogik aus den USA sowie Ideen und Konzepte aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation berücksichtigt und Konsequenzen für die praktische Förderung des frühen Schriftspracherwerbs formuliert. Es geht um grundlegende Auffassungen, um Ziele und Inhalte sowie Umsetzungsbeispiele mit Kompetenzbeschreibungen.

Der Schriftspracherwerb als zentrale Aufgabe und wichtiger Meilenstein in der Bildungsbiografie eines jeden Menschen stellt für Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung oft eine große Herausforderung dar. Ratz und Lenhard (2013, S. 1744) legen dazu Zahlen aus einer Untersuchung zur Schülerschaft an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor: 29,3% der 1.608 Schülerinnen und Schüler lesen, 33,1% schreiben gar nicht. Angaben zum Umfang und zu den Inhalten des Deutschunterrichts legen Ratz und Lenhard nicht vor. In einer Studie von Bernasconi (2017) wurde für NRW festgestellt, dass 81,4% der Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung an den Förderschulen mit den sonderpädagogischen Schwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung häufig bis immer im Deutschunterricht ein alternatives Angebot erhalten, wobei dieses Angebot nicht als Differenzierung verstanden wird.

Im Vergleich zu Veröffentlichungen zum Anfangs- und Deutschunterricht an der Allgemeinen Schule wird deutlich, dass es in der Sonderpädagogik bereits seit den späten 1970er Jahren einen Fokus auf adaptierte und alternative Angebote gibt, z. B. auf der Grundlage des erweiterten Lesebegriffs (Günthner, 2013; Hublow, 1985; kritisch: Reißig, 2017) oder zu verschiedenen Lesearten (Dönges, 2007). Diese Angebote stehen häufig in der Tradition zu zeigen, dass Lesen und Schreiben nicht mit der Vermittlung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen beginnen muss bzw. wie (Teil-)Fähigkeiten im Sinne einer Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb gefördert werden können. Dabei werden z. T. problematische inhaltliche Reduzierungen der Inhalte des Deutschunterrichts vorgenommen, z. B. wenn bereits das Lesen von Situationen oder Symbolen als Lesen bezeichnet wird (Günthner, 2013). Solche inhaltlichen und zeitlichen Reduktionen tragen dazu bei, dass viele Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen deutlich weniger Erfahrungen mit Schrift sammeln können. Erfahrungen mit Schrift – genauer gesagt: individuell bedeutsame Erfahrungen mit Schrift – sind aber als zentral für den Schriftspracherwerb.

Auch wenn die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen sich grundsätzlich auf alle Personen beziehen lassen, die auf dem Weg zur Schrift sind, wird im Folgenden auf Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung fokussiert, da sich hier Bedarfe, Schwierigkeiten, aber auch Potentiale und Möglichkeiten gleichsam am deutlichsten zeigen.

Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung bilden eine heterogene Gruppe, für deren Beschreibung und Diagnostik in Deutschland vor allem medizinische Klassifikationssysteme lange Zeit eine zentrale Stellung einnehmen. Dabei wird oftmals auf die ICD-10 bzw. 11 (WHO, 2023) und/oder das DSM in der derzeitigen Version 5 (Falkai & Wittchen, 2018) rekurriert. Bei der Klassifikation von kognitiver Beeinträchtigung bzw. geistiger Behinderung ist bis heute der Aspekt der sog. Intelligenzminderung zentral, wenngleich dieses – aufgrund der fehlenden Eindeutigkeit einer allgemeinen Definition von Intelligenz (Kuhl, Wittich & Schulze, 2022) – bereits seit vielen Jahren als alleiniges Kriterium in Frage gestellt wird. Internationale Begriffsbestimmungen sehen in diesem Zusammenhang zunehmend neben dem Aspekt der Intelligenz den Bereich des adaptiven Verhaltens als gleichwertig bzw. vorherrschend bei der Diagnose an (Tassé, 2017). Die American Association for Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) definiert z. B. wie folgt: „Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills“ (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley et al., 2021). Dies entspricht auch der international und national geläufigen Sichtweise der International Classification of Functioning (ICF) der WHO, die Behinderung als Ergebnis einer Wechselwirkung von personenbezogenen und kontextbezogenen Faktoren charakterisiert (DIMDI, 2005; Bernasconi, 2023).

Es ist unstrittig, dass sich Beeinträchtigungen im Bereich der Intelligenz und des adaptiven Verhaltens auf das Erlernen des Lesens und Schreibens auswirken können. Zwar wird die Frage, ob und wie eine kognitive Beeinträchtigung den Schriftspracherwerb beeinflusst, immer wieder thematisiert, allgemeine Erkenntnisse liegen jedoch nicht vor. Entsprechend sollte nicht der kausale Schluss gezogen werden, dass eine mögliche Einschränkung die Möglichkeit zum Erlernen des Lesens und Schreibens verhindert. Vielmehr kann das Erlernen von Lesen und Schreiben bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zwar eine besondere Herausforderung darstellen, die Auseinandersetzung mit Schriftsprache entwickelt sich jedoch grundlegend analog, jedoch „im Tempo der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten“ (Köb & Terfloth, 2021, S. 26), wobei die Kontextfaktoren eine zentrale Rolle spielen.

Eine Besonderheit mit Blick auf den Schriftspracherwerb von Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung liegt im Umstand, dass ein beträchtlicher Teil dieser Gruppe über keine oder nur eingeschränkte Lautsprache verfügt. Unterschiedliche Studien liefern Zahlen zwischen 23 und 37% (Erdelyi & Thümmel, 2011; Baumann, 2021; Boenisch, 2009; Bernasconi, Bächler & Feichtinger, 2023). Vor diesem Hintergrund kommt der Nutzung von Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung nicht nur allgemein, sondern auch im Besonderen mit Blick auf den Schriftspracherwerb eine große Bedeutung zu: unterstützt werden z. B. die Erweiterung des Wortschatzes oder Gespräche beim Vorlesen.

