

Stefanie Köb und Karin Terfloth

Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung

Zusammenfassung

Die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist unumstritten. Mithilfe des kombinierten Modells des Schriftspracherwerbs wird die wechselseitige Entwicklung der Modalitäten Lesen und Schreiben aufgezeigt. Weiter wird eine Studie zum Schriftspracherwerb bei Lernenden mit kognitiver Beeinträchtigung präsentiert. Die dort festgestellte grosse Heterogenität der schriftsprachlichen Kompetenzen verlangt nach einer hohen Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichts zum Schriftspracherwerb. Dabei sollten die Lernenden auch von der Anregung anderer Lernender und einer Verknüpfung mit weiteren Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts profitieren.

Résumé

Nul ne conteste l'importance de l'acquisition de la langue écrite pour les personnes atteintes de déficience intellectuelle. À l'aide d'un modèle combiné d'acquisition de la langue écrite, cet article met en évidence le développement conjoint des modalités Lecture et Écriture. Il présente également une étude sur l'acquisition de la langue écrite chez des apprenant-e-s ayant une déficience intellectuelle. La grande hétérogénéité des compétences constatée réclame une grande flexibilité dans l'organisation de l'enseignement de la langue écrite. Dans ce contexte, les apprenant-e-s devraient également pouvoir tirer bénéfice de la stimulation d'autres apprenant-e-s, ainsi que d'un rapprochement avec d'autres domaines de compétences du cours d'allemand.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-03-03

Einleitung

Unter Schriftspracherwerb wird die Entwicklung der Leseverständnis- und Textherstellungsleistung verstanden. Diese Fähigkeiten werden von der Motivation und der Interaktion des Individuums mit dem (entstehenden) Text beeinflusst (Philipp, 2017). Im Rahmen dieser Entwicklung müssen sich Lernende sowohl mit dem Schriftsystem auseinandersetzen als auch Regeln zur Verschriftlichung der gesprochenen Sprache verinnerlichen (Füssenich & Löffler, 2018).

Schriftsprachliche Kompetenzen spielen in unserer Gesellschaft eine fundamentale Rolle (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2017) und sie sind für die Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sehr wichtig (Garrels, 2019).

Bis weit ins 20. Jahrhundert war umstritten, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Lese- und Schreibkompetenzen erwerben können (Euker & Koch, 2010). Erst in den 1970er-Jahren räumten Studien mit diesen Vorurteilen auf (z. B. Brown et al., 1970). Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung haben oft eine verzögerte Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten. Die zugrunde liegenden Prozesse des Schriftspracherwerbs sind jedoch mit denen von Kindern ohne Behinderung vergleichbar (z. B. Pezzino, Marec-Breton & Lacroix, 2019).

Kombiniertes Modell des Schriftspracherwerbs

Mit Blick auf den Schriftspracherwerb von Lernenden mit Förderbedarf in der geistigen

Entwicklung erweiterte Günthner (2013), ergänzend zum Konzept des erweiterten Lesebegriffs nach Hublow (1985), den Schreibbegriff auf das Hinterlassen grafischer Spuren jeder Art (z. B. gezeichnete Bilder, Folgen aus

vorgefertigten Bild- und Wortelementen, buchstabenähnliche Zeichen oder Schriftzeichen). Diese werden genutzt, um Bedeutungen zu verschlüsseln und sie erfüllen damit eine kommunikative Funktion. Ausgehend

