



**EDITION**  
SZH/CSPS

**Nr. 3**  
2021

# Vermitteln von Kulturtechniken



Schweizerische  
Zeitschrift für  
Heilpädagogik

# Inhalt

Olga Meier-Popa <b>Editorial</b>	3
<b>Rundschau</b>	4
<b>SCHWERPUNKT</b>	
Natalie Pape <b>Milieus und Literalität – Implikationen für Family-Literacy-Ansätze</b>	8
Afra Sturm <b>Lesen und Schreiben gleichzeitig fördern</b>	15
Stefanie Köb und Karin Terfloth <b>Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung</b> Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung	23
Susanne Kuratli Geeler und Elisabeth Moser Opitz <b>Mathematische Förderung im Kindergarten</b> Wie entwickeln sich Kindergartenkinder mit wenig numerischen Vorkenntnissen und was ist für die Förderung wichtig?	31
Christoph Till und Julia Winkes <b>Leseunterricht an Sprachheilschulen</b>	39
Helene Zimmermann <b>Faszination Brailleschrift</b>	50
<b>Dokumentation zum Schwerpunkt</b>	56
<b>Impressum</b>	65
<b>Erzählte Behinderung / Bücher / Agenda / Forschung</b>	57
<b>Inserate</b>	63

Olga Meier-Popa

## Innovative Ideen für die Vermittlung von Kulturtechniken

Der Mensch hat schon vor Tausenden von Jahren sprachliche und mathematische Fertigkeiten entwickelt. Der Bau ägyptischer Pyramiden etwa 2600 v. Chr. wäre sonst nicht möglich gewesen. Die Dokumentationsreihe «Vom Schreiben und Denken. Die Saga der Schrift»<sup>1</sup> zeigt, wie eng die Geschichte der Schriftsysteme und die Kulturgeschichte Europas, Asiens und der arabisch-islamischen Welt miteinander verknüpft sind. Zum Beispiel ermöglichte die Verfügbarkeit günstiger Schreibmaterialien wie des Papyrus das Erstellen vieler Schriftstücke. So konnten sich die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln und verbreiten. Dies trug wesentlich zur Blüte der antiken Kultur in Ägypten und im Römischen Reich bei. Bibliotheken und Schulen wurden gegründet und ein grosser Teil der Bevölkerung konnte lesen und schreiben. Mit dem Zerfall des Römischen Reichs änderte sich die Situation: Im Mittelalter war der Anteil der Lese- und Schreibkundigen in Europa wieder niedriger.

Heute sind das Lesen und Schreiben in der Schweiz trotz guter Schulungsmöglichkeiten noch immer nicht für alle Menschen eine Selbstverständlichkeit. Die Ursache dafür ist meistens eine Kombination aus persönlichen und umweltbezogenen Faktoren, die im Laufe der Zeit zu einem Teufelskreis führen können. Wie wichtig der Umgang mit

der Schriftsprache in der Herkunftsfamilie ist, erfahren Sie im Beitrag von Pape.

Lesen, Schreiben und Rechnen sind komplexe Prozesse. Mehrere Gehirnnareale sind für verschiedene Leistungen und Funktionen wie Feinmotorik, Aufmerksamkeit, Sehen, Hören und Gedächtnis zuständig. Die Beiträge in diesem Heft präsentieren Möglichkeiten, wie Lernende mit Beeinträchtigungen hinsichtlich dieser Funktionen unterstützt werden können. In den Artikeln von Sturm sowie von Köb und Terloth lesen Sie zum Beispiel über das Zusammenspiel des Lesens und des Schreibens bei der Entwicklungsförderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise mit kognitiven Beeinträchtigungen. Kuratli Geeler und Moser Opitz zeigen in ihrem Beitrag die Bedeutung der gezielten spielerischen Förderung von mathematischen Fähigkeiten schon im Kindergarten.

In einem weiteren Artikel legen Till und Winkes dar, wie gängige Lehrmittel für Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen angepasst werden können, damit das verstehende Lesen gefördert wird. Nicht zuletzt erläutert Zimmermann in ihrem Beitrag, dass digitale Technologien in Kombination mit der Brailleschrift Chancen für das Brückenbauen zwischen sehenden und nicht (gut) sehenden Menschen bieten.

Die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen bei Menschen mit Beeinträchtigungen braucht innovative Ideen wie diejenige in diesem Heft. Ich wünsche eine inspirierende Lektüre.



*Dr. phil.  
Olga Meier-Popa  
Wissenschaftliche  
Mitarbeiterin  
SZH/CSPS  
olga.meier@szh.ch*

<sup>1</sup> [https://programm.ard.de/TV/arte/vom-schreiben-und-denken/eid\\_287243696972110](https://programm.ard.de/TV/arte/vom-schreiben-und-denken/eid_287243696972110)

## Rundschau

### NATIONAL

#### Statistik der Sonderpädagogik 2018/19

Das *Bundesamt für Statistik (BFS)* hat am 30.11.2020 die Statistik der Sonderpädagogik für das Schuljahr 2018/19 publiziert. Im Schuljahr 2018/19 nahmen 4,8 Prozent der rund 950 000 Lernenden der obligatorischen Schule verstärkte sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch, was knapp 42 000 Schülerinnen und Schülern entspricht. Nahezu 36 000 Lernende der obligatorischen Schule (4,6 %) sind nicht in der Lage, die Minimalziele des Regellehrplans zu erreichen. Die Verordnung einer verstärkten sonderpädagogischen Massnahme ist nicht unbedingt mit einer Lehrplananpassung verknüpft. 2,5 Prozent der Lernenden bzw. rund 20 000 Schülerinnen und Schüler beanspruchten beide Arten der Unterstützung, d. h. eine verstärkte sonderpädagogische Massnahme und einen angepassten Lehrplan. Dabei werden Jungen praktisch doppelt so häufig auf beide Arten unterstützt wie Mädchen (3,3 % gegenüber 1,7 %). Erstmals liegen kantonale Ergebnisse vor, die über die verschiedenen sonderpädagogischen Angebote Auskunft geben. Der Anteil der Lernenden, die in einer Regelklasse verstärkte sonderpädagogische Massnahmen erhalten, variiert je nach Schulkanton zwischen 0,4 % und 6,6 %. Bei den Lehrplananpassungen in Regelklassen zeigen sich ähnliche kantonale Unterschiede (zwischen 0,5 % und 6,6 %).

[www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)

→ Medienmitteilung vom 30.11.2020

#### Menschen mit Behinderung werden am Arbeitsplatz diskriminiert

69 Prozent der Menschen mit Behinderungen nahmen im Jahr 2018 am Arbeitsmarkt teil. Ihre Lebensqualität bei der Arbeit ist jedoch weniger gut als jene der Menschen ohne Behinderungen. So erfahren sie zum Beispiel in erhöhtem Mass Benachteiligungen oder Gewalt am Arbeitsplatz (26 %). Rund vier Prozent der Menschen mit Behinderungen gaben zudem an, innerhalb der letzten zwölf Monate an ihrem Arbeitsplatz aufgrund einer Behinderung benachteiligt worden zu sein. Anlässlich des Internationalen Tags der Menschen mit Behinderungen am 3. Dezember 2020 publizierte das *Bundesamt für Statistik (BFS)* eine neue Taschenstatistik zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen.

[www.admin.ch](http://www.admin.ch)

→ Medienmitteilung vom 03.12.2020

#### Leitfaden zum Umgang mit Beeinträchtigungen auf Sekundarstufe II

Dieser Leitfaden ist auf der Basis der Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt «Enhanced Inclusive Learning» entstanden, welches sich dem Thema Nachteilsausgleich und anderen unterstützenden Massnahmen auf Sekundarstufe II widmete. Im Leitfaden werden unterschiedliche Themenbereiche, welche in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Umgang mit Beeinträchtigung auf Sekundarstufe II stehen, aufgegriffen. Der Leitfaden richtet sich an Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortliche und andere Fachpersonen, die sich mit der Thematik intensiver auseinandersetzen wollen.

[www.edudoc.ch/record/215649](http://www.edudoc.ch/record/215649)

## **Inklusive Didaktik in der Hochschullehre**

Die UN-BRK fordert die Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen. Der Abbau von Barrieren, die Förderung von gleichberechtigter Teilhabe aller Studierenden und die Beseitigung von Diskriminierung stehen im Fokus einer inklusionssensiblen Hochschullehre. Verschiedene Merkblätter von *swissuniability* sollen Lehrende sensibilisieren und unterstützen, die Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderungen zu erkennen und zu berücksichtigen und ihnen somit ein hindernisfreies Studium zu ermöglichen.

[www.swissuniability.ch/de/Barrierefreiheit/Inklusionssensible-Hochschullehre](http://www.swissuniability.ch/de/Barrierefreiheit/Inklusionssensible-Hochschullehre)

## **KANTONAL/REGIONAL**

### **LU: Studienprogramm Master SEKI Profil Heilpädagogik**

Der Mangel an Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen beschäftigt die Bildung in der Schweiz schon lange. Der Mangel akzentuiert sich auf der Sekundarstufe I. Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit einer weiteren Qualifizierung zur Heilpädagogik sind kaum zu finden. Das bewog die PH Luzern dazu, 2016 ein spezifisches Studienprogramm «Master SEKI Profil Heilpädagogik» anzubieten. Dieses Konzept sieht vor, dass die Studierenden bei ihrem Berufseinstieg grundsätzlich als SEKI-Lehrpersonen angestellt werden, dort aber vor allem im Bereich der Integrativen Förderung tätig sind. Die ersten Studierenden wurden im Januar 2021 diplomiert.

[www.phlu.ch](http://www.phlu.ch) → News vom 04.12.2020

### **SZ: Vision zur Volksschule der Zukunft**

Das *Amt für Volksschulen und Sport (AVS)*, die *Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ)*, der *Verband der Lehrerinnen und Lehrer (LSZ)* und der *Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Schwyz (VLSZ)* sehen sich als strategische Partner zur Gestaltung der Volksschule im Kanton Schwyz. Um dieser Zusammenarbeit eine langfristige Perspektive zu geben, haben sie sich entschlossen, gemeinsam über Visionen zur Volksschule der Zukunft nachzudenken. Auf der Grundlage von Vorarbeiten der PHSZ wurden zentrale Herausforderungen, mit denen die Volksschulen der Zukunft konfrontiert werden, herausgearbeitet. Diese wurden zum Auftrag der Schule in Beziehung gesetzt. Daraus wurde eine Vision abgeleitet, wie die Volksschulen auch in Zukunft ihren Auftrag erfolgreich bewältigen können. Die formulierten acht Leitsätze zur Gestaltung der Schule der Zukunft haben zum Ziel, einen Diskurs anzuregen und enthalten keine konkreten Umsetzungspläne.

[www.phsz.ch/ph-schwyz/portraet/vision-volksschule](http://www.phsz.ch/ph-schwyz/portraet/vision-volksschule)

### **ZH: Nachteilsausgleich für Abklärungsstellen**

Nachteilsausgleiche sind individuelle Massnahmen, die Jugendlichen ermöglichen, behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen. An den Mittel- und Berufsfachschulen können diese Massnahmen entweder im Unterricht oder auch bei den Aufnahme- und Abschlussprüfungen zum Zug kommen. In der Berufsbildung gelten die Anpassungen für den Ausbildungsprozess und die Qualifikationsverfahren. Das *Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich* hat ein Rahmenkonzept Nachteilsausgleich sowie die entsprechenden Richtlinien –

«Richtlinien zum Nachteilsausgleich an Mittelschulen» sowie «Richtlinien zum Nachteilsausgleich in der beruflichen Grundbildung» – erarbeitet. Sämtliche Dokumente sind online verfügbar.

[www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/chancengerechtigkeit/nachteilsausgleich-sek-ii.html](http://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/chancengerechtigkeit/nachteilsausgleich-sek-ii.html)

### ZH: Studie zur Ansteckung

#### mit dem Coronavirus in der Schule

Die *Universität Zürich* hat zum zweiten Mal bei 2500 Zürcher Schulkindern getestet, ob sie sich mit dem Coronavirus infiziert haben. Diese zweite Untersuchung mit Antikörpernachweis zeigt: Knapp acht Prozent aller Kinder hatten bis Mitte Oktober eine Corona-Infektion durchgemacht. Keine ganzen Schulen und nur sehr wenige Klassen zeigten eine Häufung von Corona-Infektionen. Zudem konnte in einer Substudie von Anfang Dezember 2020 das Virus mittels Akuttests (Abstrich) bei nur einem von 641 Kindern nachgewiesen werden.

[www.ciao-corona.ch/resultatetestreihe2](http://www.ciao-corona.ch/resultatetestreihe2)

## VARIA

### Leselern-App

*GraphoLearn Swiss German* ist eine App, hinter der sich ein Lesetraining verbirgt. Sie wird von der *Universität Zürich* in Zusammenarbeit mit der *Universität Jyväskylä* in Finnland entwickelt und beruht auf langjähriger, wissenschaftlicher Forschung von Leserechtschreibschwächen. *GraphoLearn* eignet sich besonders für Kinder der Unterstufe. Sie werden ihren Leistungen entsprechend von einfachen Buchstaben-Laut-Verbindungen bis zum flüssigen, verstehenden

Lesen grösserer Texteinheiten geführt. Der Inhalt berücksichtigt die Schweizer Besonderheiten in der Orthografie und Aussprache und orientiert sich am schulischen Grundwortschatz. Altersgerechte Belohnungen sorgen für viel Spielspass. Die App ist unentgeltlich auf *Google Play Store* und auf *Apple Store* erhältlich.

[www.verband-dyslexie.ch](http://www.verband-dyslexie.ch)

### App «SBB Inclusive»

Mit «SBB Inclusive» lancierten die *SBB* per Fahrplanwechsel 2020 eine Kundeninformations-App, welche die optischen und digitalen Kundeninformationen der Bahnhöfe und Fernverkehrszüge der *SBB* direkt auf das Smartphone überträgt. Dies erleichtert insbesondere Menschen mit Sehbeeinträchtigungen das Reisen im öffentlichen Verkehr.

[www.sbb.ch](http://www.sbb.ch) → SBB Inclusive

### Schweizerisches Blindenmuseum

Das *Schweizerische Blindenmuseum* befindet sich seit August 2020 in einem neuen Gebäude. Die Dauerausstellung «anders sehen» ist ein spannender Lernort, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch sinnliche Erlebnisse und praktische Erfahrung bietet; eine einzigartige Kombination aus Ausstellung, Dunkelraum mit Audioerlebnis, Atelier für Workshops und Sinneserfahrungen.

[www.blindenmuseum.ch](http://www.blindenmuseum.ch)

## Themenschwerpunkte 2021

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2021	Sport und Behinderung	10.08.2020	10.10.2020
3/2021	Vermitteln von Kulturtechniken	10.09.2020	10.11.2020
4/2021	Doppelt diskriminiert	10.10.2020	10.12.2020
5–6/2021	Corona-Krise	10.11.2020	10.01.2021
7–8/2021	Förderdiagnostik	10.01.2021	10.03.2021
9/2021	Kulturelle Teilhabe	10.03.2021	10.05.2021
10/2021	Frühe Bildung: Spiel	10.04.2021	10.06.2021
11/2021	Behinderung und Kriminalität	10.05.2021	10.07.2021
12/2021	Behinderung in der Familie	10.06.2021	10.08.2021

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift).

### Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)

## Thèmes des dossiers 2021

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2021)	Covid-19 et pédagogie spécialisée
2 (juin, juillet, août 2021)	Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif
3 (sept., oct., nov. 2021)	Recherches sur le polyhandicap
4 (déc. 2021, janv., fév. 2022)	Les défis de l'évaluation

### Une description des thèmes 2021 est disponible sur le site Internet du CSPS:

[www.csp.ch/revue/themes-2021](http://www.csp.ch/revue/themes-2021)

Informations auteurs-e-s: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: [redaction@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)

Lignes directrices rédactionnelles: [www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue)

Natalie Pape

## Milieus und Literalität – Implikationen für Family-Literacy-Ansätze

### Zusammenfassung

*Die Familie ist wichtig für den Schriftspracherwerb und die literale Praxis. Eine qualitative Studie mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen zeigt, wie im Herkunftsmilieu erworbene literale Praktiken im Erwachsenenalter relevant bleiben und den Umgang mit Schriftsprache in der eigenen Familie beeinflussen. Die Studie stützt die Bedeutung von Family-Literacy-Ansätzen und liefert wertvolle Hinweise für deren Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung.*

### Résumé

*La famille joue un rôle important dans l'acquisition de la langue écrite, de la lecture et de l'écriture. Une étude qualitative menée avec des personnes fréquentant des cours d'alphabétisation démontre que les pratiques en lecture et en écriture acquises dans le milieu d'origine restent pertinentes à l'âge adulte, et qu'elles influent sur le maniement de la langue écrite dans la propre famille de l'adulte. L'étude confirme ainsi l'importance des approches de Family Literacy et donne de précieuses indications pour leur mise en œuvre et leur développement conceptuel.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-03-01](http://www.szh-csps.ch/z2021-03-01)

### Zur Bedeutung des Konzepts Family Literacy

Dass die Familie einen starken Einfluss auf die kindliche Schriftsprachentwicklung und die Bildungsbiografie hat, ist empirisch gut belegt. Aus Sicht der Lesesozialisationsforschung handelt es sich bei der Familie um die erste und wirksamste Instanz der Lesesozialisation (Hurrelmann, 2004). Mit Bourdieu lässt sich die «Familie als Bildungsort» (Büchner & Brake, 2006) betrachten, an dem ein bestimmtes «kulturelles Kapital» (Bourdieu, 1983) von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. Dazu gehören auch Praktiken der (Schrift-)Sprache, die in eigenaktiver Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen im Herkunftsmilieu angeeignet werden (Bourdieu, 1990).

Die Schule gleicht die so entstehende «ursprüngliche Ungleichheit der Kinder» (Bourdieu, 2001, S. 26) noch zu wenig aus. Die PISA-Studie weist für Deutschland und

die Schweiz einen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern nach, der signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt (Weis et al., 2019, S. 139). Studien zum *Home Literacy Environment* (z. B. McElvany, 2011) zeigen allerdings, dass eine anregende Schriftkultur in der Familie Risikofaktoren (niedriger sozioökonomischer Status, geringe formale Bildung, Migrationshintergrund) entgegenwirken und die literale Entwicklung von Kindern begünstigen kann.

Unter dem Stichwort *Family Literacy* sind daher Förderprogramme ins Leben gerufen worden<sup>1</sup>, deren Relevanz durch Untersuchungen zu Grundbildungskompetenzen im Erwachsenenalter untermauert wird. So beherrschen laut der aktuellen LEO-Studie in Deutschland 6,2 Mio. Deutsch sprechen-

<sup>1</sup> für einen Überblick: z. B. Steinbrecher, 2007, Nickel, 2016



de Erwachsene – d. h. gut 12 Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren – das Lesen und Schreiben «allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze» und gelten als «gering literalisiert»<sup>2</sup> (Grotlüschen et al., 2020, S. 15). Für die Schweiz liegen Zahlen aus dem *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)* vor. Demnach erreichen 800 000 Personen – d. h. 16 Prozent der Schweizer Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren – lediglich die niedrigste Lesekompetenzstufe und haben Schwierigkeiten, einfache Texte zu verstehen (Notter et al., 2006, S. 6).

Family-Literacy-Programme setzen daher früh in der Bildungsbiografie an, um die familiäre Schriftkultur zu stärken. In Anlehnung an die *New Literacy Studies* wird Literalität als eine soziale Praxis verstanden, die umfassend in alltagskulturelle Bezüge und situiertes Handeln eingebunden ist (Street, 2003). Damit unterscheiden sich Family-Literacy-Ansätze grundsätzlich von Konzepten, in denen Lesen und Schreiben als «vorwiegend technische, isoliert vermittelbare Fertigkeiten» betrachtet werden (Isler & Künzli, 2010, S. 1).

Die Programme setzen auf mehreren Ebenen an: Neben der Stärkung der Schriftkultur zu Hause werden die (Schrift-)Sprachkompetenzen der Kinder verbessert, es werden die elterlichen Unterstützungskompetenzen und in manchen Programmen auch die elterlichen Grundbildungskompetenzen erweitert (Nickel, 2016). Die Programme sind zumeist im Vorschulbereich und in der Schule, teilweise aber auch direkt im häuslichen Umfeld – im Sinne einer «aufsuchen-

den Bildungsarbeit» (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015) – angesiedelt. Es soll ein niederschwelliger Erfahrungsraum mit Schriftsprache geboten werden, der dann potenziell als sinnstiftend erlebt wird, sodass gegebenenfalls auch neue literale Praktiken in das familiäre Milieu integriert werden können. Insbesondere für Familien, in denen ein Elternteil bzw. die Eltern über eine «geringe Literalität» verfügen, kann dieser Ansatz somit sehr bedeutsam sein. Darauf deuten auch die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen hin, die im Folgenden genauer betrachtet werden sollen.

## **Die Familie hat einen starken Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes.**

### **Einblicke in die Empirie: Literalität als milieuspezifische Praxis**

Im Zentrum der Arbeit standen die Forschungsfragen, aus welchen sozialen Milieus (Vester et al., 2001; Vester, 2015) Teilnehmende der Alphabetisierungskurse kommen und wie ihre literalen Praktiken mit ihrer gesamten Haltung – ihrem Habitus (Bourdieu, 1982) – zusammenhängen. Empirische Basis der Studie sind 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse, die im Abstand von etwa einem Jahr zwei Mal befragt wurden und deren Lernstand im Lesen und Schreiben erfasst wurde.<sup>3</sup> In der Studie wurden auch das

<sup>2</sup> Mit der LEO-Studie 2018 wird der Begriff «geringe Literalität» eingeführt, der von einer dominanten gesellschaftlich anerkannten oder auch «legitimen Literalität» (Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper, 2009) abgegrenzt wird (Grotlüschen et al., 2020, S. 15).

<sup>3</sup> Als standardisierte Instrumente kamen die «Hamburger Schreib-Probe» (May, 2002) sowie die «Würzburger Leise Leseprobe» (Küspert & Schneider, 1998) zum Einsatz. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der Habitus-Hermeneutik (Bremer, Teiwes-Kügler & Lange-Vester, 2019).