Emergent Literacy beschreibt sich entwickelnde schriftsprachliche Fähigkeiten und bezeichnet die Verhaltensweisen, Erfahrungen und Einsichten, die schließlich in die Entwicklung konventionellen Lesens und Schreibens münden (in Anlehnung an Sulzby, Branz & Buhle, 1993). Dazu gehören z. B. das Kritzeln, So-tun-als-ob Lesen, die Erfahrung, dass Schrift Bedeutung hat, die aktive Beteiligung am dialogischen Vorlesen, Blättern in die richtige Richtung und Buchstabenkenntnis (Blumenstock, 2004; Erickson & Koppenhaver, 2020).

Nach dieser Auffassung entwickeln sich schriftsprachlichen Kompetenzen entlang eines Kontinuums, das in der frühen Kindheit beginnt. Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten beginnt dann, wenn Kindern Angebote rund um Bücher, Stifte, Buchstaben und Schrift unterbrei-

Die Emergent Literacy-Auffassung





tet werden (Erickson & Koppenhaver, 2020). Gleichzeitig erweitert die Beschäftigung mit Schrift bereits vorhandene Fähigkeiten und führt so zu einer Weiterentwicklung in diesem Bereich (Füssenich & Löffler, 2008). Schriftsprachliche Kompetenzen erweitern sich und differenzieren sich immer weiter aus – bis ins hohe Lebensalter. Das heißt, dass auch zu keinem Zeitpunkt ein bestimmter Zustand im Sinne von „erfolgreicher Schriftspracherwerb abgeschlossen“ erreicht ist, sondern, dass der Schriftspracherwerb im Laufe des Lebens entsprechend der jeweiligen Bedürfnisse und Anforderungen fortschreitet.

Der Fokus im Emergent Literacy-Ansatz wird explizit auf die frühen Erfahrungen mit Schrift gerichtet, die Kinder in den verschiedenen Kontexten machen. Dabei spielen die Erklärungen und Modelle der Erwachsenen eine wichtige Rolle. Durch diese Erfahrungen lernen Kinder z. B. was Schrift ist, dass man das, was „da steht“, lesen kann, dass man etwas aufschreiben kann, in welche Richtung man blättert usw. (Clay, 1966). Andresen (2005) betont, wie bedeutsam bewusstes Wahrnehmen von Schrift, deren Funktionen und Eigenschaften ist. Im Schriftspracherwerb werden entsprechend „Prozesse der Bewusstwerdung“ (Andresen, 2005, S.201) unterstützt. Sprache und Schrift sind immer aufeinander bezogen. Die zentralen Aussagen der Emergent Literacy-Auffassung lauten (basierend auf Erickson & Koppenhaver, 2020):

- Die Fähigkeiten zu sprechen und zu verstehen, zu lesen und zu schreiben entwickeln sich gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig (Teale & Sulzby, 1986).
- Kein Bereich ist wichtiger als ein anderer oder geht einem anderen voraus.
- Es wird betont, dass die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bereits früh im Leben der Kinder beginnt – wenn Angebote unterbreitet werden. Hier ist das Umfeld gefordert: vorzulesen, Stifte zur Verfügung zu stellen, zu zeigen, was man mit Stiften machen kann, wie man seinen Namen auf ein Bild schreibt und zu erklären, warum das eine gute Idee sein kann.
- Von Seiten der Kinder sind keine Voraussetzungen zu erfüllen (Erickson & Koppenhaver, 2020).
- Nach der Emergent Literacy-Auffassung werden Erfahrungen mit der Funktion von Schrift als genauso wichtig wie Erfahrungen mit der Form von Schrift angesehen (Rhyner, Haebig & West, 2009). Mit der Form von Schrift sind die Formen der Buchstaben und die Schreibungen der Wörter gemeint. Beispiele für Funktionen von Schrift sind, dass etwas aufgeschrieben werden kann, um es nicht zu vergessen (Einkaufszettel) oder dass auf dem Essensplan steht, was es zu essen gibt.

Hier werden noch zwei weitere Merkmale ergänzt:

- Die Emergent Literacy-Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind ihrem Wesen nach inkonsistent, d. h., dass Kinder an einem Tag Fähigkeiten zeigen können, am nächsten Tag aber vielleicht nicht.
- Die Fähigkeiten, die Kinder im frühen Schriftspracherwerb zeigen (Buch richtig herum halten, Blättern in die richtige Richtung, so-tun, als ob man liest, kritzeln, jemandem einen Brief „schreiben“) sind genauso wichtig für den Schriftspracherwerb, wie spätere konventionelle schriftsprachlichen Fähigkeiten (Niedermann & Sassenroth, 2004, 8; Clay, 1966).

Kinder verfügen z. T. bereits vor Schuleintritt durch alltagsbasiertes Umgehen mit Schrift über diese Fähigkeiten (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011; Füssenich & Löffler, 2005). Umso wichtiger ist es, diese bereits als schriftsprachliche Entwicklungen und Kompetenzen zu erkennen und bei der Unterstützung an diesen Punkten anzusetzen (auch, ob ein Kind schon eine Vorstellung von Schrift und deren Bedeutung entwickelt hat; über welchen Wortschatz ein Kind verfügt und wie es angesprochen und in Erklärungen eingebunden wird; inwiefern ein Kind Erfahrungen in Vorlesesituationen gemacht hat und erzählte Handlungen mit eigenen Erfahrungen verknüpfen kann usw.; Hußmann & Schröter, 2022).