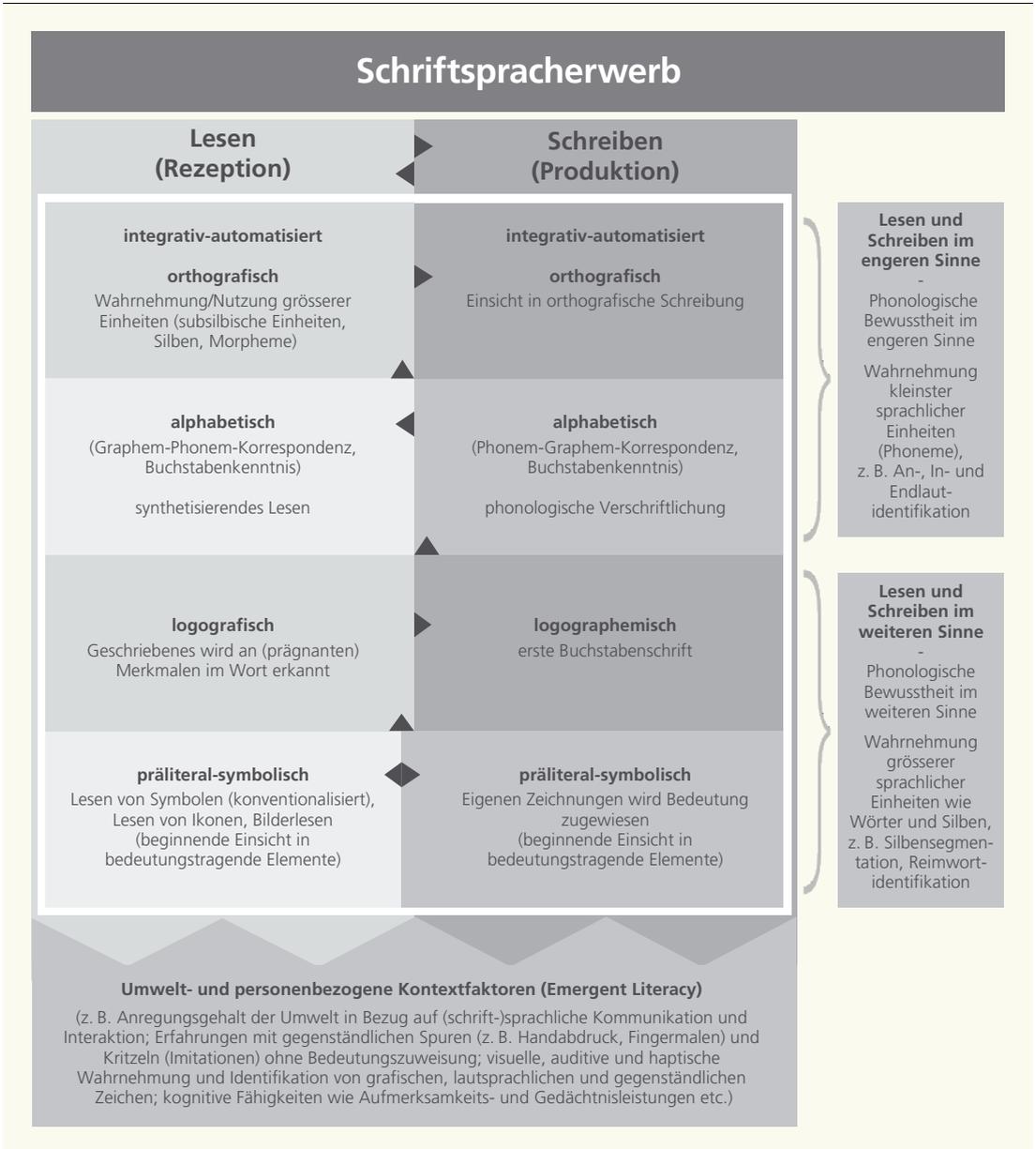


Abbildung 1: Kombiniertes Modell zum Schriftspracherwerb (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 127)

von diesen Entwürfen nach Günthner und Hublow wurden weitere Modelladaptionen entwickelt, die den Prozess des Schriftspracherwerbs beschreiben. Abbildung 1 kombiniert verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs (Frith, 1989; Günther, 1986; Günthner, 2013; Euker, Koch & Kuhl, 2016).

Das Modell in der Abbildung 1 zeigt: «Die Fähigkeiten zu sprechen bzw. unterstützt zu kommunizieren und zu verstehen, zu lesen und zu schreiben, entwickeln sich gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig» (Wilke & Sachse, S. 332).