Lesen und Schreiben im häuslichen Umfeld und der Umgang mit (eigenen) Kindern in der Familie untersucht. Die Studie unterstreicht die Bedeutung der Familie als Ort der Schriftsprachentwicklung und die Notwendigkeit familienorientierten Lernens. Sie gibt Einblicke in die Heterogenität dieser für Family-Literacy-Ansätze sehr bedeutsamen Zielgruppe und liefert wertvolle Hinweise für die Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung familienorientierter Bildungsprogramme.

Die folgenden kontrastiven Fallbeispiele veranschaulichen, wie im Herkunftsmilieu erworbene literale Praktiken im Erwachsenenalter relevant bleiben und wie sie den Umgang mit Schriftsprache in der eigenen Familie beeinflussen. Dieser begünstigt auf unterschiedliche Weise die Weitergabe einer geringen Literalität an die Kinder der Teilnehmenden. Deutlich wird auch: Zu Lernanlässen und Kursaufnahmen kommt es insbesondere dann, wenn Lebensweisen, die einem bestimmten (angestrebten) Milieu entsprechen, nicht ausgelebt werden können. Der Alphabetisierungskurs trägt dazu bei, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wiederherzustellen oder zu erhalten und «Habitus-Milieu-Diskrepanzen» zu bearbeiten (Pape, 2018, S. 177).

#### **Fallbeispiel Christa: «Ich mach das Beste draus und lebe halt damit.»**

Christa (44 Jahre) hat einen äusserst schambesetzten Zugang zur Schriftsprache, der ihr bereits in der Herkunftsfamilie vermittelt wurde. Denn ihre Mutter hatte selbst Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben und das war ihr anderen Personen gegenüber sehr unangenehm. Christa hat daher früh gelernt, ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten zu verbergen und wendet noch heute in ih-

rem Beruf als Politesse ausgeklügelte Geheimhaltungsstrategien an, um nicht aufzufallen. Ihr Zugang zur Schriftsprache steht für einen Kampf um Respektabilität und Ansehen und kann als «angestrengt-ambitioniert» bezeichnet werden.

Christa ist verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von 12 und 16 Jahren. Bei deren Erziehung wollte sie es anders machen als ihre Mutter. Denn sie berichtet, dass sie ihren Kindern trotz ihrer schambesetzten Schwierigkeiten «immer vorgelesen» und bei Schularbeiten geholfen hat. Besonders erfreulich für Christa ist, dass beide Kinder nun höhere Schulformen (Real- und Gesamtschule) besuchen als sie und ihr Ehemann.<sup>4</sup> Christa stiess bei ihren Bildungsinvestitionen aber immer wieder an Grenzen, was sie schliesslich in den Alphabetisierungskurs führte. Deutlich wird so, dass Literalität in den Alltag eingebunden ist und dass der Wunsch, die Schriftsprachkompetenz zu erweitern, aus dieser Alltagslogik heraus entsteht. Christa verfügt über eine milieuspezifische Vorstellung von guter Kindheit und Erziehung, der sie aufgrund der geringen Schriftsprachkompetenz aber nicht uneingeschränkt nachgehen kann. Die Zugehörigkeit zu diesem (angestrebten) Milieu steht damit gewissermassen «auf der Kippe». Der Alphabetisierungskurs stellt in Aussicht, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wiederherzustellen.

Christa liest im Zuge ihrer hart erkämpften Lernerfolge gerne «einfache» Lektüren und Artikel aus dem Bereich des Boulevard-Journalismus, um «mitreden» zu können. Korrekte Orthografie und Grammatik im Sinne «legitimer Literalität» (Grotlüschen, Heine-

<sup>4</sup> Über den Sohn ist bekannt, dass er an der Gesamtschule eine zusätzliche Förderung im Lesen und Schreiben erhält.

mann & Nienkemper, 2009) haben für sie eine hohe Bedeutung. Die Familie ist für Christa einerseits ein Schutzraum, andererseits wird aber auch hier ihre grosse Furcht vor einem Gesichtsverlust deutlich. Diese vergleichsweise hohe Bedeutung von Scham und Ansehen, die trotz diagnostizierter Lernerfolge dagegenspricht, sich etwa in einer Weiterbildung zu exponieren, verweist auf einen Habitus des Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus (Vester, 2015). Nicht zuletzt ihre Tätigkeit als Politesse, durch die nach aussen Respektabilität, Ansehen und Ordnung demonstriert werden kann, verleitet zur Annahme, dass es sich um ein respektables Milieu in Kombination mit einer Status- und Hierarchieorientierung handelt.

**Fallbeispiel Ulrich: «Was ich nicht weiss, frag ich nach. Da kenn ich nix.»**

Ganz anders ist die Situation bei Ulrich (51 Jahre): Der angelernte Gärtner geht sehr offen mit seinen Lese- und Schreibschwierigkeiten um. In seiner unprätentiös anmutenden Herkunftsfamilie war Bildung zwar nicht ganz unwichtig, geringe Lese- und Schreibkompetenz oder der Besuch einer Förderschule waren aber längst nicht so schambesetzt wie bei Christa. Ulrichs Zugang zur Schriftsprache wirkt weitaus gelassener und kann als «sachbezogen-pragmatisch» beschrieben werden.

Ulrich ist verheiratet und hat mit seiner Ehefrau einen 12-jährigen Sohn, der eine Förderschule besucht. Die gesamte Familie hat Ulrich zufolge Lese- und Schreibschwierigkeiten, die sich bei seinem Sohn in einer tiefen Abgrenzung gegenüber Schriftsprachlichem manifestiert zu haben scheinen: «Der sagt gleich: Ich kann das nicht und peng aus. Und der geht sogar, wenn der ne Fünf schreibt, strahlend lachend nach Hau-

se.» Ulrich versucht, die Lernsituation seines Sohnes zu begünstigen, indem er ihm zum Beispiel ein Wörterbuch kauft. Konkrete Unterstützungsmassnahmen wie bei Christa werden in der Familie jedoch nicht deutlich. Vielmehr zeigt sich wiederum Gelassenheit und eine gewisse Skepsis gegenüber Rückmeldungen von Lehrpersonen, sodass die geringe Schriftsprachkompetenz eher in das Milieu zu «passen» scheint. Letztere wird verhältnismässig wenig problematisiert, was auch daran deutlich wird, dass Ulrich im Gegensatz zu Christa trotz relativ geringer gemessener Schriftsprachkompetenz an vielen Weiterbildungsveranstaltungen über den Alphabetisierungskurs hinaus teilnimmt (z. B. Computerkurs, Fotografiekurs).

***Je höher das soziale Milieu, desto deutlicher gelten geringe Schriftsprachkompetenzen als hinderlich für die eigene Bildungsbiografie.***

Ulrich wirkt gut integriert in sein Milieu, in dem die Lebensführung auf einem Prinzip von Solidarität und Autonomie beruht. Er hat ein engmaschiges Netz bestehend aus Hilfspersonen, auf die er bei schriftlichen Belangen zurückgreifen kann. Allerdings zeigt sich auch, dass die Verwirklichung seiner persönlichen Autonomie durch die Lese- und Schreibschwierigkeiten in gewisser Weise «auf dem Spiel» steht. Diese milieutypische Praxis ist bedroht, sodass Ulrich einen Alphabetisierungskurs aufnimmt.

Ulrich liest und schreibt vor allem dann an, wenn aus seinem Alltag heraus ein Interesse dafür entsteht, wenn er sich zum Beispiel über seine Hobbys informieren möchte. Dabei darf es sich aber nicht um komple-

xe Inhalte handeln. Bücher werden von ihm eher abgelehnt beziehungsweise einer Welt zugerechnet, die ihm fremd erscheint. Er kann sich über sein handwerklich-praktisches Können aufwerten und macht deutlich, dass er sich sehr mit seiner Arbeit identifiziert, die Eigenständigkeit und eine gewisse körperliche Disziplin erfordert. Zusammen mit seiner gemeinschaftlichen Orientierung und der unbekümmerten Offenheit erinnert das an das Traditionelle Arbeitermilieu (Vester, 2015), in dem ein besonderes Gemeinschaftsethos sowie die Devise «arm, aber ehrlich» (Vester et al., 2001, S. 514) vorherrscht.

**Schriftsprachkompetenzen haben je nach Milieu eine andere Bedeutung: Geringe Literalität gilt nicht überall als Manko.**

**Gesamtschau auf die Interviews**

Das Milieuspektrum der Kursteilnehmenden und die Grundmuster der Literalität sind vielfältiger als oft angenommen und hier dargestellt werden kann (Pape, 2018). Zum Umgang mit Schriftsprache in der Familie wird deutlich, dass (jüngere) Kinder im Haushalt oft ein Anlass sind, die eigenen Les- und Schreibkompetenzen im Erwachsenenalter zu erweitern. Milieuspezifisch ist das jedoch unterschiedlich eingebettet: Je höher das soziale Milieu, desto deutlicher wird eine geringe Schriftsprachkompetenz als problematisch antizipiert und als hinderlich für die eigene Bildungsbiografie und die der Kinder angesehen. Manche Teilnehmende versuchen ähnlich wie Christa, den Schutzraum der Familie zu nutzen, um gemeinsam mit den Kindern zu lesen und zu schreiben oder die Aussprache und die

Grammatik zu üben. In sozialräumlich höheren Milieus zeigt sich dagegen die Strategie, den häuslichen Einfluss bewusst zu begrenzen, indem die Kinder etwa zum Lesen zu Freunden geschickt werden oder der Besuch einer Ganztagschule bevorzugt wird.

**Implikationen für Family-Literacy-Ansätze**

Die Befunde veranschaulichen die hohe Bedeutung der Familie für den Schriftspracherwerb und die literale Praxis und stützen die Relevanz von Family-Literacy-Ansätzen. Allerdings muss beachtet werden, dass literale Praxis je nach Milieu eine unterschiedliche Bedeutung hat. «Geringe Literalität» gilt nicht überall als Manko. Vor allem in unteren sozialen Milieus sind Vorgaben und Praktiken «legitimer Literalität» wie etwa das regelkonforme Beherrschen von Orthografie und Grammatik eher ein notwendiges Übel. Auch (institutionelle) Bildung wird häufig als Zwang empfunden. Beides kann einer Teilnahme an Family-Literacy-Programmen im Wege stehen, vor allem wenn diese zusätzlich an (hier oft negativ besetzten) Orten wie der Schule angesiedelt sind. Grundsätzlich entstehen aber auch in diesen Milieus Lerninteressen und Bildungsbedarfe, an die im Rahmen von *Family Literacy* angeschlossen werden kann.

Mit Blick auf «bildungsferne» oder «bildungsungewohnte» Zielgruppen (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015) ist ferner zu beachten, dass der aufzubringende Zeitaufwand (Elternzeit, Kinderzeit, Familienzeit) für *Family Literacy* erheblich ist und abschreckend wirken kann. Daher werden niederschwellige Angebote mit überschaubaren, eher kurzen Einheiten sowie aufsuchende Zugänge als besonders wichtig erachtet, um diese Zielgruppen zu erreichen.

Nickel (2011) schlägt vor, für die Gewinnung von Teilnehmenden Möglichkeiten

zu finden, die stärker auf Formen von Geselligkeit als Schriftsprache und Bildung im engeren Sinne fokussieren. Daraus kann sich dann die Teilnahme an Angeboten zum gezielten Schriftspracherwerb ergeben. In jedem Fall ist es wichtig, die Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung von *Family Literacy* im Sinne von «Habitussensibilität» (Bremer, Pape & Schlitt, 2020) voranzutreiben, das heisst, den Habitus, der weniger auf Schriftsprache im engeren Sinne gerichtet ist, vermehrt zu berücksichtigen. Auf der Ebene der Fachpersonen in diesem Bereich gehört dazu auch die Reflexion eigener Vorstellungen von Grundbildung und Literalität, um diese nicht auf die Teilnehmenden zu projizieren. Erfahrungen aus Family-Literacy-Programmen zeigen, dass «gering literalisierte Eltern die Programme verlassen, sobald sie mit schriftbasierten Aktivitäten konfrontiert werden» (Noack, Stöltzing & Wendscheck, 2011, S. 109). Hier gilt es zu reflektieren, inwiefern Fachpersonen, die oft über gänzlich andere Praktiken und Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache und Bildung verfügen, (unbewusst) nicht doch Vorstellungen «legitimer Literalität» an die Teilnehmenden herantragen.

Nicht zuletzt verdeutlicht die Studie, dass Literalität in eine relativ beständige und generationenübergreifend wirksame Milieulogik eingebunden und damit auch nicht einfach und «auf Knopfdruck» veränderbar ist. Um Veränderungsprozesse realistisch einschätzen zu können, gilt es, dies zu beachten.

#### Literatur

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. *Soziale Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen?* Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für «Bildungsferne»*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 263–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (70)1, 57–70.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie*. Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A. M. B. & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(4), 55–67.
- Grotlüschen, A., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. Iseforum.ch. [www.forumlecture.ch/myUploadData/files/Isler\\_Kuenzli\\_LF\\_2010\\_1.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/Isler_Kuenzli_LF_2010_1.pdf)
- Küspert, P. & Schneider W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.

- May, P. (2002). *HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz* (6., akt. u. erw. Aufl.). Hamburg: vpm.
- McElvany, N. (2011). Familiäre Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz und Effektivität systematischer Förderung. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 62–71). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (2011). Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 16–30). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (2016). Family Literacy. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 201–213). Münster: Waxmann.
- Noack, C., Stöling, G. & Wendscheck, A. (2011). Generationenübergreifendes Lernen in der Alphabetisierung – ein Berliner Pilotprojekt. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Steinbrecher, J. (2007). *Lesesozialisation. Ein Überblick über den Forschungsstand*. [www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/lesesozialisation.pdf](http://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/lesesozialisation.pdf)
- Street, B. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weiss, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.



Dr. phil. Natalie Pape  
Diplomierte Sozialwissenschaftlerin  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik  
[natalie.pape@ifs.uni-hannover.de](mailto:natalie.pape@ifs.uni-hannover.de)

Afra Sturm

## Lesen und Schreiben gleichzeitig fördern

### Zusammenfassung

Die Kulturtechniken Lesen und Schreiben sind nicht nur separate sprachliche Domänen, sie haben auch vieles gemeinsam: Zum einen verläuft die Lese- und Schreibentwicklung teilweise parallel, zum anderen greifen wirksame Förderansätze in den beiden Domänen auf ähnliche Wirkmechanismen zurück. In diesem Beitrag geht es nicht nur um einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Lesens und Schreibens. Er ist auch ein Plädoyer dafür, bei der Förderung Synergien zu schaffen und sich dabei u. a. die ähnlichen Wirkmechanismen zunutze zu machen.

### Résumé

La lecture et l'écriture ne sont pas seulement des domaines distincts du langage, elles ont aussi beaucoup en commun : d'une part, le développement de la lecture et de l'écriture se font en partie en parallèle, d'autre part les approches efficaces de soutien dans les deux domaines font appel à des mécanismes d'action similaires. Cet article ne propose pas seulement un bref aperçu du développement de la lecture et de l'écriture. C'est aussi un plaidoyer en faveur de l'encouragement de synergies dans le cadre du soutien.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-03-02](http://www.szh-csps.ch/z2021-03-02)

«Schreiben ist schwieriger als Lesen. Weil fürs Lesen braucht man nur den Kopf, fürs Schreiben brauch ich aber Kopf und Hand.» Oskar, 8 Jahre, Deutsch als Erstsprache

Domänen, inklusive Entlastungen durch assistive Technologien. Die Abbildung 1 (S. 16) deutet an, dass die Wirkmechanismen der Förderung von Grundfertigkeiten und erweiterten Fähigkeiten ähnlich sind.

### Einleitung

Lesen und Schreiben werden wie Zuhören und Sprechen häufig als überfachliche Sprachkompetenzen bezeichnet, da sie in allen Unterrichtsfächern wichtig sind und viel zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beitragen. Beide Domänen lassen sich stark vereinfacht in *Grundfertigkeiten* und *erweiterte Fähigkeiten* unterscheiden (Abb. 1, S. 16). Eine solche Unterscheidung erlaubt es, Gemeinsamkeiten des Lesens und des Schreibens genauer zu betrachten: Diese betreffen vor allem die Förderansätze in den beiden

### Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben

Die Grundfertigkeiten umfassen grob das sichere, flüssige Lesen bzw. das leserliche, korrekte und flüssige Schreiben. Eine wichtige gemeinsame Schnittstelle zwischen diesen Grundfertigkeiten besteht im Rückgriff auf das phonologische Lexikon bzw. die im mentalen Lexikon verfügbare phonologische Form eines Wortes. Dieser Rückgriff erfolgt jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten: Wenn die Richtung vom Schriftzeichen zum Laut geht (Graphem-

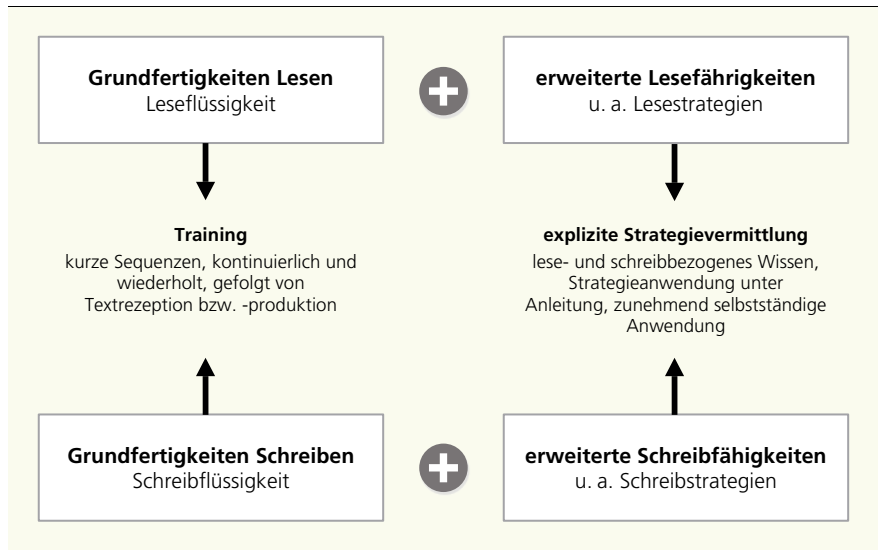


Abbildung 1: Analoge Förderansätze im Lesen und Schreiben

Phonem-Korrespondenz<sup>1</sup>), wie das beim Lesen der Fall ist, dann kommt der Rückgriff auf das phonologische Lexikon zu einem späteren Zeitpunkt, als wenn die Zuordnung vom Laut zum Schriftzeichen erfolgt (Phonem-Graphem-Korrespondenz), wie dies beim Schreiben der Fall ist. Zwischen den Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben lassen sich nicht nur starke Zusammenhänge über alle Jahrgangsstufen hinweg feststellen, sondern auch Wechselwirkungen: Fürs Deutsche lässt sich zeigen, dass die Rechtschreibentwicklung das Lesen stärker begünstigt als umgekehrt. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs, insbesondere in der logografischen Phase, ist aber der Einfluss des Lesens auf die Rechtschreibung grösser,

weil das Schreiben bestimmter Wörter aus dem Gedächtnis heraus begünstigt wird (Gold, 2018, S. 37.f.)<sup>2</sup>

Hervorzuheben ist, dass die Zusammenhänge zwischen den beiden Domänen bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten bzw. mit Lese-/Schreibschwierigkeiten deutlich stärker sind als bei Regelschülerinnen und -schülern. Das zeigt sich nicht zuletzt bei Lernenden, die eine zweijährige berufliche Grundbildung absolvieren: Sie lesen und schreiben nicht nur weniger flüssig und sicher als Lernende, die eine dreijährige Grundbildung durchlaufen, ihre Leistungen in den beiden Bereichen korrelieren auch signifikant stärker (Sturm, 2014).

Trotz dieser Parallelität beim Erwerb der Grundfertigkeiten bedürfen die eigenständigen

<sup>1</sup> *Graphem* bedeutet *Schriftzeichen*, oder genauer: Ein Graphem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende grafische Einheit des Schriftsystems. *Phonem* bedeutet *Laut*, oder genauer: Ein Phonem ist die kleinste phonetische Einheit mit potenziell bedeutungsunterscheidender Funktion.

<sup>2</sup> Mit *logografischer Phase* meint man im Anschluss an Frith (1986) das Erkennen von Wörtern auf der Basis von hervorsteckenden grafischen Merkmalen: Man orientiert sich an den Oberflächenmerkmalen von Buchstaben.



gen Domänen Lesen und Schreiben zunächst einer eigenen Förderung. So sind zum Beispiel die Phonem-Graphem-Korrespondenzen komplexer als die Graphem-Phonem-Korrespondenzen: Wer den Laut *sch* verschriften möchte, muss sich zwischen dem Normalfall wie in *Schaf* sowie weiteren Varianten wie in *Chalet*, *Genie*, *Journalistin* oder *Sheriff* entscheiden. Wer dagegen das schriftliche *Ingenieur* decodieren (ins Lautliche überführen) soll, sieht sich mit weniger Varianten konfrontiert. Das erklärt auch, warum bei Unsicherheiten beim Lesen ein anderes Vorgehen zielführend ist als bei Unsicherheiten beim Schreiben. Während beim Lesen Memorieren zielführend ist – bei *Ingenieur* also, dass das *g* als *sch* ausgesprochen wird –, muss man beim Schreiben mögliche Varianten kennen, um bei Bedarf im Wörterbuch nachschlagen zu können: Wenn eine Schülerin zum Beispiel unsicher ist, wie man *Sheriff* schreibt und das Wort unter *sch* nicht findet, braucht sie Wissen über alternative Schreibungen. Gleiches gilt für Regelwörter. Das sind Wörter, deren Schreibweise einer Regel folgt, zum Beispiel: Ein lang gesprochenes *i* wird mit *ie* geschrieben.