Die beschriebenen Fähigkeiten können auch als erfahrungsbasierte Fähigkeiten bezeichnet werden (Sachse, 2015). Damit soll betont werden, dass die Fähigkeiten als Ergebnis umfangreicher Erfahrungen verstanden werden. Das heißt, wenn ein Kind noch nicht über diese Fähigkeiten verfügt, wird nicht die Behinderung als Ursache gesehen, sondern die bisher begrenzten

Erfahrungen mit Schrift, mit Stiften, Büchern, Namensschildern etc. Entsprechend sollte nicht gefragt werden, was das Kind (noch) nicht kann, sondern wie viele Möglichkeiten zur Beschäftigung mit Schrift, Büchern und Buchstaben es bisher hatte.

Auf der Grundlage der Emergent Literacy-Auffassung und einem Verständnis, dass man den frühen Schriftspracherwerb als einen essentiellen Teil des Schriftspracherwerbs versteht, können Konsequenzen für den Unterricht von (u. a.) Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen formuliert werden. Dabei wird der Aspekt der Voraussetzungslosigkeit berücksichtigt, die explizite Betrachtung des frühen Schriftspracherwerbs ermöglicht und von der Gleichzeitigkeit der Entwicklung der verschiedenen Fähigkeitsbereiche ausgegangen (Ott-Holderied, 2022).

- Es gibt von Anfang an einen klaren Fokus auf Schrift (print-literacy: z. B. sollten in der Regel keine Symbole auf den Namensschildern ergänzt werden, sondern nur der Name mit Groß- und Kleinbuchstaben, Erickson et al., 2010): Symbole können zwar das Verstehen erleichtern, lenken aber auch vom Fokus auf die Schrift ab. Stehen nur die Namen zur Verfügung, wird der Kontext betrachtet, in dem Schrift im Alltag genutzt und gebraucht wird und die Kinder lernen, auf Merkmale wie Anfangsbuchstabe und Wortlänge zu achten.
- Alle Kinder und Jugendlichen sind Kandidatinnen und Kandidaten für den Deutschunterricht (Erickson & Koppenhaver, 2020; Ott-Holderied, 2022; Sachse, 2022). Dabei wird jedem Kind und jedem Jugendlichen ein grundsätzliches Vorschussvertrauen entgegengebracht (Willke & Sachse, 2020). Vorschussvertrauen meint dabei, dass den Lernenden zugetraut wird, etwas zu sein oder zu können, was sie derzeit noch nicht sind bzw. noch nicht können. Dies geht einher mit der Wertschätzung derzeitiger und potentieller zukünftiger Fähigkeiten, aber auch mit einem Rahmen, in dem Fehler zugelassen werden. Es geht demnach darum, „was aus einem Menschen seiner Möglichkeit nach werden kann und erst in zweiter Linie um das, was er im Moment gerade ist“ (Feuser, 1995, S. 128). In Anlehnung an den englischen Ausdruck „presume competence“ (Biklen & Burke, 2006) macht der Begriff des Vorschussvertrauens zudem darauf aufmerksam, dass bei allen Kindern davon ausgegangen werden sollte, dass sie sich entwickeln werden – vielleicht in individuellem Tempo, vielleicht ist mehr spezifische Unterstützung erforderlich; aber eine möglicherweise vorhandene (kognitive) Beeinträchtigung sollte nicht der Grund für eine Einschränkung von unterrichtlichen Angeboten sein.
- Es werden täglich umfangreiche Angebote rund um Schrift unterbreitet.
- Bei den Angeboten gibt es einen starken Fokus auf Inhalte: Nach welchen Informationen suchen wir? Was wollen wir für wen aufschreiben? Dabei stehen gemeinsame sinnvolle und sinnstiftende Kontexte im Fokus.
- Auch wenn die Entwicklung länger andauert – es sollten kontinuierlich und konsequent umfangreiche Angebote mit dem Fokus auf Schrift unterbreitet werden – über die gesamte Schulzeit und darüber hinaus ist das Motto: Dranbleiben.

Whitehurst und Lonigan (1998; dt. Korntheuer, 2017) zeichnen den Weg von Kindern zur Schrift nach. Sie erläutern, dass Kinder durch vielfältige Erfahrungen, Erklärungen und Modelle lernen, wie Schrift funktioniert und wie man etwas lesen oder aufschreiben kann. Indem Schrift in verschiedenen motivierenden und wiederkehrenden Alltagssituationen genutzt wird, werden auch das Interesse an Schrift und die sog. Schriftmotivation (print motivation, Purcell-Gates, 1996) unterstützt.

Dabei wird der Umfang des Schriftangebots als entscheidend für Fortschritte im Schriftspracherwerb angesehen (Whitehurst & Lonigan, 1998). Entsprechend werden Erfahrungen mit unterschiedlichen Schriftstücken, Texten und Textstrukturen (Namensschild, Kommunikationstagebuch, Bilderbuch, Essensplan, Einkaufsliste) in wiederkehrenden Situationen so ermöglicht, dass die Kinder nach und nach mehr über Schrift lernen (wo fange ich an zu lesen, in welche Richtung wird geblättert usw.). Dabei ist es hilfreich, dass immer auch gezeigt wird, wo gelesen wird – durch ganz explizites Verweisen auf Schrift (engl. „print-referencing“, Justice & Ezell, 2004). In einer Fallstudie konnte gezeigt werden, dass ein Mädchen mit einer komplexen Beeinträchtigung durch konsequentes Verweisen auf Schrift lernen konnte, Schrift häufiger und