Da unterschiedliche Zeichen und Strategien verwendet werden, wird im Modell ausserdem zwischen dem weiteren und engeren Verständnis von Lesen und Schreiben differenziert.

Kindern erhalten bereits im dritten Lebensjahr Zugang zur Schrift, wenn sie in sozialen Situationen die Bedeutung von Schrift erfahren (z. B. beim Vorlesen). Das Modell der *Emergent Literacy* (Wilke & Sachse, 2020) greift diese Erfahrungen mit der Schrift in der Lebenswelt der Kinder auf. Diese *Umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren* bilden die Grundlage für den Schriftspracherwerb. Dazu zählen folgende Fähigkeiten:

- Wahrnehmung von visuellen, auditiven oder haptischen Zeichen als bedeutungstragende Einheiten
- Fokussierung der Aufmerksamkeit
- Konzentrations- und Gedächtnisleistungen

Angebote, die den Sprachgebrauch in sozialen Alltagssituationen unterstützen, ermöglichen es den Kindern, Erfahrungen zu sammeln und die Funktion der Schrift kennenzulernen (Wilke & Sachse, 2020).

Im Rahmen der *präliteral-symbolischen Strategie* werden zwei- und dreidimensionale Zeichen erfasst und im Kontext des individu-

ellen Wissens interpretiert. Bildliche Darstellungen können unterschiedlich abstrakt sein, z. B. ikonische Zeichen (Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten besteht) oder symbolische Zeichen (Sinnbedeutung muss erlernt werden) (Euker, Koch & Kuhl, 2016). In der Modalität des Schreibens wird eigenen Zeichnungen zunehmend eine gleichbleibende Bedeutung zugeschrieben. Beim *logografischen Lesen* werden Buchstabenfolgen anhand prägnanter grafischer Merkmale identifiziert. Hierbei findet noch keine Zerlegung in einzelne Elemente statt. Im Rahmen der Produktion von Zeichen werden vermehrt Buchstaben unterschieden und in einen losen Zusammenhang mit entsprechenden Lauten gebracht. Daraus entwickelt sich die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz, auf der das Schreiben im engeren Sinne basiert. Innerhalb des Schriftspracherwerbs setzen sich die Lernenden auf diese Weise zunehmend mit einem formalen Wortbegriff auseinander, während die (bisherigen) Alltagsvorstellungen vom Wort stärker handlungs- und kontextbezogen waren (Füssenich & Löffler, 2018).

Sowohl die Fähigkeit der Lautanalyse (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne) als auch die Kenntnis der Buchstabenzeichen sind für die *alphabetische Strategie* von Bedeutung. Durch Erfahrungen mit dem phonologischen Verschriften entwickelt sich die Fähigkeit zum synthetisierten Lesen. Beim *orthografischen Lesen* hingegen werden grössere Einheiten wie Morpheme oder Silben wahrgenommen. Beim Schreiben werden Einsichten in die regelgeleitete orthografische Schreibung gewonnen.

Dieses Modell zeigt, welche Einsichten in die Nutzung von Schriftsprache Lernende gewinnen sollten, damit sie aktiv Vorstellungen zum Schriftgebrauch konstruieren können.

Studie über die schriftsprachlichen Kompetenzen bei Lernenden mit kognitiver Behinderung

Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen bei Kindern ohne Beeinträchtigung ist Gegenstand unzähliger Forschungsarbeiten. Es gibt aber nur wenige Erkenntnisse darüber im Kontext kognitiver Beeinträchtigung (Di Blasi et al., 2018). Für den deutschsprachigen Raum konnten beispielsweise Ratz und Lenhard (2013) zeigen, dass 50 bis 60 Prozent der 1600 an einer Studie beteiligten Lernenden mit kognitiver Beeinträchtigung über Lese- und Schreibkompetenzen im engeren Sinne verfügen: Sie können Wörter anhand einer alphabetischen Zugriffsweise, d. h. einer phonologischen Verschriftlichung erlesen bzw. verschriftlichen. In der Studie *Schriftspracherwerb im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum Geistige Entwicklung* wurden diese Erkenntnisse ausdifferenziert und die Perspektiven der Lehrpersonen berücksichtigt:

Die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache entwickelt sich im Tempo der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Daraus ergeben sich folgende Fragen, deren empirische Überprüfung Ableitungen für die Praxis ermöglicht:

- 1) Über welche schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung?
- 2) Wie gestalten Lehrpersonen den Unterricht zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen für Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung?