Auch wenn die Entwicklung der Grundfertigkeiten weitgehend parallel verläuft, ist unklar, welche Schlüsse daraus für die Förderung zu ziehen sind. Zwar erfolgen die Förderansätze für das Lesen und das Schreiben nach sehr ähnlichen Prinzipien und zielen in beiden Domänen auf Automatisierung ab. In der Regel werden die Lernenden zuerst instruiert, was zu tun ist und wie es zu tun ist, dann folgen mehrmals wöchentlich Übungssequenzen. Zur Überprüfung der Lernfortschritte wird vor allem bei Lernenden mit Lese- oder Schreibschwierigkeiten ein curriculumbasiertes Verfahren angewendet, das sich zur Erfassung kleiner Fortschritte und damit insbesondere für eine

Lernverlaufsdagnostik eignet (Sturm, 2017; Walter, 2009). Ob aber ein Trainingsprogramm zur Förderung der Grundfertigkeiten des Lesens einen direkten, nachweislich positiven Effekt auf die Rechtschreibentwicklung hat – oder umgekehrt –, kann damit noch nicht angenommen werden. Studien aus dem englischsprachigen Raum legen dies nahe (z. B. Graham et al., 2017). Nicht zuletzt wirken sich kombinierte umfassende Förderprogramme – das heisst solche, die Lese- und Schreibförderung in «ausbalancierter» Weise kombinieren und Synergien nutzen – positiv auf beide Domänen aus, wenn auch hier deutlich stärker zugunsten des Decodierens als der Rechtschreibung. Da es sich aber um unterschiedliche Rechtschreibsysteme handelt – die englische Rechtschreibung gilt als intransparentes und die deutsche Orthografie als weitgehend transparentes, dafür aber komplexes Rechtschreibsystem<sup>3</sup> –, sind die Befunde nur bedingt übertragbar.

### Erweiterte Lese- und Schreibfähigkeiten

Die erweiterten Fähigkeiten, Texte verstehen und verfassen zu können, weisen in Bezug auf die kognitiven Prozesse und die Produkte (Texte) Gemeinsamkeiten auf. Beim Lesen und Schreiben brauchen wir sowohl das Arbeitsgedächtnis wie auch das Langzeitgedächtnis. Darüber hinaus ist metakognitives Wissen (vor allem über Lese-/Schreibstrategien) und ein Monitoring des eigenen Lese- bzw. Schreibprozesses erforder-

<sup>3</sup> Transparente Rechtschreibsysteme zeichnen sich durch klare Laut-Buchstaben-Zuordnungen aus. Regeln wie bspw. die Doppelkonsonantenregel sind jedoch sehr komplex, weshalb die deutsche Rechtschreibung trotz der weitgehend klaren Laut-Buchstaben-Zuordnungen nicht ohne Weiteres erlernbar ist.

derlich (Wengelin & Arfé, 2018). Hinzu kommt, dass beiden Domänen sprachliches Wissen (Wortschatz, Grammatik und rhetorische Mittel) sowie Wissen über kommunikative Ziele und Situationen zugrunde liegen, wenn auch in etwas anderer Form.

### **Das Modellieren – eine Form des lauten Denkens – zielt darauf ab, kognitive Prozesse sichtbar zu machen.**

Es überrascht denn auch nicht, dass Meta-Analysen zum Lesen und Schreiben für diejenigen Förderansätze eine vergleichbare positive Wirkung belegen, die sich auf ähnliche Aspekte beziehen. Dies gilt im besonderen Masse für die explizite Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien, die in beiden Fällen einen besonders grossen positiven Effekt auf die Lese- und Schreibleistung ausübt (Philipp, 2017a, b). Solche Förderansätze kombinieren in der Regel die Methode des Modellierens – eine didaktisierte Form des lauten Denkens, die lernerorientiert erfolgt – mit einer Förderung des selbstregulierten Lesens und Schreibens. Sie setzen zudem Lernunterstützungen wie das *Scaffolding* oder Memorisierungshilfen ein (z. B. Akronyme oder Visualisierungen für die einzelnen Schritte) – immer mit dem Ziel, dass die Lernenden zunehmend eigenständig Texte lesen und schreiben können.<sup>4</sup> Vor allem das Modellieren zielt darauf ab, kognitive Prozesse sichtbar zu machen: Das Überblicken eines Textes etwa meint nicht einfach, einen Text «anzuschauen», sondern

<sup>4</sup> *Scaffolding* basiert auf dem Konzept, dass Lernende mit Unterstützung eine Aufgabe meistern können. Unterstützungsformen sind u. a. Impulse, Fragen, vorgegebene Lösungsschritte wie auch Memorierungshilfen.

vor dem Lesen zu überlegen, was das eigene Leseziel ist, was man schon über ein Thema weiss usw. Hervorzuheben ist, dass die explizite Strategievermittlung zunächst vor allem für Lernende mit Lese- oder Schreibschwierigkeiten entwickelt und erfolgreich durchgeführt wurde. Erst später zeigte sich, dass diese Form der Vermittlung auch für Regelschülerinnen und Regelschüler wirksam ist.

Wie bei den Grundfertigkeiten zeigen kombinierte Förderprogramme positive Effekte für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen, wenn nun auch stärker zugunsten der Textqualität als des Leseverstehens (Graham et al., 2017). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass Lesen ein Bestandteil des Schreibprozesses ist: So muss eine schriftliche Schreibaufgabe gelesen und verstanden werden, der bisher verfasste Text muss zum Beispiel mit Blick auf das Schreibziel oder auf die intendierte Textsorte hin gelesen und evaluiert werden, und nicht zuletzt müssen externe Texte als Quellen gelesen und verstanden werden, wenn sie Teil der Schreibaufgabe sind.

Auch das Korrekturlesen eines eigenen Textes bildet einen integrativen Bestandteil des Schreibprozesses und wird deshalb oft zu den erweiterten Fähigkeiten des Lesens und Schreibens gerechnet. Erste Studien deuten darauf hin, dass es erfolgversprechender ist, wenn die Schreibenden und Schreiber beim Korrekturlesen laut lesen (Wengelin & Arfé, 2018), da sie auf diese Weise leichter Rechtschreibfehler entdecken.

Nicht zuletzt teilen Lesen und Schreiben das Produkt, den Text: Die Vermittlung von Textstrukturwissen zeigt in beiden Domänen einen moderaten bis grossen Effekt auf die Lese- und Schreibleistung. Kennen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel den prototypischen Aufbau narrativer Texte und

die typischen narrativen Elemente (Figur, Ort, Zeit und Handlung), erleichtert dies den Verstehensprozess. Entsprechend erweist sich u. a. der Einsatz einer schematischen *Storygrammar* für alle Lernenden mit Leseschwierigkeiten als hilfreich (Alves et al., 2015). Die Tabelle 1 veranschaulicht dies mithilfe eines Märchens und dient gleichzeitig als Memorierungshilfe für das Schreiben einer eigenen Geschichte.

Solches Textsortenwissen entlastet beim Verfassen eines narrativen Textes aber auch den Schreibprozess – vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit Schreibschwierigkeiten – und kann das Evaluieren des eigenen Textes unterstützen (Graham & Harris, 2005, S. 88ff.): Sie können einerseits bereits beim Planen ihres Textes auf solche Hilfen zurückgreifen und andererseits beim Überarbeiten besser prüfen, ob ihr Text dem prototypischen Aufbau folgt.

Die Förderung der erweiterten Lese- und vor allem Schreibfähigkeiten wird gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Lern-, Lese- und Schreibschwierigkeiten oft zugunsten der Förderung der Grundfertigkeiten zurückgestellt, was aus einer Förderperspektive und aus motivationaler Sicht problematisch ist. Zwar kommt den Grundfertigkeiten mit Blick auf erweiterte Fähigkeiten eine Art Brückenfunktion zu, den-

noch sollten weder sicheres, genaues Lesen noch korrektes Schreiben zum Selbstzweck werden: Werden beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Schreibschwierigkeiten nur in der Rechtschreibung gefördert, schreiben sie zwar korrekter, aber nicht besser (Sturm, 2017).

### Mit assistiven Technologien entlasten

Da insbesondere das Schreiben komplex und damit auch anstrengend ist, muss sich der Aufwand lohnen, einen Text zu verfassen: Dies ist in erster Linie dann der Fall, wenn es sich um kommunikative Schreibaufgaben handelt, die für die Lernenden zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd sind. Damit auch Lernende mit teilweise erheblichen Schwierigkeiten beim Leserlichen und korrekten Schreiben erfahren können, dass sie schriftlich etwas mitzuteilen haben, dass sie etwas mit ihren Texten bei Leserinnen und Lesern bewirken können, wurde von Cannella-Malone, Konrad und Pennington (2015) der Förderansatz *Access!* entwickelt: Ihr zentrales Anliegen ist es, Kindern Schreibfertigkeiten zu vermitteln. Der Ansatz nimmt die Grundprinzipien einer expliziten Vermittlung von (Schreib-)Strategien auf und sieht gleichzeitig hinsichtlich Grundfertigkeiten eine Entlastung durch assistive

<b>E</b>	<b>Erzählsituation</b>	Figuren Situation	ein Müller ein Esel (= Hauptfigur) Der Müller möchte den Esel töten.
<b>P</b>	<b>Problem</b>	Problem Neue Ereignisse	Die Hauptfigur (= Esel) möchte nicht sterben. Er sucht sich ein neues Zuhause. Unterwegs trifft er andere Tiere, die dasselbe Problem haben.
<b>A</b>	<b>Auflösung</b>	Lösung Ende	Sie finden ein Räuberhaus und vertreiben die Räuber. Der Esel und seine Freunde leben nun im Räuberhaus.

Tabelle 1: Storygrammar zu «Die Bremer Stadtmusikanten» (Sturm, 2016)

Technologien vor. Zudem richtet er sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf.

Die Tabelle 2 zeigt die zentralen Phasen von *Access!* im Überblick.

Die Übersicht verdeutlicht, dass in diesem Förderansatz das Lesen – sofern es einen integrativen Bestandteil des Schreibprozesses darstellt – und das Schreiben zusammengedacht werden. Zudem greift es mit den assistiven Technologien Förderaspekte auf, die sich anderweitig als wirksam erwiesen haben (MacArthur, 2006): Das Diktieren eines eigenen Textes etwa – auch bekannt als «stellvertretendes Schreiben» (Merklinger, 2010) – entlastet und wirkt bei

Lernenden mit Schreibschwierigkeiten motivierend. Übernimmt eine Lehrperson die Rolle der Skriptorin, kann die Lernsituation zusätzlich so gestaltet werden, dass die Schülerin oder der Schüler genau mitverfolgen kann, was die Skriptorin schreibt. Spricht die Skriptorin dabei gleichzeitig laut mit, und zwar im gleichen Tempo wie sie schreibt, kann die Schülerin oder der Schüler mitverfolgen, wie gesprochene Sprache zu Schrift wird. Wichtig dabei ist, dass die Verantwortung für den Text bei den Diktierenden bleibt, das heisst, die Skriptorin sollte Formulierungen nicht von sich aus ändern oder ergänzen. Sie kann aber, wenn sie sich nicht sicher ist, was sie (auf-)schreiben soll,

<b>A</b>	<b>Accomodations and assistive technologies</b>	Schülerinnen und Schüler mit eingeschränkten handschriftlichen und orthografischen Fähigkeiten unterstützen bzw. ganz entlasten (assistive Technologien wie Diktierfunktion bzw. Speech-to-text-Software einsetzen) Lernende mit eingeschränktem Leserepertoire unterstützen (bei Bedarf mithilfe assistiver Technologien wie Screenreader)
<b>C</b>	<b>Concrete topics and experiences</b>	Situierte Aufgaben (mit ausformuliertem Schreibziel und Angaben zur Schreibsituation, zu den Adressatinnen und Adressaten etc.) verwenden, mit möglichst konkreten Impulsen <sup>5</sup>
<b>C</b>	<b>Critical skills</b>	Kommunikative Funktion fokussieren (erfahren, was Texte bei anderen bewirken) Partizipation stärken (durch Wahl der Themen u. a.).
<b>E</b>	<b>Explicit instruction</b>	Angeleitetes Üben, systematisches Sequenzieren und Portionieren, jeweils mit Fokus auf ein klar eingegrenztes Lernziel Modellieren im Sinne eines didaktisierten lauten Denkens Je nach Lernverlauf zunehmend <i>Scaffolding</i> reduzieren
<b>S</b>	<b>Strategy instruction</b>	Modifizierte Schreibstrategie mit lautem Denken vorführen Einzelne Schritte mit Bildern/Symbolen visualisieren
<b>S</b>	<b>Systematic evaluation</b>	Den Lernenden Aufgaben- und prozessbezogenes Feedback geben Den eigenen Unterricht kritisch hinterfragen: Aufgabe/Vorgehen (Phasen A–S) ausreichend adaptiert? Zone der nächsten Entwicklung berücksichtigt? Gute, herausfordernde Schreibaufgabe eingesetzt?

Tabelle 2: Der Förderansatz *Access!* nach Cannella-Malone, Konrad und Pennington (2015)

<sup>5</sup> Anstatt dass man Schülerinnen und Schüler auffordert, schriftlich von ihren Ferien zu berichten, könnte ein Impuls darin bestehen, dass sie ein selbst ausgewähltes Ferienfoto mitbringen und etwas dazu schreiben. Der Impuls kann konkretisiert werden, indem zum Beispiel gefragt wird: Was zeigt das Bild? Warum ist dir das Bild wichtig?

nachfragen und dabei das bisher Geschriebene nochmals vorlesen.

Damit assistive Technologien den Lese- und Schreibprozess entlasten können, muss ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden, um den Umgang mit ihnen zu üben. Das trifft insbesondere für die Diktierfunktion von Textverarbeitungsprogrammen zu, die für ältere Schülerinnen und Schüler eine wichtige Hilfe sein können. Sie müssen zum Beispiel zuerst herausfinden, dass sie in einer bestimmten Art und Weise diktieren bzw. laut vorsprechen müssen oder wie sie Satzzeichen setzen können. Zwar werden durch die Entlastung kognitive Ressourcen frei, damit die Entlastung aber auf höherer Ebene greifen kann, müssen gleichzeitig erweiterte Lese- und Schreibfähigkeiten gefördert werden.

### **Ausblick: gute Aufgaben**

Die Partizipation der Lernenden kann im Lese- und Schreibunterricht gestärkt werden, indem sie in die Auswahl der Lesetexte, in die Wahl der Themen oder Schreibaufgaben eingebunden werden. Während mittlerweile auch attraktive Texte für schwächere Leserinnen und Leser verfügbar sind, wird beim Schreiben noch allzu oft auf kommunikativ wenig sinnvolle Aufgaben zurückgegriffen. Hier besteht ein schreibdidaktischer Nachholbedarf, insbesondere was die Schreibförderung bei Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf betrifft. Es sind jedoch Lernarrangements verfügbar, die aufzeigen, wie Schreibstrategien modelliert werden können<sup>6</sup>: Im Lernarrangement «Für Leser und Leserinnen schreiben» lernen die Schülerinnen und Schüler eine Schreibstra-

tegie kennen, mit der sie ihren Text besser planen und ihr Schreibziel besser umsetzen können. Dazu wird zuerst der prototypische Aufbau von Anleitungstexten erarbeitet. Anschliessend lernen sie die Planungsstrategie *Pirsch+* kennen, die nicht auf ein bestimmtes Textmuster festgelegt ist. Diese Planungsstrategie wird den Lernenden vorgeführt: Dabei wird gezeigt, wie Ideen ergänzt, verworfen, durch andere ersetzt oder wie Planungsnotizen beim Ausformulieren genutzt werden können. Das formative Beurteilen wird anhand von Schüler-Beispielen veranschaulicht. Dabei steht nicht nur der Text als Produkt im Vordergrund, sondern auch die Art und Weise, wie die Lernenden geplant und wie sie im weiteren Verlauf ihre Planungsnotizen genutzt haben. Ganz im Sinne von *Access!* können die Schülerinnen und Schüler entlastet werden, wenn zusätzlich assistive Technologien eingesetzt werden.

### **Literatur**

- Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S. & Solis, M. (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73–93.
- Cannella-Malone, H., Konrad, M. & Pennington, R. C. (2015). ACCESS! Teaching writing skills to students with intellectual disability. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 272–280.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69–81.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

<sup>6</sup> <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>

- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Pub Co.
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A. et al. (2017). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279–304.
- MacArthur, C. A. (2006). Assistive Technology for Writing: Tools for Struggling Writers. In L. Van Waes, M. Leijten & C. Neuwirth (Eds.), *Writing and Digital Media*. London: Brill.
- Merklinger, D. (2010). Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. *Leseforum*, 2, 1–18.
- Philipp, M. (2017a). Förderung hierarchiehoher Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 252–265). Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2017b). Förderung hierarchiehoher Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 285–299). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *Leseforum*, (1), 1–19.
- Sturm, A. (2016). *EPA und die W-Fragen* (QUIMS – Schreiben auf allen Schulstufen). Brugg/Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich & Pädagogische Hochschule FHNW. <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>
- Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 266–284). Weinheim: Beltz Juventa.
- Walter, J. (2009). *LDL – Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Wengelin, Å. & Arfé, B. (2018). The complementary relationships between reading and writing in children with and without writing difficulties. In B. Miller, P. McCardle & V. Connelly (Eds.), *Writing development in struggling learners. Understanding the needs of writers across the life-course* (pp. 29–50). Leiden: Brill.



Prof. Dr. Afra Sturm  
 Leitung Zentrum Lesen  
 Pädagogische Hochschule FHNW  
[afra.sturm@fhnw.ch](mailto:afra.sturm@fhnw.ch)

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](http://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

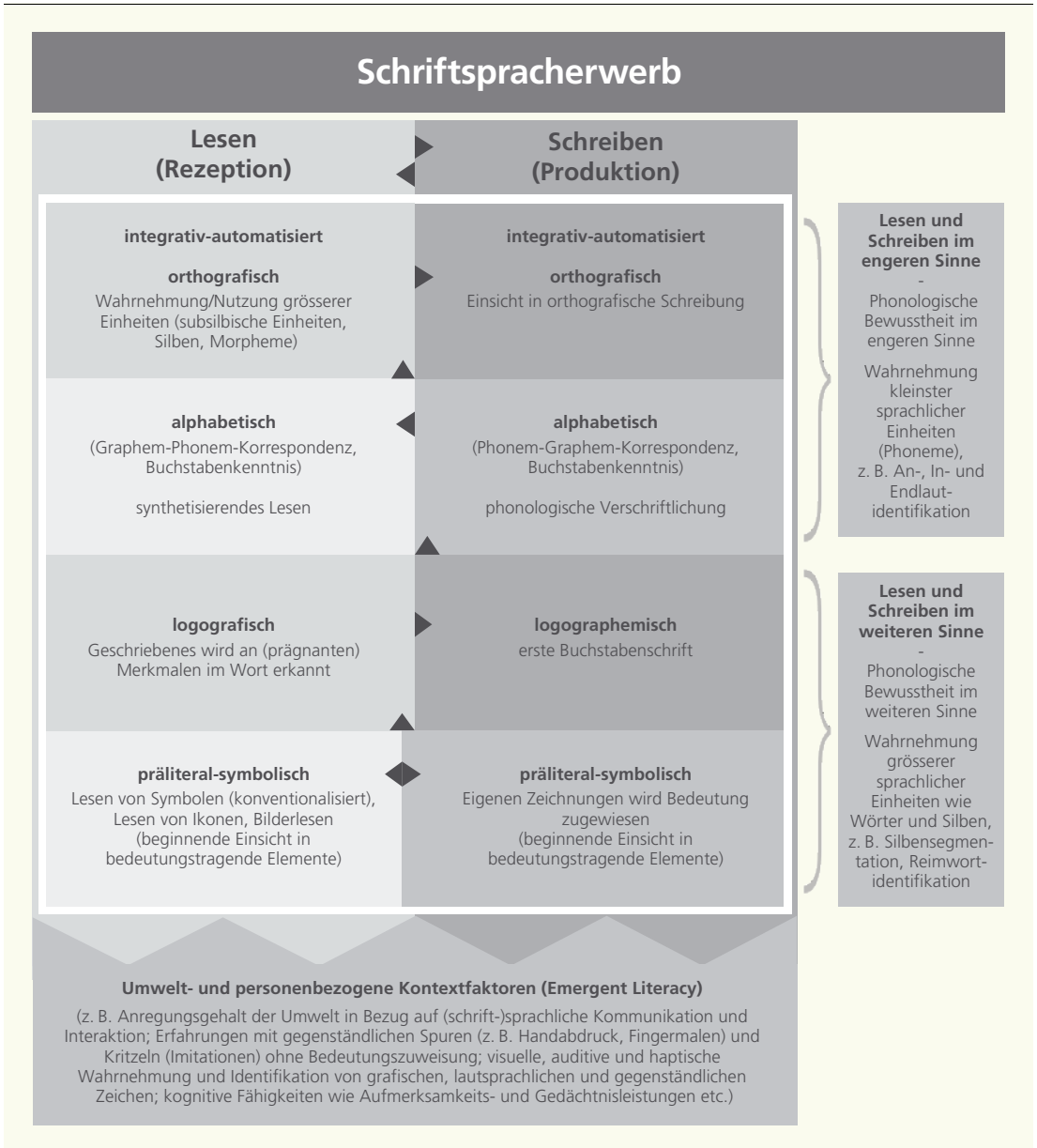


Abbildung 1: Kombiniertes Modell zum Schriftspracherwerb (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 127)



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-

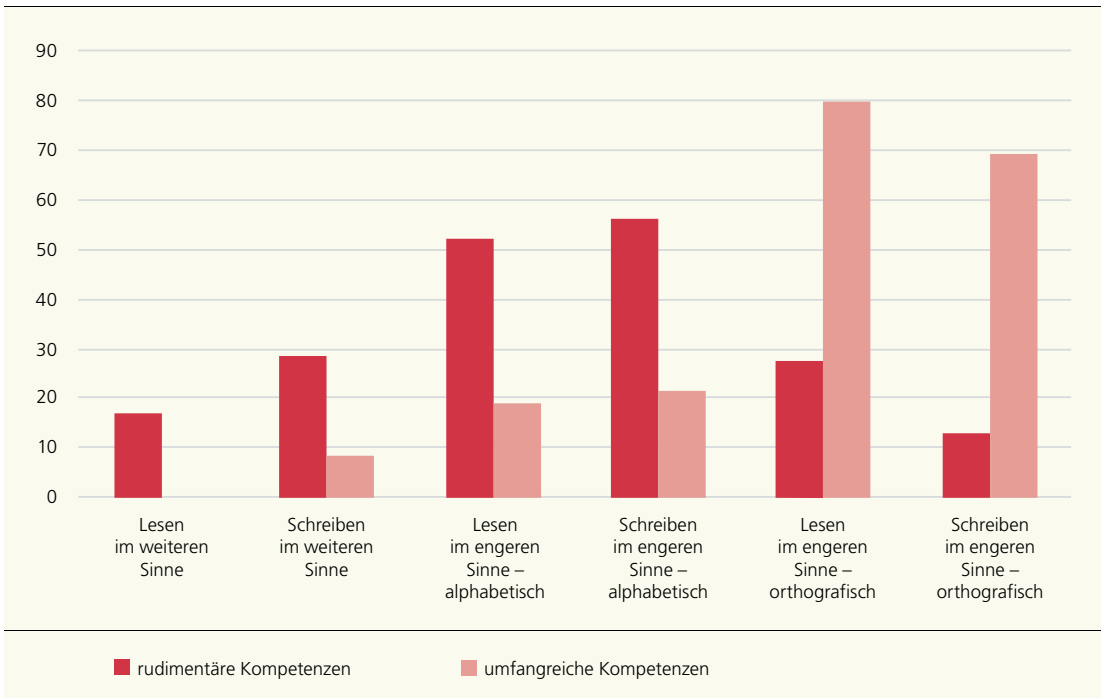


Abbildung 2: Lese- und Schreibkompetenzen der beteiligten Schülerinnen und Schüler in Prozent (n = 188)