Konsequenzen für die Förderung des frühen Schriftspracherwerbs

Strategien zur Unterstützung des frühen Schriftspracherwerbs



Angebote zum frühen Schriftspracherwerb

länger zu fokussieren (erfasst mit einer Augensteuerung, Benson-Goldberg & Erickson, 2021). Weiterhin sollte immer deutlich werden, warum etwas gelesen oder geschrieben wird, d. h., dass konsequent Lese- und Schreibintentionen formuliert werden, wenn etwas gemeinsam gelesen oder aufgeschrieben wird (kognitive Klarheit, Erickson & Koppenhaver, 2020). Auch kompetente Leserinnen und Leser haben immer eine Intention, bevor sie Texte lesen: nachschauen, wann die Geburtstagsfeier losgeht; lesen, was es Neues in der Welt gibt oder schauen, warum sich der Papa meldet – sie wissen vorab, nach welchen Informationen sie suchen. Es wird empfohlen, dass sich Lehrkräfte angewöhnen, Leseintentionen bzw. -aufträge immer einzuleiten, z. B.: „Wir lesen mal, um zu schauen, was es heute zu essen gibt“. Die verschiedenen Absichten können mit der Strategie des „lauten Denkens“ (engl. „think aloud“, Cunningham & Allington, 2016, siehe auch LINK-Kalender, FLI, 2019) angeboten werden („Oh, was steht denn hier?“, „Tür bitte schließen“, „Ok, dann machen wir die Tür besser zu.“).

Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf den frühen Schriftspracherwerb gerichtet, daher werden im Folgenden Beispiele für entsprechende Angebote beschrieben und Hinweise zu geförderten Kompetenzen ergänzt. Die Angebote werden in Anlehnung an Erickson und Koppenhaver (2020) für die fünf Bereiche der Förderung des frühen Schriftspracherwerbs dargestellt: gemeinsam lesen, eigenständig lesen, selbstständig schreiben, Flipchartschreiben, ABC. Die Beschreibung der z. T. spezifischen Angebote zum konventionellen Schriftspracherwerb (z. B. zur Arbeit mit der Wörterwand als Alternative zur Wörterkartei für Schülerinnen und Schüler mit motorischen Beeinträchtigungen und Bedarf an Unterstützter Kommunikation, UK) erfolgt an anderer Stelle (z. B. Erickson & Koppenhaver, 2020; Sachse, 2020; Sachse & Vogt, 2020).

Gemeinsames Lesen/Lesen im Dialog (s. Abb. 1, oben Mitte; MSB NRW, 2022; Pierce, Summer & O’DeKirk, dt. Sachse & Bertz, 2018): Bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen kann es zu Beginn beim gemeinsamen Lesen zunächst darum gehen, dass die Kinder beim Vorlesen sog. Momente der Aufmerksamkeit zeigen, d. h. interessiert sind und so auch kognitiv aktiviert werden (Albers, 2021). Die Aufmerksamkeit kann sich dabei auf das Buch, auf die gezeigte Abbildung oder auf den Erwachsenen beziehen (Kompetenzen: entwickelt Aufmerksamkeit für Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerinnen; erfasst Zeigegeste; zeigt triangulierten Blickkontakt – wechselt zwischen Buch und Lehrkraft; reagiert auf Ansprache, imitiert Verhalten; siehe Videobeispiel FLI, 2022: lautes Schmatzen; nutzt körpereigene Kommunikationsformen). Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Kinder das Vorlesen bzw. ihr Umfeld beeinflussen können, indem sie z. B. durch eine Geste oder mit Hilfe von Kommunikationshilfen „weiter“ sagen und dann umgeblättert wird. Viele Kinder und Jugendliche haben Spaß daran, viel zu schnell und Bücher oft gleich mehrfach durchblättern zu lassen – diese Form der Rückmeldung zeigt, dass das Angebot ein adäquates ist (Kompetenzen: steuert Aktivitäten).

Bei den Angeboten zum gemeinsamen Lesen steht der Austausch im Fokus. Nach Möglichkeit sollte es zu jeder Seite im Buch Gespräche geben, bei denen die Kinder die inhaltliche Führung übernehmen. Vor diesem Hintergrund kann es hilfreich sein, in heterogenen Gruppen zu unterrichten, so dass auch einige sprechende Kinder Modelle bieten und deutlich wird, welche Fragen und Kommentare die unterstützt kommunizierenden Kinder evtl. auch nutzen könnten. Viele Kinder möchten immer wieder das gleiche Buch vorgelesen bekommen. Diese unzähligen Wiederholungen sind von größter Bedeutung. Durch das vielfach wiederholte Vorlesen wird ein ganz natürlicher Rahmen geboten und die Kinder können nach und nach aktiver werden, die Erwachsenen können diesen Rahmen auch für das Modeln von UK nutzen, hier können die Kinder nach und nach aktiver werden. Durch die Wiederholungen, den begleitenden Austausch, die Modelle usw. verstehen die Kinder nach und nach mehr von der Handlung. Wenn auch konsequent gezeigt wird, wo gelesen wird (konsequentes „Auf-Schrift-Zeigen“ – nicht nur beim Vorlesen, auch in den verschiedensten Alltagssituationen: Essensplan, Kommunikationstagebuch, Anwesenheitsliste usw.), sammeln die Kinder Erfahrungen, dass das „was da steht“ vorgelesen werden kann, dass Schrift Bedeutung hat, sie entwickeln Interesse an Schrift und fragen vielleicht „Was steht da?“. Unterstützt kommunizierende Kinder können diese Frage auch per Zeigeblick ausdrücken. Eine

Voraussetzung dafür, dass Kinder Interesse an Schrift entwickeln können, ist ein reichhaltiges Angebot des Umfelds mit viel Fokus auf Schrift in verschiedenen Alltagssituationen.

