

Sabrina Gill

Zur Frage geeigneter Leselernkonzepte für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Copyright © 2009 Diplomica Verlag GmbH
ISBN: 9783836642361

Sabrina Gill

**Zur Frage geeigneter Leselernkonzepte für Schülerinnen
und Schüler mit geistiger Behinderung**

Sabrina Gill

Zur Frage geeigneter Leselernkonzepte für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung

Sabrina Gill

Zur Frage geeigneter Leselernkonzepte für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung

ISBN: 978-3-8366-4236-1

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2010

Zugl. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland, Staatsexamensarbeit, 2009

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica.de>, Hamburg 2010

Inhaltsverzeichnis	Seite
Einleitung	3
1 Schüler mit geistiger Behinderung	6
1.1 Zur Problematik des Begriffsfeldes „geistige Behinderung“	6
1.2 Annäherungsversuche an das Phänomen „geistige Behinderung“	8
1.3 Zur Lernausgangslage	12
2 Grundlagen des Lesenlernens bei Schülern mit geistiger Behinderung	14
2.1 Bedeutung und Stellenwert der Kulturtechnik Lesen	14
2.2 Der Lesebegriff	16
2.2.1 Lesen im engeren Sinn	16
2.2.2 Lesen im erweiterten Sinn	18
3 Kriterienkatalog zur Analyse und Bewertung von Leselernkonzepten	25
3.1 Das Kriterium der Entwicklungsorientierung	25
3.2 Das Kriterium der Handlungsbezogenheit	31
3.3 Das Kriterium der Differenzierung	35
3.4 Das Kriterium der Materialgestaltung	39
4 Leselernkonzepte	41
4.1 Konzepte zum Bilder-, Piktogramm- und Signalwortlesen	43
4.1.1 „Bilderlesebuch“ (Klein)	44
4.1.2 Signalunterricht (Kapitzke).....	47
4.2 Konzepte zum Wortgestaltlesen	50
4.2.1 „Geistigbehinderte lernen ihren Namen lesen und schreiben“ (Dank)	52
4.2.2 „Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte“ (Günthner)....	55
4.3 Konzepte zum Schriftlesen	59
4.3.1 „Geistigbehinderte lernen lesen und schreiben“ (Schmitz/Niederkrüger/Wrighton).....	60
4.3.2 „Lesen mit Lo“ (Schultze/Hipp).....	63
4.3.3 „Lesenlernen mit Hand und Fuß“ (Marx/Steffen)	66
5 Fazit	73
Quellennachweis	78
Anhang	84

Einleitung

Lesen ist in modernen Gesellschaften wesentlicher Bestandteil zur ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe und gilt daher seit Bestehen der Schulpflicht als elementarer Teilbereich der Bildungs- und Erziehungsarbeit an allgemeinen Grundschulen.

Die Fähigkeit zur Entschlüsselung von Mitteilungen schafft eine kommunikative Basis und erlaubt dem Einzelnen, sich Wissen selbstständig anzueignen. Dabei stehen uns die Informationen als „konserviertes Gedankengut“ zur Verfügung und unterstützen unser Erinnerungsvermögen. Lesenkönnen gilt in unserer Gesellschaft als essentielles Kulturgut und ist fundamentaler Ausweis der Partizipation, während Analphabetismus zu sozialen Stigmatisierungen führt (vgl. Heuß 1993, 33; Schurad 2007, 35).

In der Geistigbehindertenpädagogik wurde die Rolle des Leseerwerbs jedoch lange Zeit als „Gretchenfrage“ behandelt (vgl. Speck 1999, 281). Das Meinungsbild spannte sich in erster Linie zwischen Fachleuten und Eltern. Erstere stuften den Leselernprozess wegen seiner Komplexität und seiner vornehmlichen Anforderungen an Abstraktionsleistungen mehrheitlich für Schüler mit geistiger Behinderung als nicht zu bewältigen ein. Die Aberkennung des Lesens als Teil lebenspraktischer Förderung trug weiterhin dazu bei, dass die Leseförderung bei Schülern¹ mit geistiger Behinderung in den Hintergrund schulischer Bemühungen trat.

Demgegenüber postulierten Eltern der Betroffenen den grundlegenden Leseerwerb als Aufgabenbereich dieser Schulen sicherzustellen. Ihre Forderung basierte vor allem auf dem Recht zur aktiven Partizipation am gesellschaftlichen Leben (vgl. Günthner 2008, 10f.).

Der vehement geführte Diskurs um die Legitimation der Kulturtechnik Lesen als Bildungsinhalt für Schüler mit geistiger Behinderung wurde seit Mitte der 80er Jahre durch das erweiterte Leseverständnis weitgehend entschärft. Lesen bleibt demzufolge nicht mehr ausschließlich auf das sinnerfassende Entschlüsseln der Buchstabenschrift begrenzt. Seit der Entwicklung des Stufenmodells zur Leseförderung für Schüler mit geistiger Behinderung, das vor allem auf den Geistigbehindertenpädagogen Hublow zurückgeführt werden darf, wird Lesen in der Fachwissenschaft nunmehr verstanden als „Wahrnehmen und Deuten von Zeichen, die uns etwas sagen“ (vgl. Hublow 1985, 3).

Als Zeichen aufgefasst werden dabei Buchstaben ebenso wie die visuellen Informationsträger Bilder, Symbole, Signale und Piktogramme, die uns allerorts im alltäglichen Leben begegnen. Hinter jedem dieser Zeichen steckt eine Botschaft. Sie zu verstehen, ihrer Auf-

¹ Des besseren Leseflusses halber wird bei der Verwendung von Personengruppen die maskuline Bezeichnung verwendet. Selbstverständlich schließt sie die feminine Entsprechung mit ein.

forderung, ihrem Hinweis, ihrem Verbot oder ihrer Warnung folgen zu können, ist keine Selbstverständlichkeit, sondern eine Form des Lesens, die es zu erlernen gilt.

Gegenwärtig ist es unumstritten, dass Schülern mit geistiger Behinderung auf ihrem Weg in ein möglichst selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Leben in sozialer Integration die Kommunikations- und Orientierungshilfe „Lesen“ nicht vorenthalten werden darf (vgl. Schurad 2007, 35). Mit der Etablierung des erweiterten Lesebegriffs wird dem Anspruch eines individualisierten für alle Schüler bildungsrelevanten Leseunterrichts auf theoretischer Ebene Rechnung getragen. Er fordert Leseangebote, die weit vor dem Erlernen der Buchstabenschrift ansetzen, um den heterogenen Lernbedürfnissen der Schülerschaft gerecht zu werden.

Allerdings sind Fachwissenschaft und Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik bislang unzureichend fundiert. So bestehen in der Schulpraxis immer noch Unklarheiten bezüglich der methodisch-didaktischen Realisation des Lesenlernens bei Schülern mit geistiger Behinderung (vgl. Thamm 2007, 72). Der vorherrschende Mangel an Leselernkonzepten für diese Schülerschaft führt bei den Lehrern zu unterschiedlichen Reaktionen. Einige Lehrer neigen dazu, diesen Lernbereich gänzlich zu meiden, da nicht genügend strukturiertes Material zur Verfügung steht. Andere hingegen stellen auf der Grundlage ihrer Erfahrungswerte in zeit- und kraftaufwendigen Alleingängen selbstständig Materialien zur Leseförderung her oder übernehmen -oft experimentierend- Leselernkonzepte aus dem Grundschulbereich, die den besonderen Ansprüchen von Schülern mit geistiger Behinderung nur bedingt Rechnung tragen können (vgl. Hauck-von den Driesch 2003, 10f.; Thümmel 2002, 26).

Sowohl die Unsicherheiten bezüglich der Inhalte und Methoden zur Leseförderung bei Schülern mit geistiger Behinderung als auch die Unzulänglichkeiten, was klassen- oder gar schulübergreifenden Absprachen bezüglich der Leseförderung betrifft, erhärteten zunehmend den Wunsch der Lehrer nach strukturierenden Rahmenbedingungen (vgl. Thamm 2007, 72).

Mit diesem Anliegen eng verbunden ist die Frage nach geeigneten Leselernkonzepten für diese Schülerschaft. Die vorliegende Arbeit widmet sich dieser Fragestellung, indem sie einige in der aktuellen Unterrichtspraxis eingesetzte Leselernkonzepte analysiert und daraufhin untersucht, inwiefern sie sich für den Einsatz im Leseunterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung eignen. Dabei gibt sie einen Überblick über die Anforderungen, die Leselernkonzepte erfüllen müssen, um Schülern mit geistiger Behinderung individuumzentriertes Lesenlernen zu ermöglichen.

Ziel der Arbeit ist es, Lehrern Richtlinien für die Auswahl und Entwicklung eines Leselernkonzepts für Schüler mit geistiger Behinderung zu liefern, die ihnen eine Grundlage

für ihr methodisch-didaktisches Handeln im Leseunterricht schafft und sie ermutigt, diesen Lernbereich gemeinschaftlich stärker zu forcieren.

Die Arbeit diskutiert in Kapitel 1 zunächst den Begriff „geistige Behinderung“ und wendet sich dann Ergebnissen aus Medizin, Psychologie und Soziologie zu, die Ursachen, Klassifizierungen und gesellschaftliche Einflüsse umreißen und bei der pädagogischen Arbeit mit Schülern mit geistiger Behinderung Beachtung finden müssen.

Um die Legitimation des Leseunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung zu bekräftigen, beschreibt das zweite Kapitel zunächst den Rang des Lesens als Kulturgut. Im Mittelpunkt des Kapitels steht der Lesebegriff in seinem engeren und weiteren Verständnis. Lesevorgänge werden erklärt und Lernvoraussetzungen beschrieben. Dem Leser wird das Lesenlernen als vielschichtiger komplexer Prozess deutlich, dem ein individueller Entwicklungsprozess zugrunde liegt. Die Beschreibung der Leseentwicklung unterstützt und erleichtert dem Pädagogen die Deutung kindlicher Zugriffsweisen, aus denen sich konkrete Hilfen zur Weiterentwicklung der individuellen Lesekompetenzen des Einzelnen ableiten lassen.

In Kapitel 3 wird ausführlich auf vier Kriterien eingegangen, mit deren Hilfe Leselernkonzepte für Schüler mit geistiger Behinderung beurteilt und bewertet werden können: Entwicklungsorientierung, Handlungsbezogenheit, Differenzierung und Materialgestaltung. Anschließend werden ausgewählte Leselernkonzepte zum Bilder-, Piktogramm- und Signalwortlesen, zum Wortgestaltlesen und zum Schriftlesen vorgestellt. Es erfolgt eine Beschreibung des Materials, der theoretischen und konzeptionellen Grundlegung, des Aufbaus und der methodisch-didaktischen Umsetzung. Schließlich werden die Konzepte anhand der eingeführten Kriterien beurteilt.

Die Ergebnisse werden im Fazit zusammengefasst. Dort findet der Leser auch weitere Empfehlungen für den Leseunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung.

1 Schüler mit geistiger Behinderung

Vor der Suche nach geeigneten Leselernkonzepten für Schüler mit geistiger Behinderung bedarf es zunächst einer Erläuterung des Personenkreises.

Einem Einblick in die Diskussion zur Terminologie folgt ein Abriss über Erklärungen und Beschreibungen des Phänomens der geistigen Behinderung aus unterschiedlichen Fachgebieten. Überlegungen zur Lernausgangslage der Schüler mit geistiger Behinderung schließen sich an und führen zu Ansatzpunkten für pädagogisches Handeln, das auch im Leseunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung Anwendung finden sollte.

1.1 Zur Problematik des Begriffsfeldes „geistige Behinderung“

Der Begriff der geistigen Behinderung wurde 1958 von der Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ in Anlehnung an das englische „mental retardation“ geprägt, um abwertende Formulierungen wie „Schwachsinn“, „Idiotie“ und „Blödsinn“ abzulösen sowie Stigmatisierungen und Etikettierungen zu überwinden (vgl. Fornefeld 2000, 44f.; Mühl 2000, 45). Seither hat diese Bezeichnung Eingang in die Umgangssprache und in die fachbezogene Literatur gefunden.

In der aktuellen Fachdiskussion wird die Bezeichnung „geistige Behinderung“ jedoch als zu einseitig kritisiert und hinterfragt, da der Fokus auf der intellektuellen Beeinträchtigung liegt (vgl. ebd., 45; Greving/Gröschke 2000, 7). Gleichzeitig forcieren Stigmatisierungsprozesse, die durch ein Festschreiben von Defiziten entstehen und soziale Ausgrenzungsprozesse weiterhin unterstützen, die Forderung eines neuen „angemessenen“ Begriffes. Dieser sollte dem Normalisierungsgedanken² Rechnung tragen und möglichst nicht mit eingrenzenden Assoziationen belegt sein.

Dennoch sind Versuche einer Bezeichnung der Schüler beispielsweise durch die positive Kennzeichnung von Zugangswegen zum Lernen wie „motorisch bildbar“ oder „praktisch bildbar“ als ebenso einseitig betrachtet worden, da sie nur „basale Bereiche der Bildbarkeit“ abdecken und weiterführende Lernmöglichkeiten der betroffenen Menschen weitgehend ausblenden (vgl. Mühl 2000, 45).

So favorisiert Feuser einen völligen Verzicht auf eine spezielle Bezeichnung. Mit der provokanten These „Geistigbehinderte gibt es nicht“ fordert er die Gesellschaft auf, die Betroffenen vorurteilsfrei und als Gleichberechtigte aufzunehmen (Feuser 1996, 18ff.). Speck hingegen sieht das Vermeiden eines kennzeichnenden Namens als „Verschleierungsversuch“ und weist darauf hin, dass „die Akzeptanz des Andersseins nicht [einzig] von Namen abhängig“ ist, sondern stets nur ein Teilaspekt eines Menschen bezeichnet, und nicht das, was sein Menschsein und seine Individualität ausmacht (vgl. Speck 1999,

² Das Normalisierungsprinzip zielt darauf, Menschen mit Behinderungen, Lebensmuster und alltägliche Situationen zu schaffen, die den üblichen Verhältnissen und Lebensarten der Gesellschaft entsprechen, so dass die Betroffenen ein Leben so normal wie möglich führen können (vgl. Fornefeld 2000, 136ff.).