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-

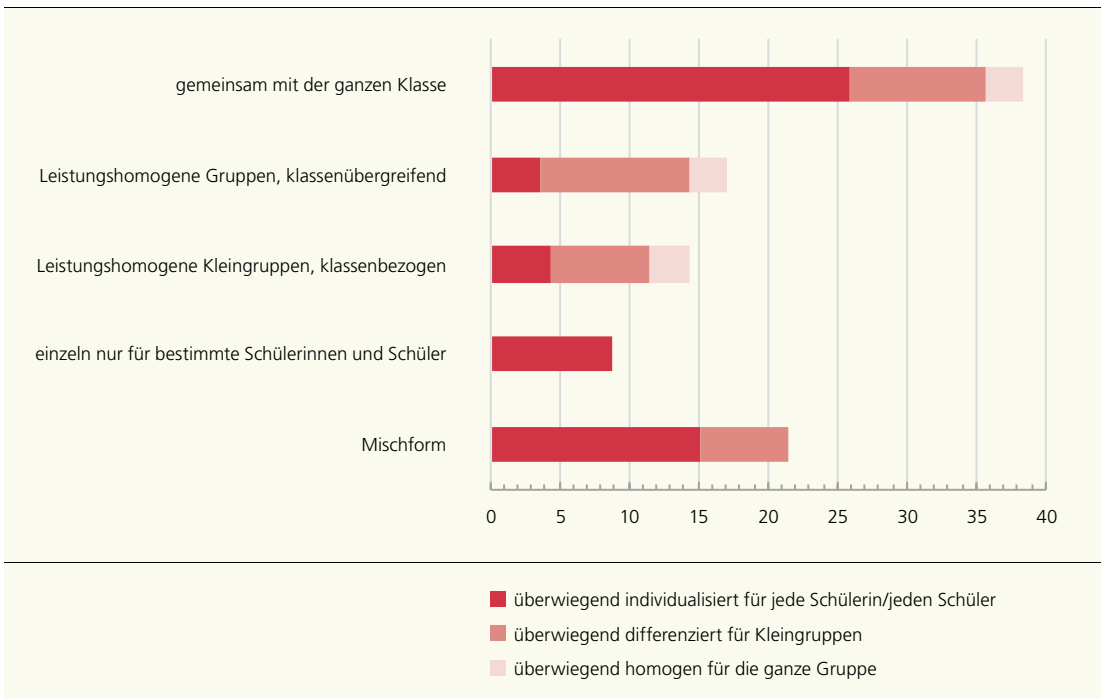


Abbildung 3: Sozial- und Individualisierungsformen der befragten Lehrpersonen in Prozent (n = 112)

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

Susanne Kuratli Geeler und Elisabeth Moser Opitz

## Mathematische Förderung im Kindergarten

Wie entwickeln sich Kindergartenkinder mit wenig numerischen Vorkenntnissen und was ist für die Förderung wichtig?

### Zusammenfassung

*Numerische Vorkenntnisse im Kindergarten sind für die Entwicklung der mathematischen Fähigkeiten der Kinder von zentraler Bedeutung. Eine gezielte Förderung im Kindergarten ist deshalb wichtig. Die Ergebnisse der vorgestellten Studie zeigen, dass insbesondere Kinder mit wenig Vorkenntnissen von einer Förderung durch mathematikhaltige Regelspiele profitieren. Zudem scheint das Bildungsverständnis des Kindergartens eine Rolle zu spielen: Kinder im bildungsorientierten Kindergarten in der Schweiz machten grössere Fortschritte als Kinder in deutschen Kindergärten, in denen primär die Betreuung und Erziehung im Vordergrund steht.*

### Résumé

*Les connaissances numériques acquises à l'école enfantine jouent un rôle majeur dans le développement des compétences en mathématiques de l'enfant. Un soutien ciblé à l'école enfantine est donc important. Les résultats des études présentées ici montrent que les enfants dont les connaissances préliminaires sont particulièrement limitées profitent d'un soutien sous forme de jeux à règles à contenu mathématique. Les différentes conceptions de l'éducation à l'école enfantine semblent également jouer un rôle. En effet, les enfants qui fréquentent les écoles enfantines suisses orientées sur l'apprentissage font davantage de progrès que ceux des écoles enfantines allemands, qui sont avant tout centrées sur l'encadrement et l'éducation.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-03-04](http://www.szh-csps.ch/z2021-03-04)

### Einleitung

Verschiedene Studien zeigen, dass numerische Kompetenzen im Kindergartenalter (z. B. Zählen, Zahlen lesen oder Anzahlen vergleichen) ein zentraler Prädiktor sind für die arithmetische Entwicklung in der Grundschule (z. B. Gallit et al., 2018). Und in mehreren Längsschnittstudien wurde nachgewiesen, dass numerische Kompetenzen bereits vor dem ersten Schuljahr gefördert werden können (z. B. Hauser et al., 2014). Es lassen sich verschiedene Ansätze der mathematischen Förderung im Kindergarten unterscheiden (z. B. Hasemann & Gasteiger, 2014):

- Trainings- bzw. Förderprogramme und Lehrmittel

- das Nutzen natürlicher Lernsituationen
- die Förderung mit Regelspielen

Wirksame Förderprogramme wie «Mengen, zählen, Zahlen» (Krajewski, Nieding & Schneider, 2010) oder Marko-T (Gerlach, Fritz & Leutner, 2013) bestehen in der Regel aus vorgegebenen Lerneinheiten, die mit einer Gruppe von Kindern nach einem bestimmten Ablauf durchgeführt werden. Daneben gibt es Lehrmittel wie «Kinder begegnen Mathematik» (Keller, 2008) oder das «Zahlenbuch zur Frühförderung» (Wittmann & Müller, 2015). Dabei handelt es sich nicht um Programme, sondern um Förder-vorschläge, die von der Kindergartenlehrperson eingesetzt werden können.

Ein anderer Förderansatz nutzt natürliche Lernsituationen für frühes mathematisches Lernen. Dabei lenkt die Kindergartenlehrperson im Alltag oder in einer Spielsituation den Fokus der Kinder bewusst auf mathematische Inhalte, indem sie entsprechende Fragen stellt oder Anregungen gibt (siehe dazu Gasteiger, 2010). Zur Wirksamkeit dieser Förderung fehlen allerdings empirische Erkenntnisse.

Schliesslich wurde in verschiedenen Studien aufgezeigt, dass Karten- und Brettspiele – mit Aktivitäten wie Zahlen lesen, Zahlenreihenfolgen herstellen, Zuordnung von Zahlen und Mengen oder Vergleichen von Mengen – geeignet sind, um die mathematische Entwicklung zu fördern (siehe dazu Jörns et al., 2014). Neben bekannten und im Handel erhältlichen Spielen wie «Shut the Box», «Halli Galli» oder adaptierten Spielen (z. B. ein aus dem «Elferraus» abgeleitetes «Fünfferraus») wurden auch neue Spiele entwickelt und erprobt. Mit diesen Spielen können spezifische mathematische Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus gefördert werden (Hauser et al., 2017; Stebler et al., 2013), und sie ermöglichen die Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen (Vogt et al., 2018).

### **Unterschiedliche mathematische Vorkenntnisse: Einflussfaktoren**

Die mathematischen Kenntnisse von Kindergartenkindern sind heterogen und abhängig von individuellen und kontextuellen Faktoren (Kuratli Geeler, 2019). Bei den individuellen Faktoren spielen neben allgemeinen kognitiven Fähigkeiten insbesondere auch sprachliche Kompetenzen eine Rolle (Viesel-Nordmeyer, Ritterfeld & Bos, 2020). In der Studie von Sale (2018) zeigte sich beispielsweise, dass die Sprachkompetenz einen signifikanten Einfluss auf die mathematischen Kompetenzen hatte. Von Bedeutung ist auch

die Erstsprache. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zeigten in einer Untersuchung von Moser Opitz, Ruggiero und Wüest (2010) geringere verbale Zählkompetenzen als deutschsprachige Kinder. Bezüglich der kontextuellen Faktoren wird zudem am Beispiel der Schweiz und Deutschland diskutiert, welche Rolle die Art der Förderung im Kindergarten spielt (Gasteiger, Brunner & Chen, 2020): In der Schweiz gehört der Kindergarten zur Volksschule und es gibt einen verbindlichen Lehrplan – auch für das mathematische Lernen. In Deutschland dominiert der Selbstbildungsansatz und es gibt kaum curriculare Vorgaben. Dass es diese Unterschiede gibt, hat sich auch in einer Befragung von Link, Vogt und Hauser (2017) bestätigt: Kindergartenlehrpersonen aus der Schweiz befürworten eine aktive Lernbegleitung im Spiel eher als die pädagogischen Fachpersonen in Deutschland.

Bisher wurde kaum untersucht, wie sich eine spielbasierte mathematische Förderung auf Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen auswirkt und ob sie für Kinder mit wenig Vorkenntnissen wirksam ist. Die Studie von Jörns et al. (2014) konnte zwar zeigen, dass Kinder mit wenig Vorwissen von der Förderung mit mathematikbezogenen Regelspielen profitierten und einen höheren Kompetenzzuwachs hatten als Kinder mit viel Vorwissen. Allerdings erhielten die Kinder mit viel Vorwissen in dieser Studie keine spezifische Förderung. In der Studie von Seeger, Holodynski und Roth (2018) profitierten Kinder mit einem diagnostizierten Risiko im Bereich numerischer Kompetenzen von einer spielintegrierten Förderung. Allerdings war die Stichprobe mit 33 Kindern eher klein.

### **Untersuchung**

Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Studie «Mathematische Kompetenzen von



Beschreibung der Leistungsgruppen	numerische Vorkenntnisse		
	wenig	mittel	viel
Anzahl Kinder gesamt	124	637	133
Anzahl Kinder nach Land CH/D	79/45	364/273	80/53
Math. Kompetenzen bei t1, Mittelwert (SD)	-3,15 (0,58)	-1,12 (0,75)	1,42 (0,91)
Kognitive Fähigkeiten, Mittelwert (SD)	6,52 (3,66)	9,50 (4,32)	13,97 (4,73)
Erstsprache in % Deutsch/nicht Deutsch	57,4/42,6	80,9/19,1	85,5/14,5

Table 1: Beschreibung der Leistungsgruppen

Kindergartenkindern: Überprüfung eines Testinstrumentes und Analyse von Unterschieden in der numerischen Leistungsentwicklung» (Kuratli Geeler, 2019) vorgestellt. Diese war Teil des Projekts «WILMA – Wir lernen Mathematik». Erstens interessierte, ob und wie Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen von einer spielbasierten Förderung profitieren. Zweitens wurde der Frage nachgegangen, ob sich die unterschiedliche Bildungsorientierung von Kindergärten auf die Entwicklung der Kinder auswirkt.<sup>1</sup>

### Stichprobe

Es wurden Kindergartenkinder aus Deutschland und aus der Schweiz untersucht. Insgesamt wurden Daten von 894 Kindergartenkindern aus 67 Kindergärten in der Schweiz (n=523) und aus 73 Kindertagesstätten in Deutschland (n=371) in die Studie einbezogen. Die Kinder waren beim ersten Testzeitpunkt durchschnittlich 5 Jahre und 2,5 Monate alt. Die kognitiven Fähigkeiten wurden mit einem Kurztest des CFT 1 von Weiß und

Osterland (2012) erhoben. Die numerischen Kompetenzen wurden mit einer angepassten Version des TEDI-MATH (Kaufmann et al., 2009) zu drei Messzeitpunkten bei jedem einzelnen Kind (1,5 Jahre, 1 Jahr und unmittelbar vor der Einschulung) überprüft. Zwischen dem zweiten und dritten Testzeitpunkt erhielten die Kindergartenlehrpersonen einen Koffer mit mathematikhaltigen Regelspielen für unterschiedliche Leistungsniveaus. Die Spiele wurden an einem Fortbildungsnachmittag eingeführt und über neun Monate im Kindergarten regelmässig mit allen Kindern eingesetzt.

Um zu eruieren, wie sich Kinder mit unterschiedlichen Vorkenntnissen entwickeln, wurden drei Gruppen gebildet: Kinder mit wenig, mittleren und viel numerischen Vorkenntnissen. Erwartungsgemäss zeigten sich in den Gruppen Unterschiede bezüglich der kognitiven Fähigkeiten. Die Kinder mit guten mathematischen Leistungen verfügten über die höchsten Werte bei den kognitiven Fähigkeiten, gefolgt von den Kindern mit mittleren und geringen mathematischen Kompetenzen. Der Prozentsatz von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch war in der Gruppe von Kindern mit schwachen Leistungen am höchsten (42,6%) und in der Gruppe mit guten Leistungen am tiefsten (14,5%). Die Tabelle 1 gibt eine Übersicht.

<sup>1</sup> Die Daten der Untersuchung wurden im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds (Kennzeichen 100019L-156680) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Kennzeichen LI 2616/1-1, HE 4561/8-1, LE 3327/2-1) geförderten Forschungsprojektes erhoben.

## Ergebnisse

### *Vergleich der drei Leistungsgruppen*

Erwartungsgemäss haben sich die mathematischen Kompetenzen aller Kindergartenkinder über die 15 Monate signifikant verbessert. Mit Blick auf die drei Gruppen zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder mit wenig Vorwissen zum ersten Testzeitpunkt im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen einen grösseren Leistungsanstieg aufwiesen. Das bedeutet, dass ihr numerischer Kompetenzzuwachs über die 15 Monate insgesamt grösser war. Allerdings konnte der Kompetenzrückstand nicht aufgeholt werden. Abbildung 1 veranschaulicht die unterschiedliche Entwicklung der Gruppen über die drei Testzeitpunkte hinweg.

Wirksam war die Förderung auch für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Obwohl beim Vortest ein grosser Anteil dieser Kinder über geringe Kompetenzen verfügte, war ihr Kompetenzzuwachs zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt gleich gross wie bei den Kindern mit Deutsch als Muttersprache.

### *Vergleich: Kindergarten in der Schweiz und in Deutschland*

Untersucht wurde auch, ob und wie sich die unterschiedliche Bildungsorientierung im Kindergarten in Deutschland und in der Schweiz auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Die Kinder der deutschen Stichprobe starteten insgesamt mit höheren mathematischen Kompetenzen als die Kinder der schweizerischen

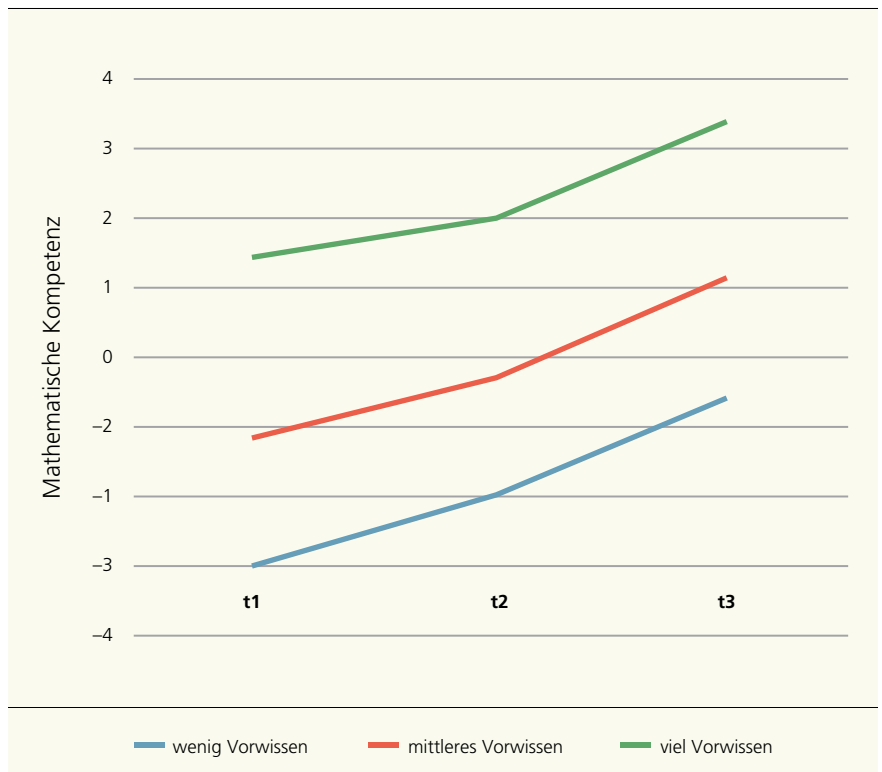


Abbildung 1: Mathematische Kompetenzentwicklung getrennt nach Leistungsgruppen

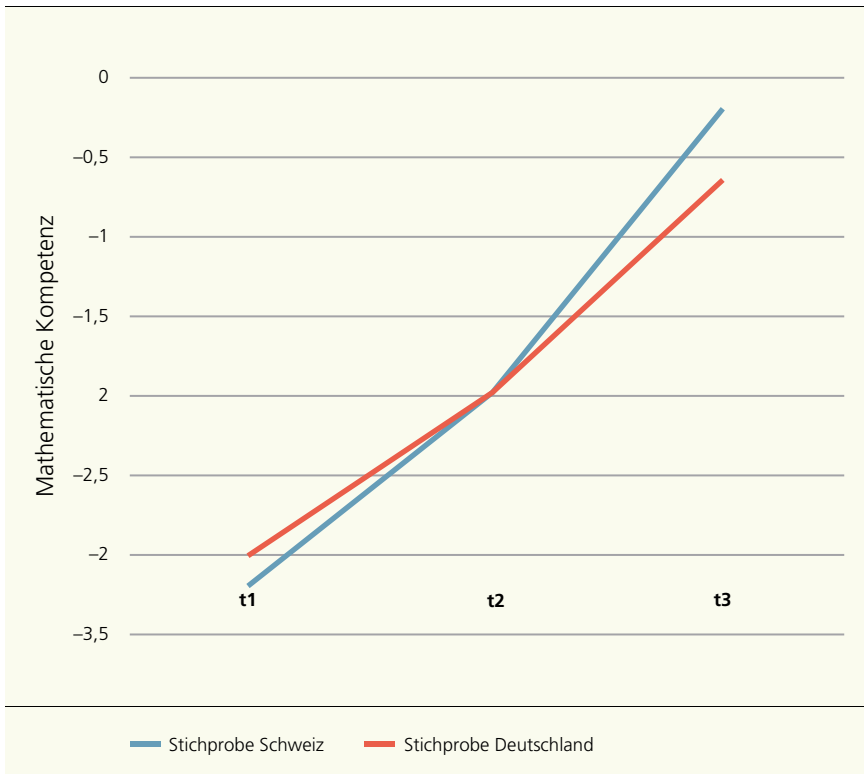


Abbildung 2: Mathematische Kompetenzentwicklung getrennt dargestellt für die Schweiz und Deutschland

Stichprobe (Abb. 2). Sichtbar wird aber auch, dass die Kinder aus der Schweiz einen grösseren Kompetenzzuwachs hatten und die mathematischen Kenntnisse beim dritten Testzeitpunkt signifikant höher waren als bei den Kindern aus Deutschland.

### Diskussion

Die mathematischen Kenntnisse von Kindern mit geringen Kompetenzen zu Beginn des Kindergartens und auch der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben sich über 15 Monate hinweg signifikant verbessert. Der Kompetenzzuwachs von Kindern mit wenig Vorwissen war im Vergleich zu Kindern mit mittlerem oder viel Vorwissen grösser. Dafür gibt es verschiedene Erklärungen. Es könnte sein, dass die Kindergartenlehrperso-

nen diese Kindergruppe besonders gefördert haben, um den Kompetenzrückstand zu minimieren. Möglich ist darüber hinaus, dass sich das Spielangebot in dieser Gruppe besonders positiv ausgewirkt hat. So konnten Kinder mit geringen mathematischen Kompetenzen durch den Einsatz von zahl- und mengenbezogenen Brett- und Kartenspielen gefördert werden. Die Förderung mit den Regelspielen scheint auch für Kinder mit einem hohen Risiko für spätere Schwierigkeiten wirksam zu sein. Zu den Risikofaktoren zählen schlechte Voraussetzungen und eine andere Erstsprache als Deutsch. Einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass die Kinder mit schlechten Voraussetzungen ihren Kompetenzrückstand zu den Kindern mit mittleren und guten Eingangsvoraussetzun-

gen nicht aufholen konnten, obwohl sich dieser verringert hat. Das heisst, dass die Entwicklung dieser Kinder im Auge behalten werden muss und auch in der Schule Fördermassnahmen getroffen werden müssen.

Für die mathematische Förderung im Kindergarten bedeuten diese Ergebnisse, dass sich gezielt und regelmässig eingesetzte mathematikhaltige Spiele für die Förderung von Kindern mit geringen numerischen Vorkenntnissen und mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eignen. Der Ländervergleich weist zudem darauf hin, dass der Kontext des Kindergartens eine Rolle zu spielen scheint. Die signifikant positivere Entwicklung der Schweizer Kinder könnte daran liegen, dass der Kindergarten – im Gegensatz zu Deutschland – einen klaren Bildungsauftrag hat, der auch die mathematische Förderung einbezieht und klare Kompetenzerwartungen zu verschiedenen Bereichen der Mathematik formuliert. Die Kindergartenlehrpersonen sind darin geübt, ein entsprechendes Förderangebot bereitzustellen, damit alle Kinder die Minimalziele erreichen. In Deutschland hingegen hat der Kindergarten vor allem einen Betreuungs- und Erziehungsauftrag (Gasteiger, Brunner & Chen, 2020) und geführte Fördereinheiten sind eine Ausnahme.