Eigenständiges Lesen/Lesezeit (s. Abb. 1, rechts, Erickson & Koppenhaver, 2020; MSB NRW; Pierce et al., 2018): Von Anfang an sollten alle Kinder die Möglichkeit haben, Bücher zu erkunden, Bücher, Zeitschriften oder auch Werbeprospekte auszuwählen, diese anzuschauen und durchzublättern. Auch wenn Kinder die Bücher anfangs in den Mund nehmen oder auf den Boden werfen, ist das kein Grund, dieses Angebot einzustellen. Nach und nach beginnen Kinder zu blättern (z. T. wird zu Beginn auch nur geblättert, ohne dass Aufmerksamkeit für die Abbildungen beobachtet werden kann). Die Kinder entwickeln nach und nach ein Interesse an bestimmten Abbildungen, Büchern oder Zeitschriften. Für Kinder und Jugendliche, die Bücher und Zeitschriften aufgrund motorischer Einschränkungen nicht halten oder Seiten nicht umblättern können, sollten digitale Angebote unterbreitet werden (z. B. Tablet oder am Computer mit einer Taste). Für Kinder mit starken Sehbeeinträchtigungen bieten sich Fühlbücher an (Kompetenzen: erkundet ein Objekt, blättert in die richtige Richtung, wählt ein Leseangebot interessengeleitet aus, schaut sich Bücher, Zeitschriften etc. an). Damit sich diese Kompetenzen entwickeln können, brauchen viele Kinder und Jugendliche kontinuierlich ein reichhaltiges Angebot und viele Lerngelegenheiten.

Selbstständiges Schreiben (s. Abb. 1, links unten; Erickson & Koppenhaver, 2020; MSB NRW; Pierce et al., 2018): Alle Kinder brauchen die Möglichkeit, Spuren zu hinterlassen – bereits im Kindergarten sollten alle Kinder entsprechende Erfahrungen sammeln können. Spätestens in der Schulingangphase müssen für alle Kinder Stifte bzw. Alternativen gefunden werden – das können z. B. Tastaturen, elektronische Kommunikationshilfen, eine Augensteuerung, Buchstaben- oder die ABC-Klapptafel (Hanser, 2006; FLI, 2023; Sachse, 2019) sein. Insbesondere für Kinder mit schweren motorischen Beeinträchtigungen sollten auch verschiedene Möglichkeiten ausprobiert und so angeboten werden, dass bei Bedarf („an schlechten Tagen“) auf die Alternativen ausgewichen werden kann, die deutlich weniger motorische Anforderungen bedeuten.

Nach Möglichkeit sollte täglich „geschrieben“ werden (d. h. kritzeln und Spuren hinterlassen). Geförderte Kompetenzen lauten z. B.: verursacht Spuren als persönlichen Ausdruck; setzt individuelle Schreibwerkzeuge ein. Wird jeden Morgen das Eintragen in eine Anwesenheitsliste eingefordert (egal, ob Buchstaben geschrieben oder eher unleserlich unterschrieben wird), können die Kinder die Erfahrung sammeln, dass dadurch alle wissen, „dass sie da sind“. Einige Kinder können ihren Buchstaben „schön malen“, haben aber noch keine Idee, warum sie diese Form dort auf Papier bringen; andere nutzen eine unleserliche (aber immer ähnliche) Form und sind sich der Bedeutung bewusst (Kompetenz: nimmt kommunikative Funktion von Spuren wahr). Je nach Interesse und Lernstand kann die Lehrkraft dann fragen, „ob sie den Namen noch so dazuschreiben soll, wie sie ihn schreibt“ (und so Formulierungen wie „richtig und falsch schreiben“ vermeiden). Indem auch Kindern, die bisher „nur“ kritzeln, Tagebücher angeboten werden, können diese viel „schreiben“ – einige Kinder und Jugendliche kritzeln seitenweise, wenn sie viel erlebt oder einfach Lust aufs „Schreiben“ haben. Sie sammeln dabei wichtige Erfahrungen, z. T. sind in den Zeilen auch schon Abstände zwischen den „Wörtern“ sichtbar (Kompetenz: lässt beim Kritzeln Abstand zwischen „Wörtern“).

Flipchartschreiben (s. Abb. 1, links, Erickson & Koppenhaver, 2020; MSB NRW; Pierce et al., 2018): Das Flipchartschreiben und -lesen ist ein hoch strukturiertes Angebot (predictable chart writing, Cunningham & Allington, 2016; Erickson & Koppenhaver, 2020; deutsches Erklärvideo: FLI, 2018) und wurde in der Kindergarten- und Vorschulpädagogik entwickelt, um mit den Kindern gemeinsam kleine Texte zu schreiben. Diese werden nach einer vorhersehbaren Struktur geschrieben („predictable“, Cunningham & Allington, 2016; d. h. der gleiche Satzanfang; die Sätze werden so untereinander geschrieben, dass die gleichen Wörter untereinanderstehen). Das wiederholte Vorlesen der Sätze und das Mitsprechen im Chor (ggf. mit der inneren Stimme, vgl. auch „chorisches (halb) Lautlesen in Begleitung und Anleitung der Lehrkraft“, Günthner 2018, S. 193) unterstützt u. a. das Verstehen, was Lesen ist, die Selbstwahrnehmung als Mitlernende