Zur Untersuchung dieser Fragen wurde ein Online-Fragebogen konzipiert, in welchem die Lehrpersonen Aussagen zur Gestaltung des Unterrichts im Bereich des Schriftspracherwerbs und zu ihren damit verbun-

denen Kompetenzen machten. Des Weiteren sollten die schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nach dem Kriterium der maximalen Leistungsdifferenz eingeschätzt werden: Die Lehrpersonen beschrieben deshalb den Schüler bzw. die Schülerin mit den rudimentärsten bzw. umfangreichsten schriftsprachlichen Kompetenzen der Klasse.

An der Erhebung nahmen 112 Lehrpersonen aus 51 sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (vormals «Sonderschulen») mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aus dem Bundesland Baden-Württemberg teil. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden – zumeist weiblichen (etwa 90%) – Lehrpersonen liegt bei rund 44 Jahren. Die Stichprobe umfasst 188 Schülerinnen und Schüler, die zwischen 11,69 Jahre (rudimentäres Kompetenzniveau) und 12,36 Jahre (umfangreiches Kompetenzniveau) alt und zu rund 40 Prozent weiblich sind. Die meisten Lernenden stammen aus der Hauptstufe (Klasse 5–9; n=92), gefolgt von der Grundstufe (Klasse 1–4, n=54) und der Berufsschulstufe (Klasse 10–12, n=40).

Heterogenität der Schülerschaft

Wie Abbildung 2 zu entnehmen ist, werden von den Lernenden, die von ihren Lehrpersonen als diejenigen mit den rudimentärsten schriftsprachlichen Kompetenzen eingeschätzt wurden, insbesondere alphabetische Lese- und Schreibstrategien genutzt. Lernende, die als leistungsstärkste ihrer Klasse angesehen wurden, wenden vor allem orthografische Strategien an. Es zeigt sich über die gesamte Altersspanne hinweg eine grosse Heterogenität der schriftsprachlichen Kompetenzen.

Die Daten zeigen, dass etwa 80 Prozent der Lernenden, die als diejenigen mit den ru-