***Eine gezielte mathematische Förderung im Kindergarten ist vor allem auch für Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen wichtig.***

Es könnte also sein, dass die Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz aufgrund des verbindlichen Lehrplans den Fokus stärker auf die mathematische Förderung legen als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen und

die Spiele auch gezielter eingesetzt haben bzw. den Fokus insgesamt stärker auf die mathematische Förderung gelegt haben. Die besseren Kenntnisse der Kinder aus Deutschland bei der ersten Erhebung sind schwierig zu interpretieren. Es kann sich um ein Zufallsergebnis handeln. Es könnte aber auch sein, dass der frühere Beginn des Kindergartens in Deutschland eine Rolle spielt.

**Fazit**

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass eine gezielte mathematische Förderung im Kindergarten vor allem für Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen wichtig ist. Mathematikhaltige Regelspiele bieten dazu vielfältige Möglichkeiten. Um die Heterogenität im Bereich der mathematischen Kompetenzen zu berücksichtigen, ist es wichtig, dass Spiele mit unterschiedlichem Anspruchsniveau verwendet werden. Da sich die numerischen Kompetenzen schon zu Beginn des Kindergartens unterscheiden, können folgende Fragen gestellt werden: Sollten Förderangebote früher eingesetzt werden? Wirkt sich ein mathematikhaltiges spielerisches Angebot in Einrichtungen der frühen Bildung (Familienzentren, Spielgruppen, Kindertagesstätten) positiv auf die mathematischen Kompetenzen aus? Zur Beantwortung dieser Fragen braucht es weitere Längsschnittstudien, die den Einfluss mathematischer Kompetenzen von zwei- bis dreijährigen Kinder auf deren spätere Kompetenzen im Kindergarten und der Schule untersuchen.

**Literatur**

- Gallit, F., Wyschkon, A., Poltz, N., Moraske, S., Kucian, K., von Aster, M. & Esser, G. (2018). Henne oder Ei: Reziprozität mathematischer Vorläufer und Vorhersage des Rechnens. *Lernen und Lernstörungen*, 7(2), 81–92.
- Gasteiger, H. (2010). *Elementare mathemati-*

- sche Bildung im Alltag der Kindertagesstätte: Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes. Münster: Waxmann.
- Gasteiger, H., Brunner, E. & Chen, C.-S. (2020). Basic Conditions of Early Mathematics Education – A Comparison between Germany, Taiwan and Switzerland. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10763-019-10044-x>
- Gerlach, M., Leutner, D. & Fritz, A. (2013). *MARKO-T: Mathematik- und Rechenkonzepte im Vor- und Grundschulalter – Training*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2014). *Anfangsunterricht Mathematik* (3. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer Spektrum.
- Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (Hrsg.) (2017). *Mehr ist mehr: Mathematische Frühförderung mit Regelspielen* (2. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hauser, B., Vogt, F., Stebler, R. & Rechsteiner, K. (2014). Förderung früher mathematischer Kompetenzen: Spielintegriert oder trainingsbasiert. *Frühe Bildung*, 3(3), 139–145.
- Jörns, C., Schuchardt, K., Grube, D. & Mähler, C. (2014). Spielorientierte Förderung numerischer Kompetenzen im Vorschulalter und deren Eignung zur Prävention von Rechenschwierigkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 243–259.
- Kaufmann, L., Nürk, H. C., Graf, M., Krinzinger, H., Delazer, M. & Hinkeldey, K. (2009). *TEDI-MATH: Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse*. München: Huber.
- Keller, B. (2008). *Kinder begegnen Mathematik: Für den Unterricht mit Kindern ab 4 Jahren*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2010). *Mengen, zählen, Zahlen: Die Welt der Mathematik verstehen: Förderkonzept*. Berlin: Cornelsen.
- Kuratli Geeler, S. (2019). *Mathematische Kompetenzen von Kindergartenkindern. Überprüfung eines Testinstrumentes und Analyse von Unterschieden in der numerischen Leistungsentwicklung*. [www.zora.uzh.ch/id/eprint/171088/1/171088.pdf](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/171088/1/171088.pdf)
- Link, M., Vogt, F. & Hauser, B. (2017). Überzeugungen von Kindergartenlehrpersonen zur mathematischen Förderung im Kindergarten: Die Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 440–458.
- Moser Opitz, E., Ruggiero, D. & Wüest, P. (2010). Verbale Zählkompetenzen und Mehrsprachigkeit: Eine Studie mit Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(3), 161–174.
- Sale, A., Schell, A., Koglin, U. & Hillenbrand, C. (2018). Einflussfaktoren mathematischer Kompetenzen vor Schuleintritt. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 370–387.
- Seeger, D., Holodynski, M. & Roth, M. (2018). BI-KO-Mathekiste: Spielbasierte Förderung für 4- bis 6-jährige Kinder mit einem Entwicklungsrisiko im Bereich numerischer Basiskompetenz. *Frühe Bildung*, 7(3), 135–143.
- Stebler, R., Vogt, F., Wolf, I., Hauser, B. & Rechsteiner, K. (2013). Play-Based Mathematics in Kindergarten. A Video Analysis of Children's Mathematical Behaviour While Playing a Board Game in Small Groups. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149–175.
- Viesel-Nordmeyer, N., Ritterfeld, U. & Bos, W. (2020). Die Rolle von Sprache und Arbeitsgedächtnis für die Entwicklung mathematischen Lernens vom Vorschul- bis ins Grundschulalter: Längsschnittliche und querschnittliche Pfadanalysen von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Lernen und Lernstörungen*, 9(2), 97–110.

Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. & Urech, C. (2018). Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589–603.

Weiß, R. H. & Osterland, J. (2012). *Grundintelligenztest Skala 1 – Revision. CFT 1-R*. Göttingen: Hogrefe.

Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2015). *Das Zahlenbuch. Begleitband zur Frühförderung* (2. Aufl.). Zug: Klett und Balmer.



*Dr. phil. Susanne Kuratli Geeler*  
Dozentin Mathematikdidaktik und  
Sonderpädagogik  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut  
Lehr- und Lernforschung  
Pädagogische Hochschule St.Gallen  
[susanne.kuratli@phsg.ch](mailto:susanne.kuratli@phsg.ch)



© THOMAS ENZERTHO

*Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz*  
Lehrstuhl Sonderpädagogik:  
Bildung und Integration  
Institut für Erziehungswissenschaft  
[elisabeth.moseropitz@uzh.ch](mailto:elisabeth.moseropitz@uzh.ch)

IN EIGENER SACHE

CSPS : SZH

SCHWEIZER KONGRESS  
FÜR HEILPÄDAGOGIK  
CONGRÈS SUISSE  
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



VERSCHOBEN AUF – REPORTÉ À 2022

Christoph Till und Julia Winkes

## Leseunterricht an Sprachheilschulen

### Zusammenfassung

*Der Lehrplan 21 ist im Grundsatz für alle Kinder gültig, und damit auch für die drei bis acht Prozent der Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, die zum Teil eine Sprachheilschule besuchen. Um eine (Re-)Integration der Kinder in die Regelschule zu ermöglichen, sollten die Grundanforderungen des Lehrplans angestrebt werden. Zu diesem Zweck werden keine besonderen Lehrmittel benötigt, aber der Einsatz der gängigen Lehrmittel erfordert eine Anpassung der Inhalte an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der Sprachheilschulen. Es soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche Anpassungen im genannten Kontext sinnvoll sind, um das verstehende Lesen zu fördern.*

### Résumé

*Le plan d'études 21 s'applique également aux trois à huit pour cent d'enfants qui ont des troubles spécifiques du développement du langage même ceux qui fréquentent des écoles de langage. Pour permettre une (ré-)intégration de ces enfants à l'école ordinaire, il faut tendre vers les exigences fondamentales du plan d'études. Aucun matériel pédagogique spécifique n'est nécessaire, mais l'utilisation du matériel pédagogique courant réclame une adaptation des contenus aux besoins des élèves des écoles de langage. Cet article montre à l'aide d'exemples quelles adaptations pertinentes dans ce contexte permettraient de soutenir la compréhension en lecture.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-03-05](http://www.szh-csps.ch/z2021-03-05)

### Einleitung

Gemäss dem Lehrplan 21 ist das übergeordnete Ziel des Leseerwerbs das Verstehen des Gelesenen und die Reflexion des Verstehensprozesses (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016). Die Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans 21 gelten im Grundsatz für alle Kinder (ebd., S. 61) und damit auch für Kinder, die mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) aufwachsen und zum Teil eine Sprachheilschule besuchen. Laut Kany und Schöler (2014) haben drei bis acht Prozent der Kinder eine SSES. Aufgrund ihrer Defizite im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung sowie bei der Verarbeitung semantischer und grammatischer Strukturen sind Einschränkungen des Leseverständnisses wahrscheinlich (Mayer, 2016). Diesen Zusammenhang erläutert Mayer (2016) mithilfe des Modells

*Simple View of Reading*, welches das Leseverständnis als Produkt aus verbal-sprachlichen und schriftsprachlichen Fertigkeiten darstellt. Verstehendes Lesen kann sich also nur einstellen, wenn beide Fertigungsbereiche genügend entwickelt sind. Für den Leseunterricht mit Kindern an der Sprachheilschule bedeutet das, dass verbal-sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen im Idealfall immer miteinander verknüpft trainiert werden (siehe Abb. 1, S. 40).

Den didaktischen Rahmen für diese anspruchsvolle Aufgabe stellen auch an der Sprachheilschule der Lehrplan 21 und die vorhandenen (Regelschul-)Lehrmittel dar, wie die *Interkantonale Lehrmittelzentrale* feststellt:

*«Lernende mit Lernschwierigkeiten oder einem besonderen Bildungsbedarf brauchen keinen anderen Unterricht. Auch für sie ist ein*

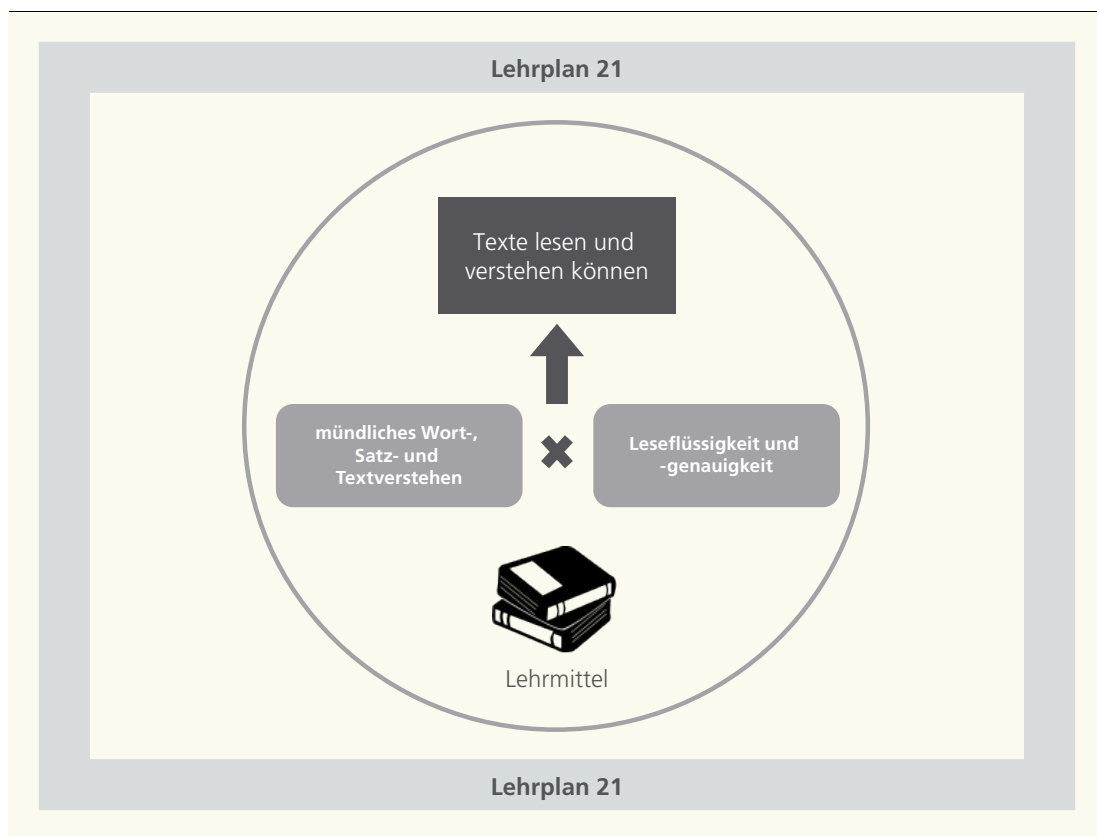


Abbildung 1: Adaption des Modells «Simple View of Reading» für die Sprachheilschule

*kompetenzorientierter Unterricht nach Lehrplan 21 förderlich.* Diese Lernenden brauchen aber gezielte Unterstützung und mehr Zeit. Daher muss der Stoff adaptiert, quantitativ reduziert und auf wesentliche Lerninhalte fokussiert werden» (Interkantonale Lehrmittelzentrale, 2018, S.3, Hervorhebungen im Original).

Das Adaptieren, Reduzieren und Fokussieren von Lerninhalten erfordert von den Lehrpersonen detailliertes Wissen über die Voraussetzungen und Vorkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sowie über die Wechselwirkungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Im vorliegenden Beitrag wird zuerst eine Aufgabe aus einem

Deutschlehrmittel vorgestellt und mit den Kompetenzen des Lehrplans 21 in Bezug gesetzt. Anschliessend werden sinnvolle didaktische Anpassungen der Beispielaufgabe bezüglich Sprache, Darstellungen und Inhalten aufgezeigt.

#### **«Die Reimlinge und Genaudenker» aus «Die Sprachstarken 2»**

Anhand der Geschichte «Die Reimlinge und Genaudenker» aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken 2» soll exemplarisch aufgezeigt werden, was bei der Anpassung eines Leseauftrags berücksichtigt werden kann bzw. sollte. Dieses Beispiel steht stellvertretend für alle Deutschlehrmittel. Keines der



aktuell vorhandenen Lehrmittel kann ohne Anpassungen in der Sprachheilschule eingesetzt werden.

## Einsatz der Leseaufgabe in der Sprachheilschule

### Auswahl von Kompetenzen und Lernzielen

Der Lehrplan 21 sieht im Fach Deutsch für den ersten Zyklus folgende Kompetenzstufen vor, welche mit der vorliegenden Leseaufgabe korrespondieren (siehe Tab. 1). Für den Leseerwerb in der Sprachheilschule ist zu beachten, dass die Lernenden an anderen Kompetenzstufen arbeiten als die gleichaltrigen Peers in der Regelschule – sowohl in Bezug auf die basalen Lesefertigkeiten als auch auf das Leseverständnis. So müssen Vorstufen zu diesen Kompetenzen identifiziert und/oder verwandte Kompetenzstufen aus anderen Bereichen (z. B.

Hören) adaptiert werden (Hollenweger & Bühler, 2019).

Eine Besonderheit in der Sprachheilschule ist der Grundauftrag, im Sinne eines sprachheilpädagogischen Unterrichts durchgängig auch die mündlichen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus zu rücken. So verfolgen die Fachpersonen häufig weitere Ziele in den Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis. Beispielformulierungen für solche Ziele können sein:

- Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihren Wortschatz im semantischen Feld «Rätsel».
- Die Schülerinnen und Schüler markieren Wörter, die sie nicht kennen (Monitoring).
- Die Schülerinnen und Schüler können die Dativmarkierungen «dem» und «einem» identifizieren und beim Vorlesen korrekt wiedergeben.

### Kompetenzstufen (Lehrplan 21)

#### Regelschule

(D.2.A.1.c.):

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen vertraute Wörter auf einen Blick (Sichtwortschatz).
- Die Schülerinnen und Schüler können kurze Texte, deren Thema vertraut ist, laut oder still lesen.

(D.2.C.1.c):

- Die Schülerinnen und Schüler können mithilfe von Nachfragen in Texten Handlungen und typische Eigenschaften der Figuren verstehen.
- Die Schülerinnen und Schüler können sich unter Anleitung zentrale Handlungen, Orte und Figuren in kurzen Geschichten bildlich vorstellen und mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen.

#### Sprachheilschule

(D.2.A.1.b.):

- Die Schülerinnen und Schüler können die passende Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten herstellen sowie Buchstaben zu Silben und kurzen Wörtern aus dem schulnahen Wortschatz verbinden.
- Die Schülerinnen und Schüler können kurze Sätze langsam erlesen.

(D.1.A.1.d + D.1.B.1.c):

- Die Schülerinnen und Schüler können zentrale Wörter und Sätze verstehen. [adaptiert]
- Die Schülerinnen und Schüler können einem kurzen [Lese-]Text (z. B. Erzählung) bis zum Ende folgen und die für sie bedeutsamen Inhalte wiedergeben. [adaptiert]

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Kompetenzstufen Regelschule – Sprachheilschule

Die Herausforderung für Lehrpersonen im Unterricht an Sprachheilschulen ist es nun, die Aufgabe aus dem Lehrmittel so anzupassen, dass sie sowohl im Bereich Lesen als auch im Bereich der mündlichen Sprachkompetenzen das Instruktionsniveau der Schülerinnen und Schüler trifft und somit geeignete Lerngelegenheiten bietet, ohne die Kinder zu überfordern.

### **Passung zwischen Text und Lesenden**

Gerade für schwache Leserinnen und Leser ist es besonders wichtig, dass die verwendeten Texte zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd sind. Ein Lesen auf einem «Frustrationsniveau» ist zu vermeiden, da es weder zu einer Verbesserung der Lesekompetenzen führt noch die Erweiterung des Wortschatzes ermöglicht. Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2011, S. 63) kommen daher zu dem Schluss: «Keine Scheu vor sehr einfachen Texten!». Massnahmen zur Reduktion der Textschwierigkeit werden in der Fachliteratur beschrieben (z. B. Mayer, 2010; Reber & Schönauer-Schneider, 2011; Rosebrock et al., 2011) und teilweise bei den folgenden Beispielen angewendet.

***Für schwache Leserinnen und Leser ist es besonders wichtig, dass Texte zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd sind.***

### **Auswahl des Wortschatzes**

Die Wortschatzdefizite der Kinder beeinträchtigen das Leseverständnis bedeutend, wie durch eine Vielzahl von Studien empirisch belegt wird (Hoskyn, 2008). Aber auch die Worterkennung und der Aufbau eines orthografischen Lexikons (Sichtwortschatz)

werden durch Quantität und Qualität des Wortwissens beeinflusst (Mayer, 2010). In der geschriebenen Sprache wird in der Regel zudem ein elaborierterer Wortschatz verwendet, der sich von der Alltagssprache deutlich unterscheidet (Brandt & Gogolin, 2016). Für den Unterricht in der Sprachheilschule kann geschlussfolgert werden, dass die Lehrperson Lesen und Wortschatzarbeit im Idealfall bewusst miteinander verknüpft. Zu diesem Zweck werden zuerst wichtige Zielwörter identifiziert. Weniger wichtige Wörter können im Text durch einfachere Varianten ersetzt oder entfernt werden. Die Zielwörter werden als bewusste Lerngelegenheit in den Text integriert (Mayer, 2016) und durch weiterführende Wortschatzarbeit im Unterricht gefestigt (Reber & Schönauer-Schneider, 2017). Als Zielwörter sollten bewusst solche ausgesucht werden, die mit dem übergreifenden Thema «Rätsel» einen direkten Zusammenhang haben (z. B. Frage, Lösung, Denken, Grübeln, schwierig) und die zur Beantwortung der gestellten Rätselaufgaben notwendig sind.

Ersetzt werden sollten besonders lange Wörter und/oder Wörter mit komplexen Konsonantenkombinationen (z. B. Genau-denker-Rätsel, spannendsten, mucksmäuschenstill). Viele Wörter entsprechen zudem eher der schriftnahen Bildungssprache (z. B. hinzukommen, verkünden, jemandem mit etwas dienen) und sollten durch alltagsprachliche Wörter ersetzt werden. Die titelgebenden «Reimlinge» und «Genaudenker» sind Wörter, die metaphorisch zu interpretieren und durch einen mangelnden Alltagsbezug nicht selbsterklärend sind. Der Begriff «Reimlinge» fällt im Laufe der Geschichte ohnehin kein einziges Mal. Da Reime nicht im Zentrum der Geschichte stehen und für die Kompetenzziele nicht benötigt werden, kann man bewusst auf diese verzichten.

### Reduktion der grammatikalischen Komplexität

Auf der grammatischen Ebene gibt es im Lesetext teilweise sehr lange Formulierungen («Sie ist die Präsidentin aller Genaudenkerinnen und schenkt Rita einen Band mit den spannendsten Genaudenker-Rätseln aller Zeiten.») und bildungssprachliche Formulierungen («Wer nun dieses letzte Rätsel löst, gewinnt.»).

Die Vers-Rätsel innerhalb der Geschichte verwenden eine bildhafte Sprache, die schwierig zu interpretieren ist, weil sie nicht treffend gewählt ist:

- «Du brauchst keinen Hammer und schlägst es auf.»: Mit einem Hammer schlägt man nicht *auf*.
- «Es ist kein Baum und hat Blätter genug.»: Ein Buch hat *Seiten*, keine Blätter.

Diese bildhafte Sprache kann Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen überfordern, wodurch das Verstehen des Textes unnötig erschwert wird. Es soll trotzdem möglich sein, dass auch Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen die Geschichte sowie die Rätsel lesen, verstehen und lösen können. Dabei muss besonders auf Metaphern verzichtet und die Formulierung möglichst kurzer Hauptsätze angestrebt werden (ohne Reduktion des Inhalts) (Reber & Schönauer-Schneider, 2017).

Die beschriebene Reduktion der Komplexität des Wortschatzes und der Grammatik führt automatisch dazu, dass die Anforderungen in Bezug auf die Leseverständnis Kompetenzen der Kinder sinken. Des Weiteren können Textstellen gekürzt werden, die man lediglich durch den Einsatz von Inferenzen und Weltwissen entschlüsseln kann. Beispielsweise wird empfohlen, das zweite Rätsel im Rahmen der Lesegeschichte zu ersetzen, da dieses nur verstanden wird, wenn

man das Märchen «Die Bremer Stadtmusikanten» kennt. Wer nicht weiss, dass es sich bei den Protagonisten um mehrere Tiere handelt, die zusammengezählt 14 Beine haben, wird auch die Auflösung nicht verstehen.