und die innere Stimme. Dadurch, dass jedes Kind eine Idee/ein Satzende beiträgt und die Namen dazugeschrieben werden, hat jedes Kind „seinen“ Satz an der Tafel oder Flipchart. Das erhöht das Interesse an diesem kleinen „Text“ sehr. Mit den Sätzen der Kinder wird über die gesamte Woche hinweg gearbeitet (z. B. lesen, Wörter zählen, am Ende wird ein Buch erstellt, das viele Kinder dann „lesen“ können, d. h. sie wissen, was auf den jeweiligen Seiten steht). Diese Bücher werden in den Klassen oft im Rahmen der Lesezeiten ausgewählt und angeschaut (Kompetenzen: erkennt Zusammenhang zwischen Wörtern/Buchstaben und Sprache; bildet einfache Satzstrukturen; verwendet/verstehet Fachbegriffe wie „Wort“ und „Satz“). Hinweis: Viele Kinder wissen in den ersten Wochen und Monaten nicht, was genau von ihnen erwartet wird, wenn gelesen wird oder wenn die Wörter gezählt werden. Durch die Wiederholung mit Variation können die Kinder und Jugendlichen nach und nach verstehen, was sie tun sollen, worauf geachtet werden soll. Sie können Mitschülerinnen imitieren, sie können eigene Antworten ausprobieren. Das Flipchartschreiben (jede Woche mit einem neuen Thema und Satzanfang) bietet dafür einen klar strukturierten Rahmen.

ABC, phonologische Bewusstheit, innere Stimme (Erickson & Koppenhaver, 2020; MSB NRW; Pierce et al., 2018): Wenn der Text vom Flipchartschreiben wiederholt gelesen wird, werden alle Kinder aufgefordert, mitzusprechen. Die Kinder ohne Lautsprache werden aufgefordert, mit der inneren Stimme oder leise, „im Kopf“ mitzulesen (Kompetenz: nutzt die innere Stimme). Im Alltag werden viele Möglichkeiten genutzt, um den eigenen Namen zu lesen und zu schreiben (Flipchartschreiben, Anwesenheitsliste, auf dem Kommunikationstagebuch, auf Arbeitsblätter und Bilder, wenn Dateien gespeichert werden usw.; Kompetenz: schreibt eigenen Namen). Die innere Stimme ist besonders wichtig für Kinder und Jugendliche ohne Lautsprache, da deren eigene Lautsprache nicht als Unterstützungssystem im Schriftspracherwerb zur Verfügung steht. Diese ist jedoch sowohl beim Lesen von Wörtern (Synthese, Betonung zur Unterstützung des Verstehens) als auch beim Aufschreiben von Wörtern von Bedeutung (Sachse, 2022). Wichtig: Alle Kinder haben von Anfang an Zugriff auf alle Buchstaben. Das heißt auch, dass für jedes Kind ein Stift oder eine Alternative zum Kritzeln und Schreiben gefunden werden muss (zentraler Auftrag in der Schuleingangsstufe in allen Klassen an den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperlich motorische Entwicklung, siehe MSB NRW, 2022). Nur so können alle Kinder Erfahrungen beim Kritzeln und Schreiben sammeln. Wenn weder Stift, Tastatur noch Augensteuerung genutzt werden kann, können sog. alternative Stifte zum Einsatz kommen (z. B. ABC-Klapptafel, Sachse, 2019).

Schlüsselbegriffe

Deutschunterricht, Früher Schriftspracherwerb, Emergent Literacy, Unterstützte Kommunikation, kognitive Beeinträchtigung

Abstract

In the article, considerations for promoting early literacy acquisition are discussed, focusing on students with cognitive impairments as an example. Within this context the emergent literacy approach, ideas from elementary education in the USA, and insights from working with children, adolescents, and adults requiring Augmentative and Alternative Communication are considered. We present core understandings and practical implications for advancing early literacy.