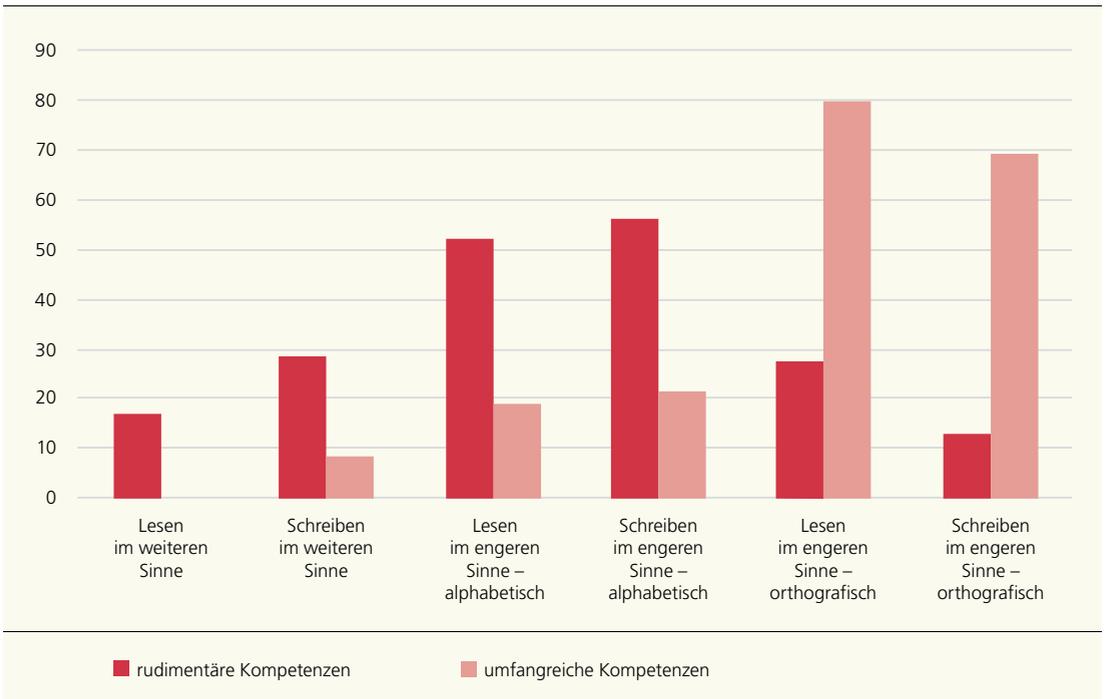


Abbildung 2: Lese- und Schreibkompetenzen der beteiligten Schülerinnen und Schüler in Prozent (n = 188)

dimentärsten schriftsprachlichen Kompetenzen eingeschätzt werden, über Lesekompetenzen im engeren Sinne verfügen (etwa 52 % nutzen alphabetische und circa 28 % orthografische Lesestrategien). Über 56 Prozent dieser Gruppe nutzen zudem alphabetische und etwa 12 Prozent orthografische Strategien für das Schreiben. Von denjenigen Lernenden, die als leistungsstärkste ihrer Klasse angesehen werden, nutzen etwa 20 Prozent alphabetische und zwischen 70 und 80 Prozent orthografische Lese- und Schreibstrategien.

Zudem zeigt sich ein deutlich heterogenes Kompetenzprofil, auch innerhalb der beiden Gruppen (rudimentäre bzw. umfangreiche Kompetenzen). Es muss beachtet werden, dass es sich bei den erhobenen schriftsprachlichen Kompetenzen um Ein-

schätzungen der Lehrpersonen und nicht um Testergebnisse standardisierter Verfahren handelt.

Die Daten lassen darauf schliessen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen äusserst heterogene Lerngruppen unterrichtet. Dies erfordert umfangreiches fachliches und fachdidaktisches Wissen der Lehrpersonen und stellt viele Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung.

Sozial- und Individualisierungsformen

Die befragten Lehrpersonen machten zudem Angaben zu den von ihnen verwendeten Sozial- und Individualisierungsformen (Abb. 3). Über die Hälfte (58 %) von ihnen arbeitet am Aufbau und der Erweiterung von schriftsprachlichen Kompetenzen überwiegend in-

dividualisiert mit den einzelnen Lernenden ihrer Klasse, während etwa ein Drittel differenzierte Angebote in Kleingruppen macht. In der Mehrheit der Fälle (etwa 38 %) findet schriftspracherwerbsbezogener Unterricht mit der ganzen Klasse statt.

Implikationen für den Unterricht

Wenn die Lernvoraussetzungen im Lesen und Schreiben stark differieren, wie es die vorgestellte Studie aufzeigt, stellt sich die Frage, ob diese Erkenntnis im Unterricht zu individualisierten Lernsituationen führt oder ob ein gemeinsames Lernen möglich ist. In vorrangig *koexistenten Lernsituationen* arbeiten die Lernenden in ihrem eigenen Tempo an für sie relevanten Lerninhalten und nutzen dafür Zugänge, die ihren Möglichkeiten entsprechen. Davon unterscheidet sich

das *kooperative Lernen am gemeinsamen Gegenstand* (indem die Lernenden in wechselseitiger Abhängigkeit mit unterschiedlichen Voraussetzungen nur gemeinsam zum Ziel kommen), das Feuser (1989) entwickelt hat. Zwar findet auch hier individuelles Lernen statt, es wird jedoch eine gemeinsame Zielorientierung in leistungsheterogenen Gruppenkonstellationen angestrebt. In der Unterrichtspraxis sind Mischformen zu beobachten (siehe Abb. 3).

Bedeutsam erscheint auf der Basis der Befunde auch, dass der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen nicht als Voraussetzung für Angebote in anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts betrachtet wird, wie beispielsweise dem literarischen Lernen oder der Produktion von Texten. Exemplarisch hierfür wird im Folgen-

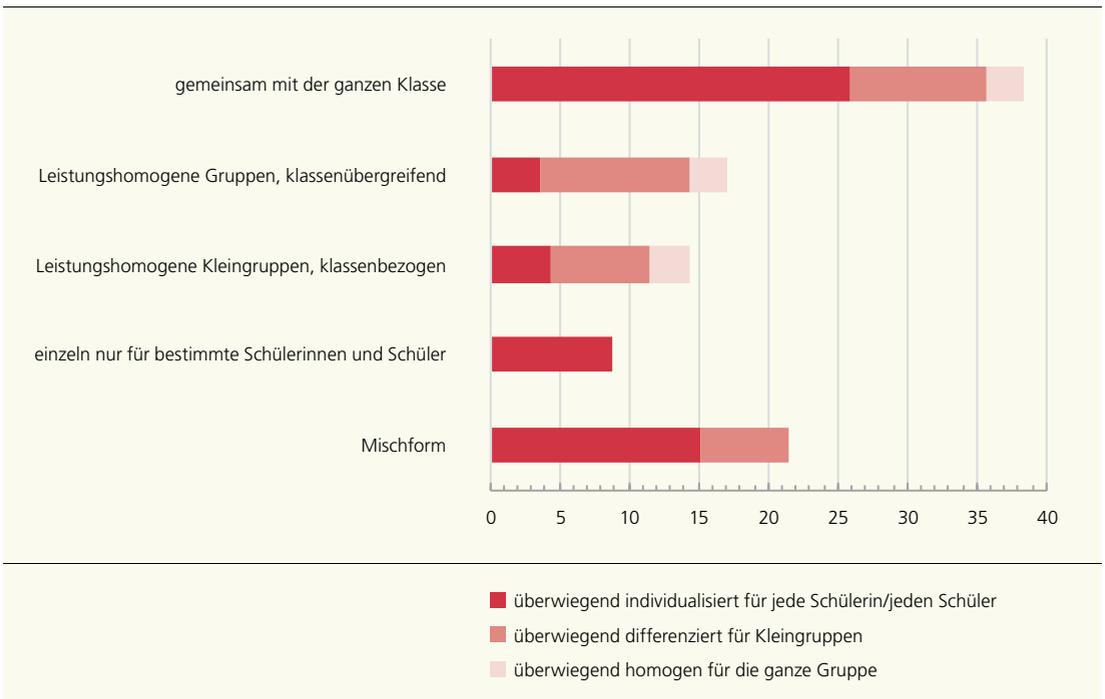


Abbildung 3: Sozial- und Individualisierungsformen der befragten Lehrpersonen in Prozent (n = 112)

den Bezug genommen auf den Kompetenzbereich *Textproduktion*. Wird dieser als gemeinsamer Bildungsinhalt formuliert, gilt es diesen mit Blick auf die entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen zu elementarisieren. Bei der Elementarisierung werden die fachlichen Inhalte auf die jeweiligen Kernaussagen hin untersucht, die für die Lernenden in ihren Lebenswelten bedeutsam sind und mit ihren Aneignungsmöglichkeiten erschlossen werden können. Es ist anspruchsvoll, eigene Gedanken in eine schriftsprachliche Form zu bringen. Einen Text zu verfassen, kann jedoch bereits möglich sein, auch wenn einzelne Teilkompetenzen wie etwa die Verwendung von Schrift oder grammatisch-syntaktische Fähigkeiten noch nicht ausreichend ausgebildet sind. So kann beispielsweise die kooperative Textproduktion einen gemeinsamen Erkenntnisraum eröffnen und somit für alle Lernenden gewinnbringend sein. Ein methodisches Beispiel hierfür ist das Diktieren nach Merklinger (2011). Das Diktieren eines eigenen Textes an den Skriptor (Lehrperson) ermöglicht den Lernenden, die noch nicht selbstständig schreiben können, «auf textkonzeptioneller Ebene tätig zu sein» (Merklinger, 2011, S. 11) und ihr implizites Wissen über Schreiben und Schriftlichkeit zu erweitern (ebd.). Die von Merklinger als lernförderlich erachteten Verhaltensweisen des Skriptors gewährleisten, dass die Lernenden sich als Autorin bzw. Autor sehen.

Herausfordernd für die Unterrichtsgestaltung ist neben der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler die Verknüpfung mit weiteren Förderbereichen wie beispielsweise der Unterstützung des ergänzenden oder alternativen Spracherwerbs durch Massnahmen und Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (Wilke & Sachse, 2020). Daher können verschiedene Formen der Un-

terstützten Kommunikation in die Lernangebote zum Schriftspracherwerb integriert und mit Angeboten zur Textproduktion und zur Leseförderung verknüpft werden.

Fazit

Ausgangspunkt eines heterogenitätssensiblen Unterrichts zum Schriftspracherwerb ist es, allen Lernenden entsprechend ihren individuellen Lernpotenzialen einen Zugang zur Schriftkultur zu ermöglichen (Christensen & Dehn, 2012). Das bedeutet, dass verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten (wie z. B. zeichnen, aus Bildsymbolen auswählen und zusammenfügen, schreiben, stempeln) einbezogen und die Lernanlässe altersadäquat gestaltet werden. Ebenso gilt es zu diskutieren, in welchen Organisations- und Sozialformen Lernangebote gestaltet werden, damit nicht nur individualisierte und koexistente Lernsituationen entstehen, sondern kooperatives Lernen möglich wird und die Lernenden voneinander profitieren können.

Literatur

- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr.
- Brown, L., Hermanson, J., Klemme, H., Haubrich, P. & Ora, J. P. (1970). Using behavior modification principles to teach sight vocabulary. *Teaching Exceptional Children*, 2(3), 120–128.
- Christensen, T. & Dehn, M. (2012). Formulieren kann jeder. Schreiben im inklusiven Unterricht. *Deutsch differenziert*, 1, 25–29.
- Di Blasi, F., Buono, S., Città, S., Costanzo, A. & Zoccolotti, P. (2018). Reading Deficits in Intellectual Disability Are still an Open Question: A Narrative Review. *Brain sciences*, 8, 146.

- Euker, N. & Koch, A. (2010). Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (7), 261–268.
- Euker, N., Koch, A. & Kuhl, J. (2016). *GISC-EL. Gießener Screening zur Erfassung der erweiterten Lesefähigkeit*. Bern: Hogrefe.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 1, 4–48.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 300–330). London: Erlbaum.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2018). *Schriftspracherwerb*. München: Reinhardt.
- Garrels, V. (2019). Student directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197–206.
- Günther, K. B. (1986). Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und*

Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher (S. 32–54). Konstanz: Faude.

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

Hublow, C. (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. *Geistige Behinderung*, 2, 1–23.

Merklinger, D. (2011). *Schreiben lernen durch Diktieren. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pezzino, A. S., Marec-Breton, N. & Lacroix, A. (2019). Acquisition of Reading and Intellectual Development Disorder. *Journal of psycholinguistic research*, 48(3), 569–600.

Philipp, M. (2017). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740–1748.

Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

Wilke, M. & Sachse, S. (2020). *Früher Schriftspracherwerb (Emergent Literacy). Oder: Wie lernen Kinder lesen und schreiben?* In J. Boenisch & S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 331–337). Stuttgart: Kohlhammer.



Dr. Stefanie Köb
Akademische Rätin in der Fachrichtung
Geistige Entwicklung
PH Heidelberg
koeb@ph-heidelberg.de



Prof. Dr. Karin Terfloth
Professur für Pädagogik bei schwerer
und mehrfacher Behinderung
und Inklusionspädagogik
PH Heidelberg
terfloth@ph-heidelberg.de