***Metaphern und lange Hauptsätze müssen vermieden werden, damit auch leseschwache Kinder die Texte besser verstehen.***

### Grafische Gestaltung des Textes

Bei der Gestaltung der Seite fällt auf, dass sie viele Bildelemente enthält, die die Geschichte nicht sinnvoll illustrieren (Lindauer, Riss & Schmellentin, 2012). Tatsächlich wäre es für das Verstehen des Textes hilfreicher, die Illustrationen auf die Charaktere, Gegenstände und Handlungen zu beschränken, die eine zentrale Rolle in der Geschichte spielen. Dies liesse auch Platz für ergänzende Darstellungen. Wenn die Lernenden mit Sprachentwicklungsstörungen die Rätsel nicht allein mithilfe von sprachlichen Hinweisen lösen können, wäre das Anbieten von Bildauswahlobjekten hilfreich. So könnte man analog zu den «Ablenkern» des ursprünglichen Rätsels einen Menschen, einen Hammer, einen Mund, einen Baum und schliesslich ein Buch abbilden. Ergänzende Instruktionen unterstützen die Kinder bei der Bearbeitung der Rätselaufgabe («Kreuze das Bild an, das zu allen Hinweisen passt.»). Durch diese Hilfestellungen werden die Kinder eher dazu befähigt, die Aufgaben selbstständig zu lösen, ohne Hilfe von aussen einfordern zu müssen (Philipp, 2017).

### Gezielter Einsatz von Instruktionen

Das Instruktionsverständnis ist für Kinder mit Sprachverständnisproblemen eine be-



## Die Reimlinge und Genaudenker

Der Drache landet in einem Dorf und klopft an die Tür eines uralten Hauses. „Hier wohnt mein Freund Claudius mit seiner Frau Andromeda“, sagt Fuego und tritt ein. Ein alter Mann steht vor ihnen.



„Claudius, darf ich dir Ratte Rita vorstellen? Sie ist auf der Suche nach Rätseln. Kannst du ihr dabei helfen?“, fragt Fuego.

„Vielleicht kann ich dir mit ein paar Vers-Rätseln dienen?“, fragt Claudius. Er holt ein dickes Buch und liest vor:

**Es hat einen Rücken und liegt nicht drauf.  
Du brauchst keinen Hammer und schlägst es auf.  
Es hat keinen Mund und spricht doch klug.  
Es ist kein Baum und hat Blätter genug.**

Claudius schenkt Rita das Buch mit den Vers-Rätseln. Da kommt Andromeda dazu. Sie ist die Präsidentin aller Genaudenkerinnen und schenkt Rita einen Band mit den spannendsten Genaudenker-Rätseln aller Zeiten.

Plötzlich erschrickt Rita. „Fuego, in einer Stunde muss ich die Rätsel abgeben!“ Der Drache saust los. Rita kann sich kaum festhalten.

① Löse die Aufgaben im Arbeitsheft Seite 65 bis 67.

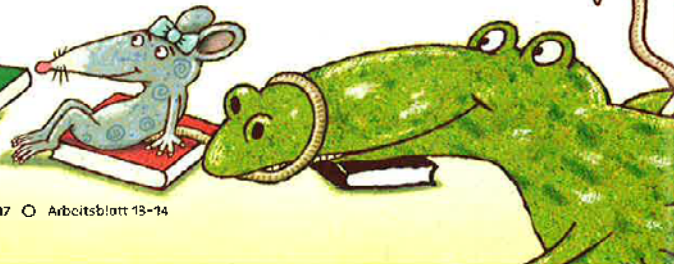


Abbildung 2: Die Reimlinge und Genaudenker (Auszug aus Gysin-Ronner et al., 2008, S. 48)

1. Lies den Text bis zum Ende.
2. Löse die zwei Rätsel. Kreise das passende Bild ein!

Arbeite allein.



### Rätsel für Ratte Rita

Der Drache landet in einem Dorf. Er klopft an die Tür von einem uralten Haus. „Hier wohnen Claudius und Andromeda. Sie sind Freunde von mir“, sagt Fuego. Fuego geht in das Haus. Ein alter Mann steht vor ihnen.

„Claudius, das ist Ratte Rita. Sie sucht nach Rätseln. Kannst Du ihr helfen?“, fragt Fuego.

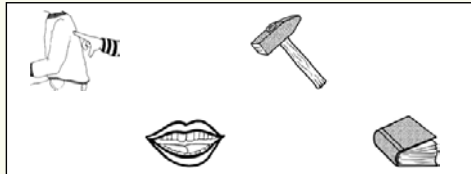
„Ich habe ein paar Rätsel für dich!“, sagt Claudius. Er holt ein dickes Buch und liest ein Rätsel vor:

**Es hat einen Rücken.**

**Man schlägt es auf.**

**Es kann Geschichten erzählen.**

**Es hat viele Seiten.**



Claudius schenkt Rita das Buch mit den Rätseln. Da kommt Andromeda. Sie ist die Präsidentin vom Rätsel-Club. Andromeda schenkt Rita ein Buch mit den besten Rätseln der Welt.

Rita erschrickt. „Fuego, in einer Stunde muss ich die Rätsel abgeben!“ Der Drache saust zur Schule. Rita kann sich kaum festhalten.

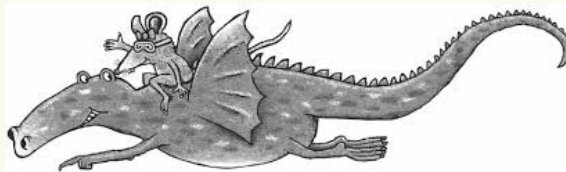


Abbildung 3: Angepasste Version der Seite 48



Vor der Schule sind viele Ratten versammelt.  
 Sie rufen: „Zehn, neun, acht, sieben, sechs ...“  
 Fuego landet.  
 Rita gibt ihre Rätsel in der letzten Sekunde ab.

Frau Obra, die Lehrerin, verkündet:  
 „Ihr habt alle verschiedene Rätsel abgegeben.  
 Es gibt aber noch niemanden, der gesiegt hat.  
 Wer nun dieses letzte Rätsel löst, gewinnt:

**Es ist etwa zwei Meter hoch,  
 hat 14 Beine und macht einen Riesenlärm.  
 Was ist es?“**

Es ist mucksmäuschenstill.  
 Rita denkt eifrig nach und ruft als Erste:  
 „Die Bremer Stadtmusikanten!“

So ist Ratte Rita mit der richtigen Antwort  
 Rätselkönigin geworden!

Abbildung 4: Die Reimlinge und Genaudenker (Auszug aus Gysin-Ronner et al., 2008, S. 49)

Vor der Schule stehen schon viele Ratten. Sie rufen: „Zehn, neun, acht, sieben, sechs ...“ Fuego landet. Rita gibt ihre Rätsel ab. Das war knapp!

Frau Obra, die Lehrerin, ruft: „Ihr habt alle verschiedene Rätsel abgegeben. Aber noch hat keiner gewonnen. Wer das letzte Rätsel löst, gewinnt:

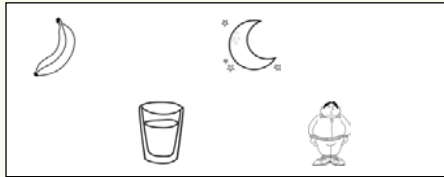
**Erst ist er krumm und schmal.**

**Dann wird er dicker.**

**Mal ist er halb zu sehen.**

**Dann ist er voll.**

**Er leuchtet nachts.**



Die Ratten sind ganz still. Rita denkt nach. ...



**Kannst Du Ratte Rita helfen? Was ist die Lösung des Rätsels? Gewinnt sie den Wettbewerb oder nicht?**

**3. Erzähle die Geschichte zu Ende: Wie geht es mit Ratte Rita weiter?**

**4. Erzähle einem anderen Kind das Ende der Geschichte. Gebt Euch Tipps!**

**a. Was hat Dir gefallen? Warum?**

**b. Was hat Dir nicht gefallen? Warum nicht?**

**Arbeitet zu zweit.**



Abbildung 5: Angepasste Version der Seite 49

sondere Hürde. Reber und Schönauer-Schneider (2011, S. 171) führen aus: «Häufig «erraten» diese Kinder die Inhalte von Anweisungen anhand von fragmentarisch verstandenen Informationen oder durch die Interpretation ihrer Umwelt, z. B. Handlungen und Reaktionen ihrer Mitschüler». Um solche Verständnisprobleme zu umgehen, sollten sich Anweisungen daher durch kurze, einfache Satzmuster, nonverbale Unterstützung (z. B. Piktogramme) und die korrekte zeitliche Reihenfolge auszeichnen. Die Aufträge sollten möglichst kleinschrittig formuliert und direkt zu Beginn des Textes aufgeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgabenbearbeitung besser planen können (Grosche, 2011; Weltenreuther, 2014).

**Die Anpassung von Lehrmitteln sollte nicht einzelnen Lehrpersonen überlassen werden. Vielmehr gilt es, Synergien im Schulteam zu nutzen.**

Ein Problem bleibt auch mit diesen neuen Instruktionen bestehen: Das Lesen des Textes an sich und das Lösen der verschiedenen Rätsel funktionieren auch unabhängig voneinander. Tatsächlich ist es nicht nötig, die ganze Geschichte zu lesen, um die Rätsel zu lösen. Es sollte also in den Instruktionen zumindest ein Element ergänzt werden, welches das Lesen der Geschichte an sich bedeutsam macht (Philipp, 2017). Man könnte beispielsweise ein Rätsel formulieren, das man nur beantworten kann, wenn man die ganze Geschichte kennt. Um die soziale Dimension des Leseprozesses zu berücksichtigen und die Anschlussmotivation der Kinder zu befriedigen, könnte auch ein aktiver Auftrag zum selbstständigen Beenden und

Besprechen der Geschichte formuliert werden («Wie geht die Geschichte zu Ende? Erzähle einem anderen Kind, was Ratte Rita erlebt!»).

**Fazit**

Besuchen Kinder eine Sprachheilschule, so ist in vielen Fällen eine (Re-)Integration in die Regelschule das angestrebte Ziel. Neben der Tatsache, dass der Lehrplan 21 für alle Kinder verbindlich ist, spricht auch die Anschlussfähigkeit an die Regelschule dafür, sich bei der Auswahl von Lehrmitteln an den allgemeinen kantonalen Empfehlungen zu orientieren.

Anhand einer Geschichte aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken 2» wurde im vorliegenden Beitrag exemplarisch aufgezeigt, durch welche Anpassungen die entsprechenden Lehrmittel so adaptiert werden können, dass sie konsequent auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Sprachentwicklungsstörungen ausgerichtet sind. Dabei wurde deutlich, dass das Konzeptualisieren eines solchen sprachheilpädagogischen Unterrichts eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe ist, die den Lehrpersonen neben profundem Fachwissen auch einen hohen Arbeitseinsatz abverlangt.

Wie die *Interkantonale Lehrmittelzentrale* (2018, S. 6) feststellt, kann diese zeitaufwendige und fachdidaktisch anspruchsvolle Aufgabe nicht den einzelnen Lehrpersonen überlassen werden. Es bietet sich daher an, Synergien innerhalb des Schulteams zu nutzen. Bedingung dafür ist ein schulintern einheitliches Konzept für den Lese-Rechtschreibunterricht, das sich auf ein Lehrmittel stützt. Eine erwünschte «Nebenwirkung» der kollegialen Kooperation dürften Synergieeffekte und eine intensivierte Kommunikation innerhalb des Schulteams sein.



## Literatur

- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. [http://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(2), 147–161.
- Gysin-Ronner, S., Leuthard, S., Nänny, S., Schmellentin, C., Sturm, A. & Wietlisbach, M. (2008). *Die Sprachstarken 2. Deutsch für die Primarschule 2. Klasse. Sprachbuch*. Zug: Klett und Balmer.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. [www.lp21.schule.sh.ch/post/anwendung-des-lp21-für-sus-mit-komplexen-behinderungen-sonder-und-regelschulen](http://www.lp21.schule.sh.ch/post/anwendung-des-lp21-für-sus-mit-komplexen-behinderungen-sonder-und-regelschulen)
- Hoskyn, M. (2008). *Sprachprozesse und Lesestörungen*. In B. Y. L. Wong (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen. Ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen* (3. Aufl.) (S. 91–126). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale (2018). *Lehrmittel in der Sonderpädagogik* (ilz.fokus 6). [www.ilz.ch/?s=Lehrmittel+in+der+Sonderp%C3%A4dagogik](http://www.ilz.ch/?s=Lehrmittel+in+der+Sonderp%C3%A4dagogik)
- Kany, W. & Schöler, H. (2014). *Merkmale und Ausschlusskriterien einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung*. In A. V. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen* (S. 89–100). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Lindauer, T., Riss, M. & Schmellentin, C. (2012). *Empfehlungen für die sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln*. [http://edudoc.ch/record/110381/files/2012\\_Empfehlungen\\_sprachbewusste-Gestaltung\\_Lehrmittel.pdf](http://edudoc.ch/record/110381/files/2012_Empfehlungen_sprachbewusste-Gestaltung_Lehrmittel.pdf)
- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Mayer, A. (2016). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Reinhardt.
- Philipp, M. (2017). *Lese- und Schreibmotivation: Begriffsklärungen, Domänenspezifika und Einflussfaktoren*. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 138–155). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautle-severfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Wellenreuther, M. (2014). Direkte Instruktion. Was ist das, und wie geht das? *Pädagogik*, 1, 8–11.



Dr. phil. Christoph Till  
Dozent am Institut für Heilpädagogik  
PHBern  
[christoph.till@phbern.ch](mailto:christoph.till@phbern.ch)



Dr. phil. Julia Winkes  
Lektorin am Departement für  
Sonderpädagogik  
Universität Freiburg  
[julia.winkes@unifr.ch](mailto:julia.winkes@unifr.ch)

Helene Zimmermann

## Faszination Brailleschrift

### Zusammenfassung

*Für blinde Menschen ist die Brailleschrift seit fast 200 Jahren ein idealer Zugang zu den Kulturtechniken. Vor dem verbreiteten Einsatz von Computern konnten sich blinde Menschen schriftlich nur untereinander austauschen, da Sehende die Blindenschrift in der Regel nicht beherrschen. Seit Menschen mit Sehbehinderungen dank Computer, Tablets und Handys einfacher mit dem sehenden Umfeld kommunizieren können, haben sich auch im inklusiven Unterricht auf allen Stufen neue Chancen für gemeinsames Lernen eröffnet.*

### Résumé

*Le braille représente pour les personnes aveugles un accès idéal à la lecture et à l'écriture depuis près de 200 ans. Avant l'utilisation généralisée des ordinateurs, les personnes aveugles ne pouvaient échanger par écrit qu'entre elles, puisqu'en règle générale, les personnes voyantes ne maîtrisent pas le braille. Depuis que les personnes déficientes visuelles parviennent à communiquer plus facilement avec les personnes voyantes de leur entourage grâce aux ordinateurs, tablettes et portables, de nouvelles opportunités d'apprentissage commun sont également apparues à tous les degrés de l'enseignement inclusif.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-03-06](http://www.szh-csps.ch/z2021-03-06)

### Einführung

Manche Menschen leben seit ihrer Geburt mit schwerwiegenden Sehproblemen. Andere erleiden im Verlauf des Lebens durch einen Unfall oder eine Krankheit eine einschränkende Sehbehinderung. Der SZBLIND (Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen) schätzt, dass aktuell je nach Lebensalter mehr als vier Prozent der Schweizer Bevölkerung von Sehbehinderung, Blindheit, Hörsehbehinderung oder Taubblindheit betroffen sind.<sup>1</sup> Bei dieser Schätzung darf man die Dunkelziffer nicht vergessen: Viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind sich der Sehprobleme nicht wirklich bewusst. Keinen oder erschwerten Zugang zur Schwarzschrift zu haben, ist auch heute im Alltag eines der einschnei-

endsten Probleme von Menschen mit Sehbehinderungen.

Wann sind Sie den rätselhaften Punkten der Braille-Schrift letztmals begegnet? Vielleicht schluckten Sie kürzlich ein Medikament, dessen Name auf der Packung in Braille erkennbar ist. Dass bei Medikamenten nur der Name in Punktschrift lesbar ist, zeigt, wie wenig zugängliche Informationen es für Menschen mit einer Sehbehinderung im Alltag gibt.

Weil blinde Menschen in der üblichen Schrift weder Buchstaben noch Zahlen erkennen können, wurden sie lange vom Bildungssystem ausgeschlossen. Anfängliche Projekte, blinden Menschen das Alphabet reliefartig beizubringen, haben sich nicht bewährt. Erst durch die Entwicklung des Systems von Louis Braille wurde das Lesen und Schreiben für blinde Menschen möglich.

<sup>1</sup> [www.szblind.ch/fileadmin/pdfs/Medien/PMT\\_FachheftSehbehinderung.pdf](http://www.szblind.ch/fileadmin/pdfs/Medien/PMT_FachheftSehbehinderung.pdf)

Früher wurde die Brailleschrift vor allem an Blindenschulen gelernt und eingesetzt. In Zusammenhang mit der Inklusion ist dies jedoch nicht mehr selbstverständlich. Möglicherweise will ein blinder Schüler oder eine blinde Schülerin nicht unbedingt durch die Nutzung eines alternativen Schriftsystems auffallen und verzichtet deshalb auf die Nutzung der Brailleschrift. Dabei sind sich blinde Menschen grundsätzlich bewusst, dass die Brailleschrift ein sicherer Zugang zu den Kulturtechniken ist. Zudem ist die auditive Informationsbeschaffung je nach Situation schneller und bequemer. Beide Techniken des Informationszugangs haben jeweils spezifische Vor- und Nachteile, die es zu berücksichtigen und abzuwägen gilt. Dennoch ist festzuhalten, dass sie sich je nach Situation gut ergänzen können.

Die Brailleschrift hat durch den technologischen Fortschritt und die Entwicklung alternativer Schriftmedien Konkurrenz erhalten (Saerberg, 2018), wie das Projekt ZuBra (Zukunft der Brailleschrift) zeigt<sup>2</sup>. In diesem länderübergreifenden Projekt wurde erhoben, wie Menschen mit hochgradigen Sehbehinderungen Brailleschrift, adaptierte Schwarzschrift und assistive Technologien nutzen. Damit für blinde Menschen die Teilhabe an Schriftlichkeit sichergestellt werden kann, sind Braille-Angebote unerlässlich (Hofer et al., 2019).

Die UN-Behindertenrechtskonvention hält fest, dass das Erlernen der Brailleschrift erleichtert werden soll. Gemäss Artikel 24 besteht das Recht darauf, eine Alternativschrift, wie es die Brailleschrift sein kann, zu erlernen. Die Vertragsstaaten treffen geeignete Massnahmen zur Einstellung von Lehrpersonen, einschliesslich solcher mit Behinderungen, die für Brailleschrift ausgebildet

sind. In der Schweiz unterrichten in der Regel Personen mit Sehbehinderungen, die über ein Zertifikat in Blindenschrift verfügen. Da sie selber nicht (gut) sehen können, haben sie die nötige Erfahrung und Geduld, den Tastvorgang optimal zu fördern und Lernende zum Lesen und Schreiben zu motivieren.

***Damit für blinde Menschen die Teilhabe an Schriftlichkeit möglich ist, sind Braille-Angebote notwendig.***

Die Brailleschrift ist auch im digitalen Zeitalter das Fundament für die Bildung blinder Menschen. Die Anerkennung der Brailleschrift als immaterielles Kulturerbe durch die Deutsche UNESCO-Kommission im Jahr 2020 zeigt, wie bedeutend sie nicht nur als Kulturgut, sondern auch für die schulische, berufliche und kulturelle Teilhabe ist.<sup>3</sup>

### **Eine geniale Schrift**

Bereits im 18. Jahrhundert wies der französische Philosoph und Aufklärer Denis Diderot auf das Potenzial hin, welches tastbare Medien für die Bildung blinder Menschen haben könnten. Er forderte die Entwicklung von Zeichen, die den Zugang zu schriftlichen Informationen ermöglichen (Diderot, 1749, S. 133). Daher versuchte man schon früh, den Tastsinn zum Lesen einzusetzen und eine «Schrift» zu entwickeln, die aus tastbaren Zeichen bestand. Die Buchstaben der normalen Schrift eignen sich schlecht für ein effizientes Lesen mithilfe des Tastsinns. Für die Erkennung des Buchstabens W in der normalen Schrift braucht es bei-

<sup>2</sup> [www.hfh.ch/de/forschung/projekte/zukunft\\_zubra/](http://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/zukunft_zubra/)

<sup>3</sup> [www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/brailleschrift](http://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/brailleschrift)

spielsweise vier Tastbewegungen, in der Blindenschrift genügt eine einzige.

1825 entwickelte der blinde Louis Braille im Alter von nur 16 Jahren das ausgeklügelte System der Brailleschrift (auch Punktschrift oder Blindenschrift genannt). Er perfektionierte die «Militärschrift» von Barbier, bei der die Buchstaben waagrecht in Punktmustern angeordnet waren. Damit die Kombination der Punkte effizient erspürt werden kann, ordnete Braille die Buchstabenmuster – wie die «Würfelaugen» der Sechs – senkrecht in zwei Spalten mit je drei Punkten. Jeder Buchstabe hat eine andere Punktekombination, sodass alle Buchstaben, Satzzeichen und Zahlen dargestellt werden können. Die tastbaren Punkte ermöglichen das Lesen auf Papier oder auch auf der computergesteuerten Braillezeile. Leider dauerte es fast 50 Jahre, bis sich die Brailleschrift gegen den Widerstand der sehenden Blindenpädagogen durchsetzen konnte (Walthes, 2014).