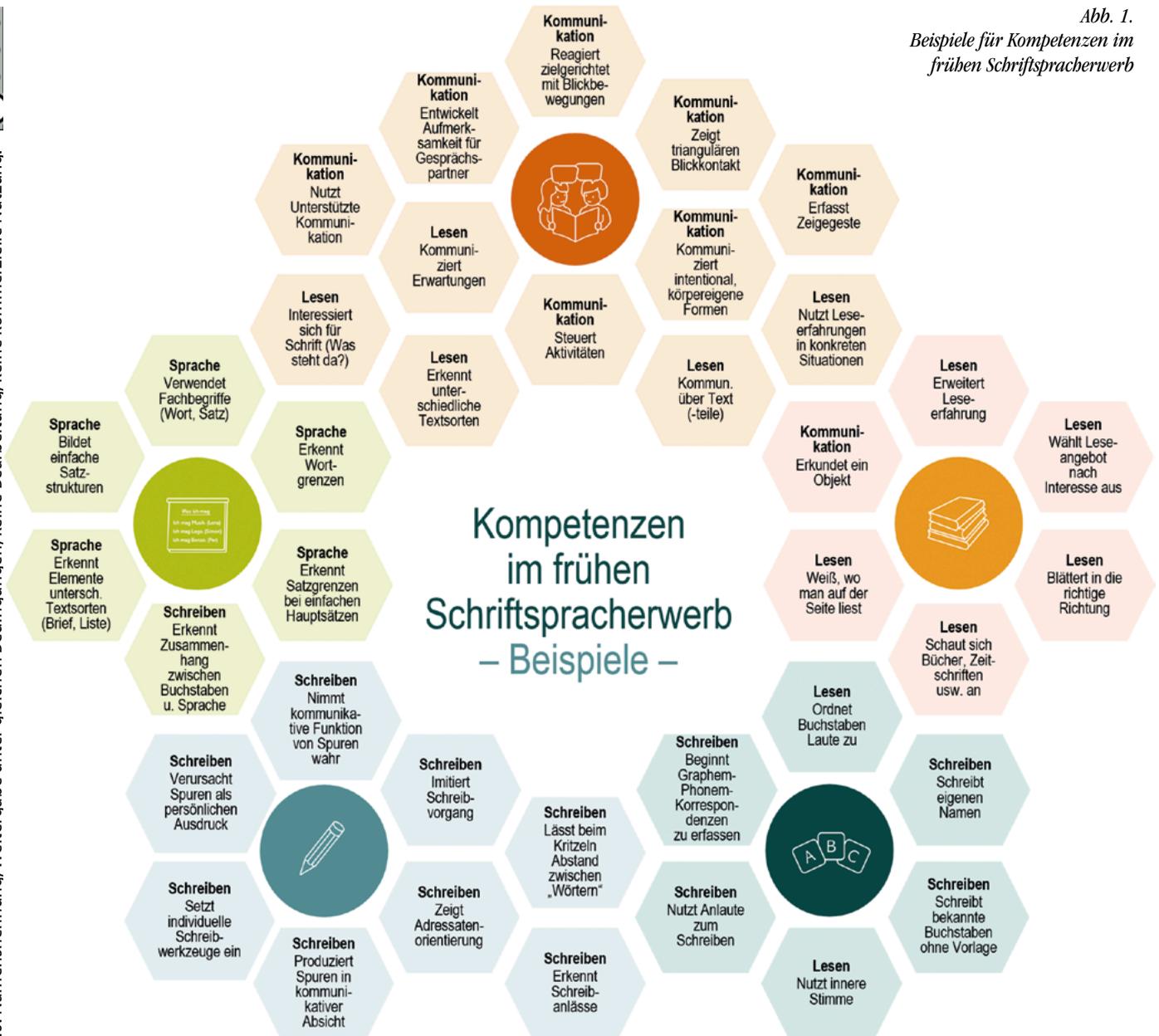
Keywords

Learning to read and write, Emergent Literacy, Augmentative and alternative Communication, cognitive disability

Die Kompetenzen werden hier und an anderen Stellen (z. B. MSB NRW, 2022) mit einem hohen Auflösungsgrad beschrieben. Entsprechende Übersichten dürfen nicht dazu verleiten, beschriebene Aspekte isoliert zu fördern. Die Förderung der Kompetenzen sollte weitgehend eingebettet in bedeutsame Kontexte erfolgen, z. B. den eigenen Buchstaben am Namensschild und auf dem Kommunikationstagebuch erkennen.

Hier soll noch auf einen anderen Aspekt eingegangen werden: Die detaillierte Beschreibung der Kompetenzen ist auch aus folgendem Grund von Bedeutung: Entsprechende Kompetenzen beobachten und somit auch kleine Fortschritte wahrnehmen zu können, kann auch zur Einstellungsänderung bei Lehrkräften beitragen, d. h. zu Veränderungen der Vorstellungen, was Kinder und Jugendliche mit kognitiven und komplexen Behinderungen im Deutschunterricht lernen können (Guskey, 2002; Sachse & Kröger, 2022) und wie Fortschritte unterstützt werden können.

Abb. 1.
Beispiele für Kompetenzen im
frühen Schriftspracherwerb



Im vorliegenden Beitrag wird zwischen Angeboten zum frühen Schriftspracherwerb (nach der Emergent Literacy-Auffassung) und zum konventionellen Schriftspracherwerb unterschieden. Dennoch stellen die Angebote zur Unterstützung des frühen Schriftspracherwerbs keine alternativen Ziele des Deutschunterrichts für diese Gruppe dar. Die explizite Unterstützung der frühen Erfahrungen beim Schriftspracherwerb ist vielmehr als wesentliche Grundlage und kontinuierlich zu unterstützende Ergänzung auf dem Weg zum konventionellen und kompetenten Lesen und Schreiben zu sehen (MSB NRW, 2022). Die Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen auf dem Weg zur Schrift spiegelt auch das Recht aller auf Bildung wider. Eine der zentralen Fähigkeiten der Lehrkräfte sind dabei das aktive Suchen und Realisieren von Adaptionen und Angeboten für Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Beeinträchtigungen und z. T. sehr schweren Behinderungen sowie den Fokus auf Schrift in persönlich bedeutsame Kontexte einzubetten.

Schluss

Literatur



- Albers, A. (2021). Kognitiv aktivierend unterrichten. *Pädagogik Ausgabe 11*, 6-7.
- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumann, D. (2021). Kommunikative Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (SFGE II). (S. 89–116). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Benson-Goldberg, S. & Erickson, K. (2021). Eye-trackers, digital-libraries, and print-referencing: A single case study in CDKL5. *Research in developmental disabilities*, 112, 103913. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103913>
- Bernasconi, T.; Bächler, L. & Feichtinger, M. (2023). Bedarf und Einsatz von Assistiver Technologie und Unterstützte Kommunikation in den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *uk & forschung 13*, 4-15
- Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(4), 309. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art36d>
- Bernasconi, T. (2023). *Diagnostik und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation: Methoden und Einsatz in der Praxis*. utb-studi-e-book: Bd. 6051. UTB; Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838560519>
- Biklen, D. & Burke, J. (2006). Presuming Competence. *Equity and Excellence in Education*, 39, 166-175.
- Blumenstock, L. (2004). *Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten*. Beltz.
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, Christine (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior*. University of Auckland, New Zealand.
- Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (2016). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston: Pearson.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI] (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), 338–344.
- Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2011). Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation UK in niedersächsischen Bildungseinrichtungen? Ergebnisse einer landesweiten Studie zu Bedarfen und Ressourcen an UK in niedersächsischen Schulen und Tagesbildungsstätten. In Bollmeyer, H.; Engel, K.; Hallbauer, A. & Hünig-Meier, M. (Hrsg.), *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 15–30). Karlsruhe: von Loeper.
- Erickson, K. & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive Literacy for All*. Baltimore: Brookes.
- Erickson, K., Hatch, P. & Clendon, S. (2010). Literacy, assistive technology, and students with significant disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 5, 1-16.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (2018). *Das Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen (DSM-5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Forschungsstelle Literacy & Inklusion [FLI], Uni Köln. (2018). *Erklärvideo Flipchartschreiben*. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/literacy-materialien> [12.02.2024]
- Forschungsstelle Literacy & Inklusion [FLI], Uni Köln. (2019). *Erklärungsfilm zum LINK-Kalender*. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/projekte/link> [12.02.2024]

Forschungsstelle Literacy & Inklusion [FLI], Uni Köln. (2022). *Dialogisches Vorlesen: Momente der Aufmerksamkeit. Abenteuer Lesen*. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/projekte/abenteuerlesen> [12.02.2024]

Forschungsstelle Literacy & Inklusion [FLI], Uni Köln. (2023). *ABC-Klapptafel*. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/literacy-materialien> [12.02.2024]

Füssenich, I. & Löffler, C. (2008). *Schriftspracherwerb - Einschulung, erstes und zweites Schuljahr* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Günthner, W. (2013). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung: Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* (4., völlig überarbeitete Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Hanser, G. (2006), Fostering Emergent Writing for Children with Significant Disabilities: Writing With Alternative Pencils. *Technology, Published by The American Occupational Therapy Association, Inc.*, 16, 1, 1-4.

Hublow, C. (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern u. Lehrern auf d. Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. *Geistige Behinderung*, 24(2), 1-24.

Hußmann, A. & Schröter, A. (2022). Förderplanung im Bereich Lesen. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik*. Regensburg (S. 667–682), <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, speech, and hearing services in schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)018](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004)018)

Köb, S., & Terfloth, K. (2021). Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung: Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(3), 23–30.

Korntheuer, P. (2017). Erfassung früher Schriftsprachkompetenz mit „Concepts about Print“ (CaP). *Frühe Bildung*, 6(4), 183-190. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000344>

Kuhl, J., Wittich, C. & Schulze, S. (2022). Intelligenz – Konstrukt und Diagnostik. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik*. Regensburg (131-145). Universitätsbibliothek

MSB NRW (2022). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in NRW*. Heft 6453

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2004). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung*. Hamburg: Persen.

Ott-Holderied, U. (2022). Alle mit ins Boot nehmen - Vision oder Realität? *Spuren* (2), 6-12.

Pierce, P., Summer, G. & O'DeKirk, M. (2009, 2018). *The Bridge – die Brücke zur Schrift* (dt. Sachse & Bertz). (Original 2009: The Bridge: A Portfolio Rating Scale of Preeschoolers' Oral and Written Language).

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>

Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>

Reißig, T. (2017). Lesen und Schreiben in einem an Inklusion orientierten Unterricht. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Inklusive Schulen entwickeln: Impulse für die Praxis* (S. 153–172). Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt.

Rhyner, P. M., Haebig, E. & West, K. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. In P. M. Rhyner (Hrsg.), *Challenges in language and literacy. Emergent Literacy and Language Development: Promoting learning in early childhood* (S. 5–35). New York: Guilford Press.





- Sachse, S. K & Kröger, S. (2022). Inklusive Literacy-Praxis konkret: Das LINK-Paket mit Weiterbildung und Kalender. In A. Strecker, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, D. Lutz & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Bd. 1. Qualifizierung für Inklusion: Elementarbereich* (S. 113–126). Münster: Waxmann Verlag.
- Sachse, S. K & Vogt, V. (2020). *Arbeiten mit der Wörterwand: Material zum Download*. Forschungsstelle Literacy & Inklusion. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/literacy-materialien>
- Sachse, S. K (2022). Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb: eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (6), 273-283. <https://doi.org/10.18716/KUPS/64518>
- Sachse, S. K. (2020). Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und ein Emergent Literacy-Modell: Orientierungshilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprache. *uk & forschung*, 4(10), 4-13.
- Sachse, S. K. (2019). Ein Stift wie jeder andere? Die ABC-Klapptafel als Alternative zu Stiften beim Kritzeln und Schreiben. *Unterstützte Kommunikation*(4), 14-16.
- Sachse S. K. (2015). Literacy-Förderung von Anfang an. Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen*. (S. 245-264). Karlsruhe: von Loeper.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M., Thompson, J., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M., Yeager, M. (2021). *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Support*. 11th edn. Washington, DC: AAIDD.
- Sulzby, E., Branz, C. M. & Buhle, R. (1993). Repeated readings of literature and low socioeconomic status Black kindergartners and first graders. *Reading & Writing Quarterly*, 9(2), 183–196. <https://doi.org/10.1080/1057356930090205>
- Tassé, M. (2017). Adaptive Behavior. In K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer, & N. N. Singh (eds.), *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities: Translating Research into Practice*. New York: Springer.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- WHO (2023): *ICD-11*. <https://icd.who.int/en>
- Willke, M. & Sachse, S. K & (2020). Früher Schriftspracherwerb (Emergent Literacy): Oder: Wie lernen Kinder lesen und schreiben? In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 331–337). Stuttgart: Kohlhammer.

Dr. Stefanie K. Sachse
 Universität zu Köln
 Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen
 der körperlichen und motorischen Entwicklung
 Habsburgerring 1
 50674 Köln
 stefanie.sachse@uni-koeln.de

Prof. Dr. Tobias Bernasconi
 Universität zu Köln
 Pädagogik und Rehabilitation bei
 Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
 Klosterstraße 79b
 50931 Köln
 tobias.bernasconi@uni-koeln.de