## *Das Erlernen der Brailleschrift sollte so früh wie möglich beginnen.*

### **Erlernen und Nutzung der Brailleschrift**

Wenn ein geburtsblindes Kind in die erste (Regel-)Klasse kommt, sind für das Erlernen der Brailleschrift vielseitige Tasterfahrungen wichtig, zum Beispiel Vorübungen mit verschiedenen Materialien und Formen. Die oft als geheimnisvoll wahrgenommenen Punkte sind aufgrund der bestechend einfachen Struktur im Prinzip leichter zu erlernen als das übliche Alphabet in Schwarzschrift (Walthes, 2014). Die grosse Herausforderung besteht allerdings nicht allein darin, die logisch aufgebauten Buchstaben zu lernen. Das Ertasten der Punktekombinationen, das Zusammenfü-

gen der Buchstaben zu Wörtern und schliesslich das Verstehen der Wörter und Sätze sind genauso anspruchsvoll. Für Braille-Lese-Anfänger ist das Erlernen der Schrift als Gesamtpaket in jedem Alter anspruchsvoll. Wann der richtige Zeitpunkt zum Erlernen der Brailleschrift ist, lässt sich nicht einfach bestimmen. Man sollte aber so früh wie möglich damit beginnen. Dies hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab und lässt sich nur individuell beantworten (Hofer et al., 2019). Unter anderem sind das verbleibende Sehvermögen, ein allfällig progredienter Verlauf der Sehbeeinträchtigung oder persönliche Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen in die Entscheidung miteinzubeziehen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten des Zugangs zur Brailleschrift – auf Papier oder auf der computergesteuerten Braillezeile. Dies gilt sowohl für das Lesen als auch für das Schreiben. Blinde Menschen können mit der normalen Computertastatur schreiben und sich den Text anschliessend auf der Braillezeile anzeigen lassen. Die üblichen Tastaturen haben viele Tasten. Für das Schreiben mit der Blindenschrifttastatur genügen sechs bis acht Tasten, um alle Buchstaben, Satzzeichen und Zahlen als Punktekombination darzustellen. Hinzu kommt die Leertaste, um die Wörter voneinander zu trennen.

Die Braillezeile ist für blinde Computernutzende vergleichbar mit einem haptischen Monitor. Diese Computer-Ausgabegeräte nutzen den piezoelektrischen Effekt, um die Punkte der Brailleschrift als kleine Stifte auf der Fläche der Zeile zu generieren. Indem die Nutzerinnen und Nutzer die Zeilen mit ihren Fingern abtasten, erfassen sie aktiv die Zeichen und interagieren mit dem Computer. In der Regel können auf einer Braillezeile etwa 40 Zeichen gleichzeitig dargestellt werden, was die Nutzung von digitalen Inhalten und das Arbeiten mit Texten anspruchsvoll macht.

Die Herausforderung besteht darin, einen Text als Ganzes zu verstehen. Man kann sich mit der Braillezeile nämlich nur immer Textausschnitte – beispielsweise 40 Zeichen – anzeigen lassen. Man muss diese Ausschnitte mental zusammenfügen, damit ein Textzusammenhang entsteht. Das Vor- und Zurückspringen ist mit der Braillezeile schwierig. Nehmen wir als Beispiel eine Nummer der *Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik*: Da ich als blinde Leserin zur Zeitschrift in der Schwarzschrift keinen Zugang habe, erhalte ich eine digitale Version. So habe ich die Möglichkeit, mir jede Nummer in Blindenschrift auszudrucken. Da die Brailleschrift viel mehr Platz braucht, käme ich nicht mit der gleichen Seitenzahl aus wie die Zeitschrift, sondern müsste einen Berg von Seiten ausdrucken. Da ich kein Fan von Papierbergen bin, lese ich die Zeitschrift vorwiegend mit der Braillezeile, mit der ich in einem Arbeitsschritt jeweils 40 Zeichen erfassen kann. Dies wiederhole ich solange, bis ich den Artikel oder die ganze Zeitschrift gelesen habe. Seitdem die Zeitschrift barrierefrei ist, erfreue ich mich auditiv und taktil über den Zugang zur Struktur, d. h. ich kann dadurch die Abschnitte eines Artikels in der korrekten Reihenfolge lesen und bewusst einzelne Artikel auswählen.

Doch nicht nur der Computer, sondern auch das Smartphone kann an eine Braillezeile angeschlossen werden. Es ist auch möglich, Zeichen und Zahlen auf dem iPhone oder iPad mit einer virtuellen Braille-Tastatur einzugeben, die in der Bedienungshilfe «VoiceOver» standardmässig immer enthalten ist. Wird diese Option aktiviert, so wird auf dem Bildschirm anstelle der üblichen Tastatur eine virtuelle Brailletastatur mit den sechs Punkten des Blindenschrift-Grundmusters eingeblendet. Geschrieben werden die Punktmuster in der Punkt Kombination der

drei Finger der linken und der rechten Hand, wobei keine mechanischen Tasten gedrückt, sondern die virtuellen Tasten auf dem Bildschirm angetippt werden<sup>4</sup>. Dabei richtet sich die Position der virtuellen Tastatur automatisch nach der Position der Finger aus, die Kontrolle erfolgt über die Sprachausgabe.

Ein gedrucktes Buch liest sich anders als ein digitaler Text. Je nach Vorliebe haben beide Zugänge Vor- und Nachteile. Sehende Menschen haben die Wahl, ob sie von Hand schreiben wollen oder die Tastatur bzw. Spracheingabe bevorzugen. Blinde Menschen wählen zwischen dem auditiven und taktilen Zugang. Taubblinde Menschen sind ausschliesslich auf den taktilen Zugang angewiesen: Bei einer doppelten Sinneseinschränkung, der Hörsehbehinderung, kann unter anderem mit dem Finger-Braille kommuniziert werden (Matsuda et al., 2007). Man schreibt die Punkt Kombinationen mit den Zeige-, Mittel- und Ringfingern der rechten und linken Hand auf die entsprechenden Finger der anderen Person, ähnlich wie das Schreiben auf dem iPhone ausgeführt wird.

### ***Auch im digitalen Zeitalter bleibt die Brailleschrift erhalten – sie kann ohne weiteres mit neuen Medien kombiniert werden.***

Die Brailleschrift kann vielseitig und je nach Bedürfnis eingesetzt werden. Sie muss auch im digitalen Zeitalter erhalten bleiben und kann auch mit neuen Medien kombiniert werden. Aus neurowissenschaftlicher Sicht ist es jeweils ein anderer Lernprozess, ob ei-

<sup>4</sup> <https://apfelschule.ch/tipps-und-tricks/die-braille-bildschirmeingabe-ein-geheimtipp-fuer-schnell-schreibende>

ne Information visuell, auditiv oder taktil erfasst wird (Walthes, 2014). Welche Form beim Zugang zu Informationen in welcher Situation bevorzugt wird, soll frei gewählt werden können.

Menschen mit starken Sehbehinderungen lesen beispielsweise möglichst lange durch den Einsatz von Computern oder Tablets in ihrem individuellen Vergrößerungsbedarf. Mit einer starken Vergrößerung zu lesen, braucht oft viel mehr Zeit und grosse Konzentration. Zusätzlich kann durch die Anstrengung beim Lesen die Motivation gebremst werden, was nicht selten zu Fehleinschätzungen schulischer Leistungen führt. Hier bietet die Brailleschrift auch für Menschen mit starken Sehbehinderungen als Entlastung der Augen eine hilfreiche Alternative.

### **Die Brailleschrift ist in Kombination mit digitalen Technologien eine Chance für alle.**

#### **Braille inklusiv**

Auch wenn sich viele sehende Menschen kaum vorstellen können, wie man mit den Fingerspitzen im Dunkeln liest, sind sie von der Brailleschrift fasziniert. Selbstverständlich lohnt es sich auch für sie, die Brailleschrift visuell oder taktil zu lernen. Wenn die Brailleschrift in (Regel-)Klassen gelernt wird, kann dies auch die Inklusion einer blinden Schülerin oder eines blinden Schülers fördern, da die Mitschülerinnen und Mitschüler ein besseres Verständnis für den alternativen Zugang zur Schrift bekommen. Eine Möglichkeit dazu bieten auch inklusive Lehrmittel wie «Punkt Punkt Komma Strich»<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> [www.bfh.ch/de/forschung/referenzprojekte/punkt-punkt-komma-strich](http://www.bfh.ch/de/forschung/referenzprojekte/punkt-punkt-komma-strich)

Für Sehende gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Brailleschrift zu erlernen. Anders als bei blinden Personen kann auch ein visueller Zugang gewählt werden. Dies wird von verschiedenen Programmen unterstützt. So kann die Blindenschrift zum Beispiel mit der App *Brailiac* (für Android) oder *Braille Tutor* (für iOS) gelernt werden. Auch im Internet gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Brailleschrift zu lernen, zu üben und in verschiedenen Varianten anzuwenden. Besonders gut eignet sich dafür die Webseite [www.fakoo.de/braille-lernen](http://www.fakoo.de/braille-lernen), auf der man die Brailleschrift gut üben kann und weitere Informationen zu Brailleschrift sowie Ideen für Arbeitsblätter findet. Auch die Nutzung der virtuellen Brailletastatur des iPhones kann für Sehende eine interessante Übung sein.

Eine Alternative, um sehende Kinder für die Brailleschrift zu begeistern, sind inklusive Kinderbücher, wie es zum Beispiel das Tast- und Duftbuch «Maulwurf Max»<sup>6</sup> ist. Dieses spricht mehrere Sinne an, indem es neben originellen Bildern auch tastbare und riechbare Elemente vereint und zugleich in Schwarzschrift und in Blindenschrift lesbar ist.

#### **Fazit**

Für die schulische, berufliche, kulturelle, soziale und gesellschaftliche Teilhabe ist die Beherrschung der Kulturtechniken zentral. Diese Kompetenzen ermöglichen uns nicht nur eine Informationsbeschaffung aus Büchern, Zeitungen, Zeitschriften und dem Internet (Lesen), sondern auch eine Informationsverarbeitung (Schreiben). Mit der Entwicklung eines genialen Schriftsystems ermöglichte Louis Braille blinden Menschen den Zugang zum Lesen und Schreiben und

<sup>6</sup> [www.duftbuch.ch/maulwurf-max.php](http://www.duftbuch.ch/maulwurf-max.php)

somit zur Bildung. Dadurch haben sich auch die Berufschancen von Menschen mit einer Sehbehinderung deutlich verbessert.

Wenn die Genialität dieser Alternativschrift im Zusammenhang mit digitalen Möglichkeiten bekannter wird, hat sie auch in der heutigen Zeit für einen grösseren Nutzerkreis Chancen. So ist daran zu denken, dass die Hörbücher ursprünglich ein Angebot für Menschen mit visuellen Problemen waren. Die Vision ist, dass die Brailleschrift in Kombination mit weiteren technischen Hilfsmitteln, ähnlich wie die inzwischen sehr verbreiteten Hörbücher, vermehrt zur Selbstverständlichkeit wird.

Durch die digitale Transformation haben sich sowohl für sehende als auch für Menschen mit Sehbehinderungen die Lesegewohnheiten geändert, sodass die Bedeutung der Brailleschrift unterschiedlich eingeschätzt wird. Für die geburtsblinden und vor allem taubblinden Menschen ist die Brailleschrift allerdings nach wie vor besonders wichtig. Glücklicherweise beobachtet man in den letzten Jahren wieder einen Aufschwung der Brailleschrift, da sie sich auch mit dem Smartphone nutzen lässt. Wenn die ausgeklügelte Alternativschrift auch im Zusammenhang mit digitalen Technologien genutzt wird, ist ihr Nutzen auch in der heutigen Zeit unbestritten. Und sobald die Brailleschrift – ähnlich wie das Hörbuch – nicht mehr nur als Angelegenheit blinder Menschen angesehen wird und in der inklusiven Schule Eingang findet, ist Braille in Kombination mit den digitalen Technologien eine Chance für alle.

#### Literatur

- Diderot, D. (1749). *Lettre sur les aveugles*. In D. Diderot (1994), *Oeuvres Philosophie. Tome 1* (pp. 133–185). Paris: Laffont.
- Hofer, U., Lang, M., Winter, F., Schweizer, M., Hallenberger, A. & Laemers, F. (2019). Le-

se- und Schreibkompetenzen von Braille Lesenden. Forschungsergebnisse aus dem Projekt «Zukunft der Brailleschrift». *blind-sehbehindert. Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen*, 1, 7–27.

- Matsuda, Y., Isomura, T., Sakuma, I., Kobayashi, E., Jimbo, Y. & Arafune, T. (2007). *Finger Braille Teaching System for People who Communicate with Deafblind People*. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/4304074>
- Saerberg, S. (2018). Potenziale und Grenzen einer multi- bzw. interdisziplinären Analyse von Blindheit als gesellschaftlichem Phänomen. In A., Klettner & G. Lingelbach, *Blindheit in der Gesellschaft – Historischer Wandel und interdisziplinäre Zugänge* (S. 207–240). Frankfurt: Campus.
- Walther, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



Dr. phil. Helene Zimmermann  
Sozialwissenschaftlerin mit Schwerpunkt  
Bildung, Gesundheit und Accessibility  
[helenezimmermann@bluewin.ch](mailto:helenezimmermann@bluewin.ch)

## Dokumentation zum Schwerpunkt

### Vermitteln von Kulturtechniken

#### Weiterführende Literatur

Brem, S. (2017). Dyslexie – EinBlick ins Gehirn. Warum vielen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das Lesen schwerfällt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 6–12.

Ergert, M. (2019). Lesen lernen nach einem sprachwissenschaftlichen Konzept. *Mitsprache*, 1, 31–41.

Günther, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung: Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: Modernes Lernen.

Hollerwöger-Kellner, G. (2019). Evidenzbasierte Leseförderung mit kooperativen Leseverfahren. Eine Mikrostudie aus der Schulpraxis zum Training der Leseflüssigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 122–135.

Hurschler Lichtsteiner, S. & Jurt Betschart, J. (2019). Wenn Kinder zu schreiben beginnen. Ein bewegungsorientierter Zugang. *Praxis der Psychomotorik*, 4, 209–212.

Kappeler Suter, S. & Plangger, N. (2018). Dialogisches Lesen – mit Kindern Bilderbücher dialogorientiert betrachten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 13–19.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gast-eiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. Aufl.). München: Reinhardt.

Koch, K., Schulz, A. & Jungmann, T. (2020). *Überall steckt Mathe drin*.

*Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder* (2., durchges. Aufl.). München: Reinhardt.

Kornmann, R. (2018). Zähltechniken – ein Thema für das Studium der Sonderpädagogik wie auch für den Unterricht in der Förderschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 433–437.

Leuenberger, M. (2018). Ein Plädoyer für den Zahlenstrahl. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 47–53.

Mayer, A. (2020). Der Einfluss (schrift-)sprachlicher und kognitiv-strategischer Kompetenzen auf das Leseverständnis von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Praxis Sprache*, 1, 5–18.

Mayer, A. & Marks, D.-K. (2020). Effektivität einer strategieorientierten Förderung des Leseverständnisses bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Praxis Sprache*, 4, 229–241.

Multhauf, B. & Buschmann, A. (2016). Elternt raining zum Umgang mit LRS. Wahrgenommene Änderung des kindlichen Verhaltens. *Logos*, 1, 4–14.

Paal, M., Hintz, A. M. & Marx, L. T. (2017). «Wir trainieren für ein Hörbuch!». Evaluation einer Förderung der Leseflüssigkeit mit Lautlesetandems bei leseschwachen Lernenden mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 193–207.

Razic, D. & Brunner, E. (2017). Wenn die Sprachkompetenz die Mathematikleistung beeinträchtigt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 48–54.

Scheerer-Neumann, G. (2018). *Leserechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

#### Links

Fachportal Grundkompetenzen [www.kompetence.ch](http://www.kompetence.ch)

Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben [www.lesen-schreiben-schweiz.ch](http://www.lesen-schreiben-schweiz.ch)

Verband Dyslexie Schweiz [www.verband-dyslexie.ch](http://www.verband-dyslexie.ch)

Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband [www.logopaedie.ch](http://www.logopaedie.ch)

Zentrum Lesen [www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch)

Therapiezentrum Rechenschwäche [www.rechenschwaeche.ch](http://www.rechenschwaeche.ch)

Institut für mathematisches Lernen [www.zahlbegriff.de](http://www.zahlbegriff.de)

Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik [www.dzlm.de](http://www.dzlm.de)

#### Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH/CSPS Bern.

Suchen Sie weitere Literatur? Unter [www.szh.ch/datenbanken](http://www.szh.ch/datenbanken) stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.



## Erzählte Behinderung



Schmitt-Lemberger, G. (2020)

### Das Leben, Autismus und die Villa Kunterbunt

Gera: Funk

Die Autorin erhielt erst Mitte dreissig die Diagnose Asperger-Autismus, ADHS und Hochbegabung. Sie ist verwaiste Mama, verwitwet und alleinerziehende Mutter eines Kindes mit frühkindlichem Autismus, ADHS und PTBS. Sie erzählt aus dem gemeinsamen Leben mit ihrem Sohn, wie sie das alltägliche Chaos in der Villa bezwingt und auf kreative Art immer wieder eine Lösung für jedes Problem findet. Obwohl der Weg der Autorin und ihres Sohnes von vielen Schicksalsschlägen geprägt wurde, bestreiten die beiden ihren Alltag oftmals mit Humor und Verständnis, was sich auch in ihren Texten widerspiegelt. Besonders im Bereich frühkindlicher Autismus ist sie in der Aufklärung aktiv und dolmetscht zwischen Kindern mit Autismus und ihren Bezugspersonen. In diesem Buch beschreibt sie ausführlich die Besonderheiten ihres Sohnes, was es damit auf sich hat und wie man «autistengerecht» damit umgehen kann.



Romagnolo, R. (2020)

### Dieses ganze Leben

Zürich: Diogenes

Paola passt nicht in diese Welt, findet sie. Wo Glanz und Erfolg das Mass vorgeben, hält sie sich lieber an ihren Bruder, der im Rollstuhl sitzt, gerne Schach spielt und auf Likes pfeift. Auf Verordnung ihrer Mutter muss Paola täglich mit Richi an die frische Luft. Eine gute Gelegenheit, der Enge der elterlichen Villa zu entfliehen und Gegend zu erkunden, wo Paola das wahre Leben vermutet – das so ganz anders ist, als sie dachte.

Weitere Titel können auf der Onlinedatenbank «Erzählte Behinderung» abgerufen werden. → [www.szh.ch/erzaehlte-behinderung](http://www.szh.ch/erzaehlte-behinderung)



Heuss, L. T. (Hrsg.) & Sindram, M. (2020)

### Mit dem Kinderheim auf der Flucht. Annemarie Wolff-Richter (1900–1945), Heilpädagogin im Widerstand gegen den Nationalsozialismus

Basel: Schwabe

Annemarie Wolff-Richter leitete während der Weimarer Republik ein fortschrittliches Erziehungsheim in Berlin, ein Vorzeigeprojekt der Kinder- und Jugendpflege. Im Nationalsozialismus unterstützte sie den Widerstand, leistete Fluchthilfe und versteckte jüdische Verfolgte. Schliesslich mussten sie und die Kinder fliehen. Die Flucht führte sie nach Kroatien, wo sich Annemarie nach der Okkupation Jugoslawiens 1941 den Partisanen anschloss, bis die Faschisten sie aufspürten. 1945 wurde sie im Konzentrationslager Jasenovac umgebracht. Ludwig Theodor Heuss und die Politologin Marina Sindram haben die Biografie nach den Erinnerungen der Tochter Ursula Heuss-Wolff verfasst und um Dokumente aus dem Privatarchiv und von Weggefährten ergänzt.

## Bücher



Ammann-Tinguely, C. & Sahli-Lozano, C. (Hrsg.) (2020)

### **Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe I. Grundlagen und Umsetzung**

Bern: hep

Wer eigenständig und selbstverantwortlich handeln kann, ist im Zeitalter der Digitalisierung bestens gewappnet. Ein Mittel, das zu erreichen, sind Unterrichtsformen des selbst organisierten Lernens (SOL). Dieses Studienbuch beinhaltet die Grundlagen sowie ein Modell zur Analyse und Weiterentwicklung des SOL. Beispiele aus der Praxis helfen bei der Umsetzung. In diesem Buch wird dargestellt, wie Lerngruppen etabliert und reichhaltige Aufgaben für die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Natur, Mensch, Gesellschaft gestaltet werden können.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Ritter, B. & Schmidt, F. (2020)

### **Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden**

Weinheim: Beltz

Wenn von Kindern und Jugendlichen in der Sozialpädagogik die Rede ist, interessieren meist pädagogische Anforderungen angesichts der Lebensphasenspezifität der Kindheit und Jugend. Dass die Sozialpädagogik in ihren Bezugnahmen auf Kinder und Jugendliche selbst Kindheit und Jugend mit hervorbringt, bleibt vielfach unbeachtet. Der Band untersucht daher in historischen, praxis- und diskurstheoretischen Zugängen, wie auf Kinder und Jugendliche in sozialpädagogischen Kontexten eingegangen wird und wie generative Konstruktionen und Differenzierungen mit pädagogischen Vorstellungen verknüpft werden.



Calabrese, S. & Huber, S. (2021) (Hrsg.)

### **Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik**

Stuttgart: Kohlhammer

In pädagogischen Debatten ist die Rede von Strafen, Sanktionen und Grenzen eher verpönt, bisweilen sogar tabuisiert. Dabei gehören insbesondere im Bereich der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe Grenzsetzung und Strafe für Praktikerinnen und Praktiker zum Alltag. Das Buch stellt den aktuellen Diskurs über Strafe, Grenzen und Erziehung in diesen Handlungsfeldern exemplarisch dar und gibt Einblicke in konkrete Sanktionspraxen sowie ihre Ambivalenzen. Aus den unterschiedlichen Perspektiven der Sozialen Arbeit und Sonderpädagogik heraus werden Ansätze aufgegriffen und weiterentwickelt, wie mit Grenzen, Grenzsetzungen und Strafe in der Praxis reflektiert und professionell umgegangen werden kann.

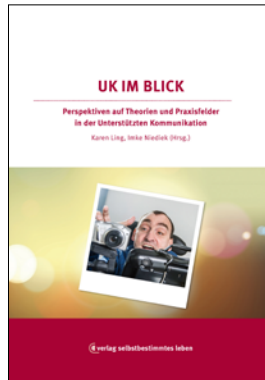


Brügelmann, H., von der Groeben, A., Meyer, H., Nietzschmann, R. & Thurn, S. (2020)

### **Bildung gegen Spaltung. Eine Streitschrift**

Weinheim: Beltz

Mehr Bildungsgerechtigkeit ist in unserer Gesellschaft Konsens. Aber wir kommen diesem Ziel nicht näher. Mit zunehmender Spaltung der Gesellschaft wächst sogar die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine gründliche Neuorientierung tut not. Dafür entwickeln die Autorinnen und Autoren in sieben Kapiteln das Konzept einer Schule ohne Aussonderung. Sie beschreiben, was schief läuft, aber auch, was in den «Bildungskoffer» gehört, den alle Kinder am Ende der KiTa-Zeit erworben haben und den später alle Jugendlichen beim Verlassen der Regelschule gut gefüllt in ihr zukünftiges Leben mitnehmen sollten. Sie sagen, welche Standards für Bildungsgerechtigkeit als Richtschnur der notwendigen Entwicklungsarbeit dienen können, und beschreiben, wie die «Traumschule» aussieht, in die alle gerne gehen.



Nieked, I. & Ling, K. (2020)

### **UK im Blick – Perspektiven auf Theorien und Praxis- felder in der Unterstützten Kommunikation**

Düsseldorf:  
Verlag selbstbestimmtes Leben

Unterstützte Kommunikation ist aus dem Alltag vieler Menschen nicht mehr wegzudenken, unabhängig davon, aus welchem Blickwinkel man schaut. Das Besondere und Wertvolle an UK ist genau durch diesen Facettenreichtum gekennzeichnet: Unterschiedliche Professionen greifen in den unterschiedlichsten Lebenssituationen Betroffener auf die verschiedensten Methoden in ganz und gar einzigartiger Weise zurück, um ergänzende oder ersetzende Kommunikationsformen anzubieten und zu fördern und damit dem Grundbedürfnis nach Kommunikation gerecht zu werden. Das Buch vereint viele unterschiedliche Standpunkte, von denen aus UK in den Blick genommen werden kann. Es werden unterschiedliche Methoden in den Blick gerückt und unterschiedliche Hilfsmittel und Herangehensweisen unter die Lupe genommen.



Keplingner, B. & Schwaninger, F. (Hrsg.) (2020)

### **Optimierung des Menschen**

Innsbruck: Studienverlag

Die «Optimierung des Menschen» ist ein Topos, der sich in der Menschheitsgeschichte schon lange zurückverfolgen lässt. Viele Werke in Literatur und Kunst, Religion, Politik und Wissenschaft setzen sich mit diesem alten Traum des Menschen von der Verbesserung seiner Substanz und seines Wesens auseinander. Waren in der Vergangenheit viele Ziele einer «Optimierung» in weiter Ferne und bloße Utopie, so scheint nun eine biologische und technische «Verbesserung» des Menschen in greifbare Nähe gerückt zu sein. Machbarkeitsfantasien, ein gesellschaftlicher Druck zur ständigen (Selbst-)Optimierung und neue Möglichkeiten im biomedizinischen und digitalen Bereich stellen uns heute vor grosse ethische und soziale Herausforderungen. Der vorliegende Band versammelt die Beiträge der 5. Internationalen Hartheim Konferenz, die sich der «Optimierung des Menschen» widmete.

# Agenda

## April – Mai

### AKTIONSTAGE

02.04.2021

**Welt-Autismus-Tag**

13.04.2021

**Internationaler  
Tag der Heilpädagogik**

05.05.2021

**Europäischer Aktionstag zur  
Gleichstellung von Menschen  
mit Behinderung**

20.05.2021

**Global Accessibility  
Awareness Day**

### TAGUNGEN

28.05.2021

Zürich

**Tagung Heilpädagogische  
Forschung**

**Bildung für Alle**

Interkantonale Hochschule für  
Heilpädagogik Zürich (HfH)  
weiterbildung@hfh.ch  
www.hfh.ch

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kann es zu Absagen oder Verschiebungen von aufgeführten Veranstaltungen kommen. Die Websites der Veranstalter informieren über die Durchführung!

### KURSE

08.–09.04.2021

Zug

**UK lehren und lernen**

buk Bildung für Unterstützte  
Kommunikation  
info@buk.ch  
www.buk.ch

17.04.2021

Winterthur

**Slackline – Psychomotorik-  
therapie fürs Gleichgewicht**

Kinder stark machen  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch/  
weiterbildung

19.–20.04.2021

Zürich

**Neue Autorität im Umgang  
mit neuen Medien**

IEF Institut für systemische  
Entwicklung und Fortbildung  
ief@ief-zh.ch  
www.ief-zh.ch

22.–24.04.2021

Zürich

**Komm!Ass® – Führen zur  
Kommunikation. Interaktion  
und Sprachanbahnung bei  
Autismus-Spektrum-Störungen**

Schweizer Hochschule für  
Logopädie Rorschach  
weiterbildung@shlr.ch  
www.logopaedieschweiz.ch

28.04.2021

Brugg-Windisch

**Starke Kinder kommen  
gern zur Schule**

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
sabrina.schifferle@fhnw.ch  
www.ph.fhnw.ch/weiterbildung

29.04.2021

Online

**Bewegte Sprache – Psychomo-  
torische Perspektiven auf  
den kindlichen Spracherwerb**

Kinder stark machen  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch/  
weiterbildung

29.–30.04.2021

Jona

**Bindungsförderung bei  
traumatisierten Eltern.  
Theoretische Grundlagen und  
Impulse für die Praxis**

pluspunkt – Zentrum für Präventi-  
on, Therapie und Weiterbildung  
office@pluspunkt-zentrum.ch  
www.pluspunkt-zentrum.ch/kurse

### «Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-  
kannter, für Heilpädagoginnen  
und Heilpädagogen relevanter  
Tagungen, Fortbildungskurse,  
Kongresse usw. ab dem über-  
nächsten Monat nach Erschei-  
nen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen  
wenden Sie sich bitte direkt  
an die Organisatorinnen und  
Organisatoren.

01.05.2021

Luzern

**Übungstag Humor & Provokation**

José Amrein  
 info@praxis-amrein.ch  
 www.praxis-amrein.ch

05.05.2021

Online

**Adaptive Lernarchitekturen und Lernbegleitung**

Fachhochschule Nordwestschweiz  
 Pädagogische Hochschule  
 nicole.sommer@fhnw.ch  
 www.ph.fhnw.ch/weiterbildung

06.–07.05.2021

Zug

**Entwicklungstheoretische Grundlagen der Wahrnehmung und Kognition**

buk Bildung für Unterstützte  
 Kommunikation  
 info@buk.ch  
 www.buk.ch

07.–08.05.2021

Luzern

**Geschichten erzählen**

José Amrein  
 info@praxis-amrein.ch  
 www.praxis-amrein.ch

12.05.2021

Jona

**Schreckgespenst Angststörung – Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter**

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung  
 office@pluspunkt-zentrum.ch  
 www.pluspunkt-zentrum.ch/kurse

19.05.2021

Brugg-Windisch

**Als Assistenzperson in der Regelschule arbeiten**

Fachhochschule Nordwestschweiz  
 Pädagogische Hochschule  
 lorina.alacam@fhnw.ch  
 www.ph.fhnw.ch/weiterbildung

20.–21.05.2021

Zug

**Körpereigene Kommunikationsformen (Gebärden)**

buk Bildung für Unterstützte  
 Kommunikation  
 info@buk.ch  
 www.buk.ch

20.05.–09.06.2021

Thun

**Rhythmus und Perkussion mit heterogenen Gruppen**

Institut für Weiterbildung und  
 Medienbildung  
 info.iwm@phbern.ch  
 www.phbern.ch

21.05.2021

Zürich

**Evidenzbasierte Sprachtherapie**

Schweizer Hochschule für  
 Logopädie Rorschach  
 weiterbildung@shlr.ch  
 www.logopaedieschweiz.ch

21.05.–03.09.2021

Luzern

**Eltern in die Therapiearbeit einbeziehen**

Kinder stark machen  
 kontakt@kinderstarkmachen.ch  
 www.kinderstarkmachen.ch/  
 weiterbildung

28.05.2021

Bern

**Buchstaben ganzheitlich lehren und lernen**

Institut für Weiterbildung und  
 Medienbildung  
 info.iwm@phbern.ch  
 www.phbern.ch

29.05.2021

Basel

**Supervisions-, Repetitions- und Praxistag**

Therapiezentrum  
 Rechenschwäche  
 info@rechenschwaeche.ch  
 www.rechenschwaeche.ch

**Weiterbildungen melden**

Ihre Kurse, Tagungen,  
 Kongresse usw. können Sie  
 kostenlos online eintragen:  
[www.szh.ch/  
 weiterbildung-melden](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

Zusätzliche Weiterbildungen  
 finden Sie unter  
[www.szh.ch/weiterbildung](http://www.szh.ch/weiterbildung)

## Forschung

### Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen

Laufzeit: Juni 2020–März 2021

Forschende Institutionen:  
Hochschule für Soziale Arbeit  
FHNW, Olten; Pädagogische  
Hochschule, Zürich

Die polizeiliche Kriminalstatistik des Kantons Zürich aus dem Jahr 2019 zeigt, dass sowohl die minder-schwere als auch die schwere Gewalt seit vier Jahren ansteigt. Insbesondere die Gruppendelikte haben markant zugenommen. Gewalt hat sich auch stärker in den virtuellen Raum verschoben. Allgemein muss von einer grossen Dunkelziffer ausgegangen werden. Um herauszufinden, wie stark Schulen im Kanton Zürich mit der Gewaltproblematik konfrontiert sind und welchen Unterstützungsbedarf sie haben, hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich die «Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen» in Auftrag gegeben. Untersucht wird, mit welchen Formen von Gewalt Schulen konfrontiert sind und wie sie damit umgehen. Die Studie soll aufzeigen, welche vorhandenen Angebote zur Gewaltprävention und -intervention bereits genutzt werden und für welche Gewaltereignisse keine geeigneten Lösungen zur Verfügung stehen.

Weitere Forschungsprojekte:  
[www.szh.ch/  
forschungsdatenbanken](http://www.szh.ch/forschungsdatenbanken)

### Empirische Annäherung und Validierung des Konstrukts Gebärdenfluss in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache

Laufzeit: Nov. 2020–Okt. 2021

Forschende Institutionen:  
Interkantonale Hochschule für  
Heilpädagogik, Zürich &  
Universität Leiden

Im Bereich des Gebärdensprachlernens gibt es eine anhaltende Diskussion darüber, was es bedeutet, eine Gebärdensprache «zu beherrschen» oder sie «fliessend» benutzen zu können. Während der Kenntnisstand über den Redefluss gesprochener Sprachen wissenschaftlich gut abgesichert ist, ist der Forschungsstand zum Gebärdensprache eher spärlich. Redefluss ist ein zentrales Kriterium für die Kompetenz in einer Fremdsprache und beschäftigt sich mit den zeitlichen Aspekten des Sprechens, wie Geschwindigkeit, Pausen oder Zögern. Ziel des vorliegenden Projekts ist es, das Konstrukt des Gebärdensprache in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) zu untersuchen.

### S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen

Laufzeit: Sep. 2020–Herbst 2021

Forschende Institutionen:  
Konsortium aus der Schweiz  
(Universität Zürich),  
Deutschland und Österreich

Im Frühjahr 2020 hat die durch Covid-19 ausgelöste Pandemie das Bildungs- und Schulsystem vor grosse Herausforderungen gestellt. Betroffen ist der Kern von Schule und Unterricht, die Vermittlung von Wissen und die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, aber auch die Schule als ein Lebensort der Begegnung, der Sozialisation, der Integration und der Persönlichkeitsentwicklung. Um das Lernen und Wohlergehen aller Lernenden sicherzustellen, waren Schulen mit diversen Herausforderungen konfrontiert, u. a. die teils fehlenden Kompetenzen der Nutzung digitaler Plattformen, fehlende Ressourcen oder die Bereitstellung lernförderlicher Unterlagen «auf Distanz». Das Ziel der S-CLEVER-Studie ist es, die Erfahrungen der Schulen mit dieser aussergewöhnlichen Situation zu untersuchen. Dabei liegt der Fokus auf ihren Handlungsstrategien sowie deren Veränderung während und nach der Zeit der Schulschliessungen sowie deren Effekte für die Entwicklung der Schule und der Lernenden.

Lucerne University of  
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE  
LUZERN**

Soziale Arbeit  
FH Zentralschweiz

**n|w**

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Soziale Arbeit



leben wie du und ich

ENTDECKEN SIE  
UNSER NEUES  
CAS-PROGRAMM

## CAS Behinderung und Assistenz

August 2021 bis Juli 2022

Weitere Informationen unter [hslu.ch/c245](https://hslu.ch/c245)



### 24. Tagung Dyslexie und Dyskalkulie

Von Mythen über Fakten, Ursachen  
und Therapien: Was wir über  
Dyslexie und Dyskalkulie wissen

19. Juni 2021, 9.15–17.30 Uhr  
online

**vdS**  
Verband  
Dyslexie  
Schweiz

Eine Veranstaltung für Fachpersonen aus Schule,  
Medizin, Berufsbildung, Behörden sowie für Eltern  
und Betroffene.

Weitere Informationen und Anmeldung hier:  
[www.verband-dyslexie.ch](http://www.verband-dyslexie.ch)

Sozialberufe.  
Praxisnah.

Weiterkommen im Sozialbereich!  
Unsere neuen Bildungsangebote  
sind jetzt online.

EDU QUA

**agogis**

[agogis.ch/bildungsangebote](https://agogis.ch/bildungsangebote)

## Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 5–6/2021 (erscheint Mitte Mai):

**6. April 2021**

# SONNENBERG

Heilpädagogisches  
Schul- und Beratungszentrum  
Sehen • Sprechen • Begegnen



Der SONNENBERG in Baar ist ein heilpädagogisches Schul- und Beratungszentrum mit rund 230 Mitarbeitenden. Wir engagieren uns für die Bildung und Erziehung der uns anvertrauten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Kantonsübergreifend bieten wir eine breite Palette von Leistungen in den Bereichen Integration und Beratung, separative Sonderschulung als Tagesschule oder Internat, heilpädagogische Früherziehung und berufliche Integration an.

**Per August 2021** bieten wir lösungsfreudigen und zupackenden Menschen mit ausgewiesenen Fähigkeiten in einer besonderen Schule ein sinnstiftendes Aufgabengebiet als

- **Schulische\*r Heilpädagog\*in 50 - 100 %**
- **Rehaexpert\*in Orientierung und Mobilität für sehbehinderte und blinde Menschen 40 - 60 %**

Die vollständigen Stelleninserate finden Sie unter [www.sonnenberg-baar.ch](http://www.sonnenberg-baar.ch).  
Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!



Unsere Sonderschule betreut Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Zur Verstärkung unseres Teams suchen wir auf Beginn des neuen Schuljahres 2021/2022

## Schulische Heilpädagogen (m/w) Stufen 3–8 H und 9–11 OS

Anzahl Lektionen zu definieren

Wir sind eine moderne Institution mit zeitgemässer Infrastruktur und einem jungen dynamischen Team. Unser oberstes Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen in ihren Ressourcen und Stärken zu fördern und zu unterstützen. Sind Sie aus Leidenschaft schulische/r Heilpädagoge/in oder interessiert die Ausbildung zu absolvieren? Wären Sie gerne Teil eines interdisziplinären Teams und möchten sich aktiv an der Zukunft des Instituts beteiligen? Dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbung.

Bitte senden Sie diese an Daniela Biner, Direktorin, Rte du Simplon 13, 3960 Siders oder an [contact@ndl-sierre.ch](mailto:contact@ndl-sierre.ch).



Institut für systemische Entwicklung  
und Fortbildung

### Marte-Meo-Einführungstag

Entwicklungsprozesse anregen –  
eine kompetenzorientierte Beratungsmethode mit Video  
Dozent\*in: Marianne Egloff  
Datum: 25. März 2021

### Neue Autorität im Umgang mit neuen Medien

Internet und Smartphone und Co. Grenzen setzen ist gefragt  
Dozent\*in: Martin Fellacher  
Datum: 19.-20. April 2021

### Was ist denn nur mit Paula und Philipp los?

Pädagogischer Alltag mit traumatisierten Kindern  
und Jugendlichen  
Dozent\*in: Irmela Wiemann  
Datum: 28.-29. April 2021

### Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen

Dozent\*in: Karin Schmid  
Datum: 2.-3. Juni 2021

### IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84  
Information und Anmeldung: [www.ief-zh.ch](http://www.ief-zh.ch), [ief@ief-zh.ch](mailto:ief@ief-zh.ch)




**Z**

**SIE MÖCHTEN  
MUSIK IN  
IHRE ARBEIT MIT  
MENSCHEN  
EINBEZIEHEN?  
KLINISCHE  
MUSIKTHERAPIE**

**Zweistufiges Ausbildungsprogramm in  
Klinische Musiktherapie**  
Studienstart im September 2021

**Informationen und Anmeldung**  
Zürcher Hochschule der Künste  
info.weiterbildung@zhdk.ch  
+41 43 446 51 84  
zhdk.ch/musiktherapie

**für Alle**  
**Bildung**  20 Jahre HfH

**Online-Tagung**

**ADHS in der Schule**  
Freitag, 19. März 2021

Mehr Infos unter: [hfh.ch/tagung-adhs](http://hfh.ch/tagung-adhs)

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

[www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)

## Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für  
Heilpädagogik, 27. Jahrgang, 3/2021  
ISSN 1420-1607**

### Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)  
Haus der Kantone  
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern  
Tel. +41 31 320 16 60  
szh@szh.ch, www.szh.ch

### Redaktion und Herstellung

Kontakt: [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)  
Verantwortlich: Romain Lanners  
Redaktion: Silvia Schnyder, Daniel Stalder  
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter  
Inserate: Remo Lizzi, Jessica Courret  
Layout: Anne-Sophie Fraser

### Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

### Inserate

[inserate@szh.ch](mailto:inserate@szh.ch)  
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.  
Mediadaten unter [www.szh.ch/inserieren](http://www.szh.ch/inserieren)

### Auflage

2247 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

### Druck

Ediprim AG, Biel

### Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90  
Print-Abo CHF 84.90  
Kombi-Abo CHF 94.90

### Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto  
Digital CHF 10.– (inkl. MwSt.)

### Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen  
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung  
der Redaktion.

### Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von  
Autorinnen und Autoren muss nicht mit  
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

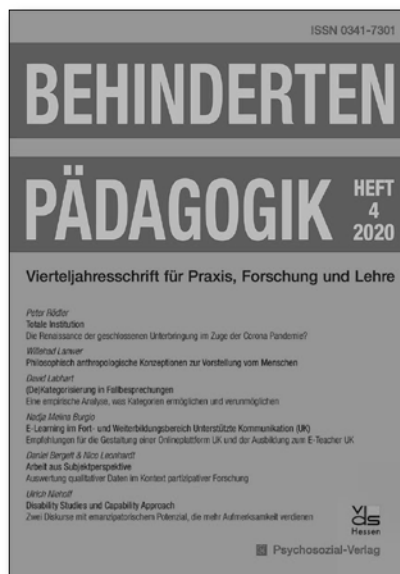
Weitere Informationen erhalten Sie  
auf unserer Website [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift)





## Behindertenpädagogik Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre

Die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift *Behindertenpädagogik* befasst sich mit Problemen der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts im Vorschulbereich, an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen sowie mit der Erwachsenenbildung. Die Beiträge zu dieser Zeitschrift stammen aus den verschiedenen Forschungs-, Lehr- und Praxisbereichen und sind mit Prävention, Früherkennung, Diagnostik, Pädagogik, Therapie und beruflicher Eingliederung befasst. Herausgegeben wird die Zeitschrift vom Landesverband Hessen e. V. im Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik.



### Jetzt bestellen und 35% sparen!

Mit dem Code BPSZH2 erhalten Sie das Abonnement im ersten Jahr mit einem Rabatt von 35% (d.h. 25,94 € zzgl. Versandkosten), danach zum regulären Preis von 39,90 € zzgl. Versandkosten.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19  
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

# Edition SZH/CSPS

Gerne präsentieren wir Ihnen die neuste Publikation der Edition SZH/CSPS:  
den Nachwuchspreis Heilpädagogik 2020



Debora Tratar & Giuseppina Streule-Giangreco

## Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen

Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze für den Unterricht im 1. Zyklus des Lehrplans 21

2020, 165 S., Print CHF 25.– / E-Book CHF 20.–  
ISBN Print: 978-3-905890-52-5, Bestell-Nr.: B306  
ISBN E-Book: 978-3-905890-53-2, Bestell-Nr.: B306-E

Das selbstregulierte Lernen, also die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern, zu überwachen und immer wieder anzupassen, hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Spätestens seit der Einführung des Lehrplans 21 müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Mit der Kompetenzorientierung rückt das selbstregulierte Lernen bereits im 1. Zyklus in den Fokus.

Die Autorinnen zeigen, dass mit der Initiierung des selbstregulierten Lernens aus entwicklungspsychologischer Sicht bereits im Kindergarten begonnen werden kann. Sie arbeiten die theoretischen Grundlagen für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe verständlich auf und zeigen, worauf in der Praxis bei der Förderung des selbstregulierten Lernens bei Kindern ab vier Jahren zu achten ist.

Bestellung unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop



Olga Meier-Popa und Géraldine Ayer

## Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung

2020, 95 S., E-Book CHF 20.–

ISBN E-Book: 978-3-905890-56-3, Bestell-Nr.: B308-E

Dieses Buch ist auch auf Französisch verfügbar.

Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs wirft in der Praxis nach wie vor viele Fragen auf. Das zeigen nicht zuletzt zahlreiche Anfragen von Behörden, Institution, Lehrpersonen, Eltern oder Betroffenen beim *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)*. Auf diese Unsicherheiten reagieren die Autorinnen mit der vorliegenden Publikation: Sie vermitteln konzept- und praxisbezogene Informationen und Fachwissen über die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich auf primärer, sekundärer und tertiärer Bildungsstufe. Der Nachteilsausgleich dient nebst anderen Massnahmen dazu, die benachteiligungsfreie Teilhabe der Menschen mit Beeinträchtigungen in der Bildung zu ermöglichen. Es geht nicht um Erleichterungen für bestimmte Lernende, sondern um die Schaffung von inklusiven Lernbedingungen, um die Chancengerechtigkeit und Potenzialentfaltung aller zu fördern. Ein besseres Verständnis des Nachteilsausgleichs führt dazu, dass dieser im ganzen Bildungssystem bekannt, akzeptiert und situationsgerecht umgesetzt wird. Hier leistet dieses Buch einen wichtigen Beitrag.

Bestellung unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop