

Empirische Sonderpädagogik, 2013, Nr. 4, S. 343-360

Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs

Christoph Ratz

Universität Würzburg

Zusammenfassung

Über ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FGE) lesen weder alphabetisch noch orthographisch. Um den Fähigkeiten dieser relativ großen Schülergruppe gerecht zu werden, und dennoch von „Lesen“ sprechen zu können, wird seit den 70er-Jahren der „erweiterte Lesebegriff“ diskutiert. Dieser „erweiterte Lesebegriff“ ist im Profil der Didaktik des FGE fest etabliert, ist aber zuletzt diskutiert worden, vor allem wegen seiner mangelnden Anbindung an geläufige theoretische Modelle des Schriftspracherwerbs, weshalb Koch (2008) ein „revidiertes Modell des erweiterten Lesens“ vorgelegt hat.

Die vorliegende Studie diskutiert den „erweiterten Lesebegriff“ kritisch. Anhand des „revidierten Modells des erweiterten Lesen“ wird die Prävalenz der Stufen bei 1629 Schülerinnen und Schülern mit dem FGE (6-21 Jahre) in Bayern erhoben. Lehrkräften im FGE wurden Fragen zum erweiterten Lesen und zur Leseentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler vorgelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerschaft mit dem FGE eine große Bandbreite an Fähigkeiten nach dem „revidierten Modell des erweiterten Lesens“ zeigen: 13.2% der Schülerinnen und Schüler lesen (noch) gar nicht, 14.3% beherrschen das Bilderlesen und Lesen von ikonischen Zeichen, 12.0% lesen Symbole bzw. lesen logographisch, 27.8% können alphabetisch lesen und 32.8% lesen orthographisch. Schulstufe und Intelligenzbeeinträchtigung sind dabei bedeutsame Einflussgrößen. Das „revidierte Modell des erweiterten Lesens“ erweist sich hinsichtlich der Verteilung der Stufen als praxistauglich.

Schlüsselwörter: Erweiterter Lesebegriff, Schriftspracherwerb, geistige Behinderung, intellektuelle Beeinträchtigung, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Enhanced reading: current discussion and prevalences among students with intellectual disabilities

Over a third of the students with intellectual disabilities (ID) read neither on an alphabetical nor an orthographic level. To match the skills of this large group of students, a concept of ‘enhanced reading’ is common in Germany since the 1970s. ‘Enhanced reading’ has lately been criticized for not being attached to theories of reading development; therefore Koch (2008) has suggested a ‘revised model of enhanced reading’. The present study assessed the (enhanced) reading stages of 1629 school-aged students with ID (age 6-21) in Bavaria within a randomly chosen and representative sample. Teachers described the reading stages according to ‘enhanced reading’ in a questionnaire. Results indicate that 13.2% do not read at all, 14.3% read pictures and icons, 12.0% read symbols or logographically, 27.8% read at an alphabetic level and 32.8% at an orthographic level. The ‘revised model of enhanced reading’ proves to lead to reasonable stage sizes throughout students with ID.

Key words: enhanced reading, reading, intellectual disabilities

Der „erweiterte Lesebegriff“ ist in der Didaktik des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung seit mindestens 35 Jahren ein feststehender Begriff. Dönges (2007, S. 338) zufolge hat sich der Begriff „bewährt und etabliert“ und auch in zahlreiche Lehrpläne für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FGE) Eingang gefunden, z.B. in Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen und Bayern. Bereits 1977 wurde er von Hublow beschrieben, und von einem engen Kreis von Autoren immer wieder leicht weiter entwickelt oder kommentiert (Dönges, 2007; Euker & Koch, 2010; Günthner, 1999; Hublow, 1985; Hublow & Wohlgehaben, 1978; Koch, 2008; Koch & Euker, 2009; Oberacker, 1980).

Es stellt sich deshalb die Frage, warum sich solch ein spezieller Begriff gebildet hat und was inhaltlich und theoretisch darunter zu verstehen ist. Es wurden unterschiedliche Verständnisse entwickelt und die Diskussion ist in den letzten Jahren wieder aufgelebt. Im Folgenden wird ein Überblick gegeben, sowie empirische Hinweise für die Brauchbarkeit des aktuell vorgeschlagenen „revidierten Modells des erweiterten Lesens“ (Euker & Koch, 2010; Koch, 2008) diskutiert.

Für die Frage, warum ein „erweitertes“ Verständnis des Lesens überhaupt nötig erschien ist ein Blick auf gängige Verständnisse von Lesen hilfreich. Die meisten Definitionen von Lesen setzen bei der „Technik des Umsetzens grafischer Zeichen in sprachliche Information“ an (Schenk, 2007, S. 12), die als „Lesen im engeren Sinn“ bezeichnet wird. Das „Lesen im weiten Sinn“ wird davon unterschieden, weil es hier stärker um Interpretation, um „dialogischen Gedankenaustausch als auch monologisches mit-sich-selber-ins-Gespräch-kommen“ (ebd.) geht. Diese Beschreibung nimmt also selbst bei „Lesen im engeren Sinn“ eine Fokussierung auf die Phonem-Graphem-Verbindung und dem sogenannten Zusammenschleifen vor, die auch als Dekodierleistung bezeichnet werden kann.

Diese definitorischen Anforderungen an eine Lesekompetenz sind im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler zu diskutieren, die

den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufweisen. Da sich ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern in den letzten Jahren fast verdoppelt hat, ist auch dies in der Diskussion zu berücksichtigen: Während ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern zum Zeitpunkt des Entstehens des erweiterten Lesebegriffs ca. 0.4% betrug, ist er heute auf fast 1% angewachsen (Klauß, 2012; Speck, 2012, 2013). Speck (2012) geht davon aus, dass der Zuwachs vor allem aus dem Förderschwerpunkt Lernen stammt, das bedeutet, der Anteil der potentiell lesenden Schülerinnen und Schüler hat im Verhältnis zugenommen und war seinerzeit deutlich geringer. Auch die Bezeichnung „Schüler mit Intelligenzbeeinträchtigung“ oder „mit geistiger Behinderung“ ist damit irreführend geworden. Schülerinnen und Schüler besuchen diese Schulen heute oft aus anderen Gründen als noch vor 15 Jahren, diese Gründe sind nicht mehr ausschließlich in einer Intelligenzminderung nach ICD 10 zu sehen. Diese neue Situation ist jedoch über die Bundesländer hinweg ausgesprochen unterschiedlich, es bestehen Förderquoten zwischen 0.5% und 1.6% (Schwier, Manitiuis, Berkemeyer & Bos, 2013), so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Anteil der lesenden Schülerinnen und Schüler von Bundesland zu Bundesland stark variiert.

Innerhalb Bayerns liegen aktuelle Prävalenzdaten für die Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen für den FGE vor (s. Ratz, 2012; Ratz & Lenhard, 2013). Dies ist mittels eines Entwicklungsmodells des Schriftspracherwerbs wie jenes von Frith (1985) möglich, welches die Leseentwicklung in drei aufeinanderfolgenden, hierarchischen Stufen sieht: der logografischen Stufe, in der Bilder und Symbole erkannt werden, z.B. Firmenlogos, der alphabetischen Stufe, in der die Phonem-Graphem-Korrespondenz erlernt wird, ebenso wie das Synthetisieren der Laute zu Wörtern, und schließlich der orthografischen Phase, in der sich zunehmend Automatismen einstellen, so dass die Wörter nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen werden müssen. Nach

Angabe ihrer Lehrkräfte lesen in diesem Verständnis 29.3% der Schülerinnen und Schüler „(noch) überhaupt nicht“, 6.8% der Schülerinnen und Schüler auf der logographischen Stufe, 31.9% auf der alphabetischen Stufe und 32.0% auf der orthographischen Stufe (Ratz & Lenhard, 2013). Damit gibt es über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, die das „Lesen im engeren Sinn“, also alphabetisch, nicht beherrschen, und für die demnach die Frage besteht, wie Lesen verstanden werden und eine Teilhabe an der „zeichenhaft verfassten Alltagswirklichkeit“, wie Pfeffer (1984) sie beschrieben hat, zugänglich gemacht werden kann.

Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass die Personengruppe, die für erweitertes Lesen oder Schreiben in den Blick genommen werden muss, auch außerhalb des FGE besteht. In der PISA-Studie von 2000, an der keine Förderschülerinnen und -schüler teilgenommen haben, überschreiten über 20% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe eins nicht, 10% erreichen nicht einmal diese (Baumert, 2002) – also ein Anteil, der noch einmal weit über den sämtlicher Förderschülerinnen und -schüler überhaupt hinausgeht. Wie eng oder weit man also die Frage nach der Prävalenz von Schülerinnen und Schülern stellt, die Hilfen unterhalb der alphabetischen Stufe des Lesens benötigen, stößt man auf eine erhebliche Gruppe.

Entstehung und Entwicklung des erweiterten Lesebegriffs

Der „erweiterte Lesebegriff“ ist am besten aus der Geschichte der „Schule für Geistigbehinderte“ nachzuvollziehen. Bei der flächendeckenden Gründung dieser Schulart in den 60er und 70er-Jahren galt die Anerkennung von „praktischer Bildbarkeit“ als große Errungenschaft, kurz vorher wurden diese Kinder noch als „bildungsunfähig“ eingestuft (Ackermann, 1990). „Praktische Bildbarkeit“ schloss jedoch noch immer nicht oder nur sehr am Rande Kulturtechniken ein, wie die seinerzeitige Curriculumsdiskussion (Adam, 1980) und die Lehrpläne zeigen (z.B. Bayerisches Staatsministerium, 1982). Mit einem Begriff des „erweiterten“ Lesens war in dieser Situation Ende der 70er-Jahre ein sehr passender Ansatz gefunden, der sowohl den damaligen Vorstellungen von Bildbarkeit von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung entsprach, als auch eine neue didaktische Perspektive aufzeigte. Dönges (2007) bezeichnet den erweiterten Lesebegriff im Jahr 2007 nach wie vor als eine „bedeutungsvolle didaktische Innovation“ (S. 338).

Für eine Beschreibung des „erweiterten Lesens“ ist die Darstellung von Hublow (1985) noch immer sehr geeignet, der es „als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen“ versteht (S.

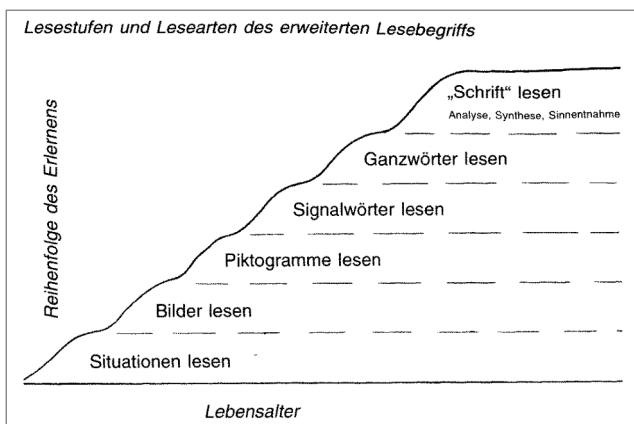


Abbildung 1: Der erweiterte Lesebegriff als Stufenmodell (Günthner, 1999)

3). Dabei werden sechs verschiedene Lese-stufen unterschieden, die teils sprachfrei, teils sprachgebunden sind (Euker & Koch, 2010 (s. Abb. 1); Dönges, 2007; Hublow, 1985):

1. Situationen lesen: Das Deuten von Personen, Tiere, Pflanzen, Gegenstände, Orte in ihrem jeweiligen situativen Kontext
2. Bilderlesen: Bilder können als Abbilder der Wirklichkeit aufgefasst werden (z.B. Bilderbücher, Kochrezepte)
3. Symbollesen: Piktogramme und schematisierte Zeichnungen werden als Bedeutungshaltig erkannt
4. Signalwortlesen: Bekannte Wörter werden ohne Kenntnis der Buchstaben wiedererkannt, vor allem anhand optischer Merkmale, vor allem Hinweisschilder oder Markennamen
5. Ganzwortlesen: Wörter werden – noch immer ohne Buchstabenkenntnis – aufgrund ihrer Form wiedererkannt. Dies knüpft an die Tradition des Ganzwortlesens an (s.u.; vgl. z.B. Dehaene, 2012, S. 250ff.).
6. Schriftlesen: Die Phonem-Graphem-Zuordnung wird zunehmend erkannt und das Prinzip des Lesen angewandt.

Diese „klassische“ Sichtweise von erweitertem Lesen wurde vor allem von Hublow (1985) und Günthner (1999) eingehend beschrieben. Eine Ausarbeitung zum erweiterten Schreiben liegt außerdem von Thamm

(1995) vor, dessen Arbeit einen sehr viel intensiveren Theoriebezug aufweist, allerdings nicht in Bezug auf das Lernen des Lesens bzw. Schreibens, sondern hinsichtlich identitätsfördernder Aspekte einer produktiven Tätigkeit im Zusammenhang des Schreibens von Jugendlichen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung. Eine ähnliche Richtung schlagen auch Iben und Katzenbach (2010) ein, die die Auswirkungen einer Form erweiterten Schreibens mittels neuer Medien mit verwahten Jugendlichen beschreiben, die wohl höchstens am Rande und aufgrund sekundärer Ursachen in den Bereich des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung fallen.

Dönges hat 2007 vorgeschlagen, die von allen bisherigen Autoren beschriebene Sichtweise als hierarchische Stufenfolge, wie sie vor allem in der Grafik von Günthner deutlich wird (Abb. 1) aufzugeben, und eine Sichtweise von „gleichberechtigten Lesarten“ einzunehmen (Dönges, 2007; vgl. Abb. 2). Dies geschah einerseits in Anlehnung an die „Didaktische Landkarte“ von Brinkmann und Brügelmann, aber auch aus der Erwägung heraus, erreichte Kompetenzen als augenblicklich bedeutsamen Modus des Wahrnehmens des einzelnen Kindes zu sehen und nicht als etwas Unvollständiges oder noch nicht Erreichtes. Gerade im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die höhere Stufen

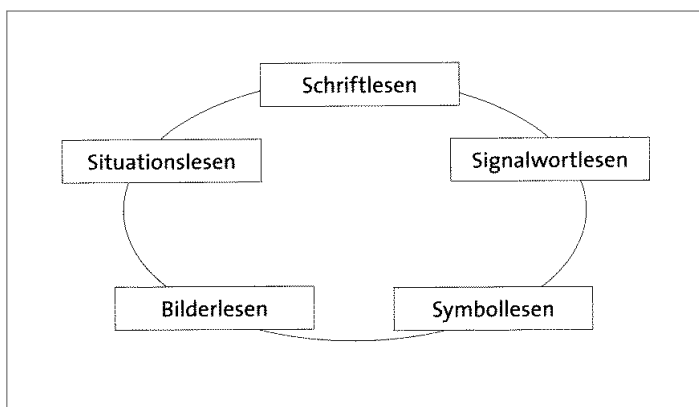


Abbildung 2: Gleichberechtigte Lesarten des erweiterten Lesebegriffs nach Dönges (2007, S. 340)

nicht erreichen werden, sicherlich ein berechtigtes Anliegen. Darüber hinaus werden die einzelnen Lesearten weiterhin verwendet, auch in höheren Stufen.

Kritik am erweiterten Lesebegriff

Thamm (1999) hat den erweiterten Lesebegriff als „isolierte fachdidaktische Sonderstellung der Geistigbehindertenpädagogik“ bezeichnet (S. 59). In seinem Bemühen, geeignete theoretische Hintergründe zu finden, kritisiert er den Begriff des „Situationslesens“ und schlägt vor, ihn aus einem Curriculum des Schriftspracherwerbs auszugrenzen. Er argumentiert dabei mit zeichentheoretischen Überlegungen, denn in der Situation seien keine Leistungen des Dekodierens erforderlich: „Eine Verknüpfungsleistung, durch welche aktuell sprechende Personen mit Erlebtem in Beziehung gesetzt werden können, mit dem Begriff ‚Lesen‘ zu bezeichnen, erscheint problematisch“ (ebd., S. 60). Hinzu komme, dass in der „Situation“ auch sehr komplexe kommunikative Aspekte mitspielen, die von Leseanteilen kaum abgetrennt werden können. Dies gelte auch für Gegenstände, die wohl wahrgenommen werden können, die dabei entstehenden Sinnerwartungen könnten aber nicht als ‚Lesen‘ definiert werden. Thamm (1999) schlägt deshalb vor, das „Situationslesen“ lediglich als Vorstufe zum Lesen und Schreiben aufzufassen. Diese Argumentation ist aus der fachdidaktischen Sicht auf den Schriftspracherwerb hin konsequent. Dönges „Lesearten“ hingegen verfolgen ein anderes Interesse in welchem das „Situationslesen“ einen Sinn behält, weil die von Hublow und Wohlgehaben (1978) angesprochene „Sinnerwartung“ (S. 24) nicht notwendigerweise auf das Lesen bzw. die Lesentwicklung abzielt.

Diese von Thamm aufgeworfenen bild- und zeichentheoretischen Aspekte greifen Euker und Koch (2010) auf und nutzen sie, um die Stufe des „Bilderlesens“ genauer zu betrachten. Sie führen als wesentliches Kriterium für ein ikonisches Zeichen „die mehr oder weniger große Ähnlichkeit [des Bildes;

C.R.] zu dem bezeichneten Objekt“ an (Euker & Koch, 2010, S. 265). Symbole dagegen hätten „keinerlei Ähnlichkeiten mit dem Bezeichneten“ (ebd.), zu ihnen gehören also auch Signal- und Ganzwörter. Diese Unterscheidung ist theoretisch gut nachvollziehbar, in der Realität entsteht jedoch die Frage, ob die Trennung wirklich aufrechterhalten werden kann, oft verschwimmen manchmal absichtlich Bildhaftes und Symbolisches um einen höheren Allgemeinheitsgrad zu erreichen, wie dies z.B. bei pcs-Bildern der Fall ist (Mayer-Johnson, 2013). Zudem ist hervorzuheben, dass auch das Erkennen von Bildhaftem eine Dekodierleistung darstellt, freilich mit fließendem Übergang hin zu sehr konkreten Fotografien beispielsweise.

Die Stufe des „Ganzwortlesens“ (Abb. 1) in dem ursprünglichen Modell von Hublow und Wohlgehaben (1978) ist heute nicht mehr aufrecht zu erhalten, der Begriff ist lediglich aus der Diskussion in der Didaktik des Schriftspracherwerbs jener Zeit verstehbar. Es gab seinerzeit einen heftigen Methodenstreit, bei dem die Anhänger des „Ganzwortlesens“ die Meinung vertraten, es sei zielführender, Kindern das Lesen lernen direkt an der Form der Ganzwörter beizubringen, so wie auch geübte Leser lesen. Es herrschte die Überzeugung, man könne so die alphabetische Phase umgehen und sehr viel direkter in die orthographische Phase gelangen. Dies konnte jedoch weder empirisch belegt noch kognitionstheoretisch begründet werden und findet heute keinen Konsens mehr, denn Kinder orientieren sich beim Ganzwortlesen nicht an der Form, sondern an einzelnen Buchstabenmerkmalen. Eine ganze Reihe von zusätzlichen Nachteilen ergeben sich in der Folge (Dehaene, 2012; Dönges, 2011). Das Ganzwortlesen wird insbesondere für Schüler mit Down-Syndrom vorgeschlagen, meist unter der Übersetzung „Sichtwort“ (z.B. Oelwein, 2002; Ratz, 2013). Das Ganzwortlesen kann auch in Zusammenhang mit dem logographischen Lesen gebracht werden. In vielen Modellen der Schriftspracherwerbsentwicklung ist diese Stufe seit Frith benannt. Sie umfasst auch das

Lesen von Ganzwörtern, grenzt es aber klar vom alphabetischen Lesen ab, also des Lesens aufgrund der Beherrschung einer Phonem-Graphem-Korrespondenz.

Aus der Auseinandersetzung mit Günthers Stufenmodell erwächst auch die Kritik an der Stufe des „Schriftlesens“ bei Hublow, welche differenzierter betrachtet werden sollte, denn dieser Begriff ist unscharf und entspricht auch nicht den Begrifflichkeiten der Schriftspracherwerbsforschung. Beispielsweise wäre mit Günthers Begrifflichkeit hier das alphabetische Lesen vom orthographischen und dem integrativ-automatisierten Lesen zu unterscheiden.

Insgesamt besteht damit zu allen Stufen des ursprünglichen Modells des „erweiterten Lesens“ Kritik und Korrekturbedarf: Das Situationslesen ist zu weit entfernt von Anforderungen des Lesens, als dass es sinnvoll in ein Entwicklungsmodell des Lesens integriert werden könnte; das Bilderlesen muss differenzierter nach Anforderungen hinsichtlich des Dekodierens betrachtet werden, zudem muss zwischen Bild und Symbol unterschieden werden; das Ganzwortlesen ist insgesamt äußerst kritisch zu sehen; und das „Schriftlesen“ kann nur innerhalb eines Modells des Schriftspracherwerbs gesehen werden und zumindest zwischen alphabetischem und orthografischem Lesen sollte unterschieden werden, sinnvoll wäre auch die Stufe des integrativ-automatisierten Lesens nach Günther.

Das „revidierte Modell des erweiterten Lesens“

Ebenso wie Thamm (1999) suchen Koch (2008) bzw. Euker und Koch (2010) eine fachdidaktische Begründung für das erweiterte Lesen. Letztere orientieren sich dabei an dem Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Günther (1989), welches eine Weiterentwicklung des ursprünglichen dreistufigen Modells von Frith (1985) darstellt. In diesem Modell werden die präliteral-symbolische Phase und die logographemische Phase beschrieben, die beide noch vor der alphabeti-

schen Phase zu verorten sind, also noch vor dem Kennenlernen und Nutzen der Phonem-Graphem Korrespondenz, der alphabetischen Phase (vgl. Tab. 2). Die Zuordnung der bild- und zeichentheoretischen Aspekte zu diesen Stufen führt die Autoren dazu, die „präliteral-symbolische“ Phase weiter aufzuteilen, in eine in der Bilder erkannt werden und einer weiteren, in der bereits abstrakte Symbole und auch bekannte Ganz- und Signalwörter erkannt werden, der eigentlichen logographemischen Stufe (vgl. Abb. 3).

Euker und Koch (2010) bzw. Koch (2008) machen deutlich, dass sie aus dieser theoretischen Sicht, die sowohl zeichentheoretische Aspekte als auch eine Entwicklungsperspektive hinsichtlich des Schriftspracherwerbs beinhaltet, von einer hierarchischen Entwicklung ausgehen. Allerdings sind die Abstände zwischen den Stufen durchaus unterschiedlich. Die Autoren beschreiben unter allen Stufungen zwei besonders kritische „Hürden“, die die größten Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bereiten: einerseits zwischen Bildern und Symbolen, also zwischen dem Abbildhaften und der mehr oder weniger willkürlichen Darstellung, und andererseits zwischen dem symbolischen Lesen und dem alphabetischen Lesen, dem tatsächlichen Lesen also, das von einer Phonem-Graphem-Korrespondenz ausgeht, die immer weiter automatisiert wird. In Anlehnung an das Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs von Günther entwerfen sie das „revidierte Modell des erweiterten Lesens“ (Euker & Koch, 2010; Koch, 2008; s. Abb. 3; vgl. auch Tab. 2). Eine erste Stufe bindet das Bilderlesen und das Lesen von ikonischen Zeichen in eine Phase, da hier nur marginal steigende und schwer voneinander abzugrenzende Anforderungen bestehen. Dagegen erfordert das Lesen von Symbolen eine deutlich höhere Dekodierleistung zwischen einem Zeichen und einer Bedeutung; infolgedessen ist das logographemische Lesen ebenfalls in dieser zweiten Stufe enthalten. Das alphabetische Lesen stellt die dritte Stufe dar, in der die Graphem-Phonem-Korrespondenz erlernt und erkannt wird, so dass schließlich Wörter

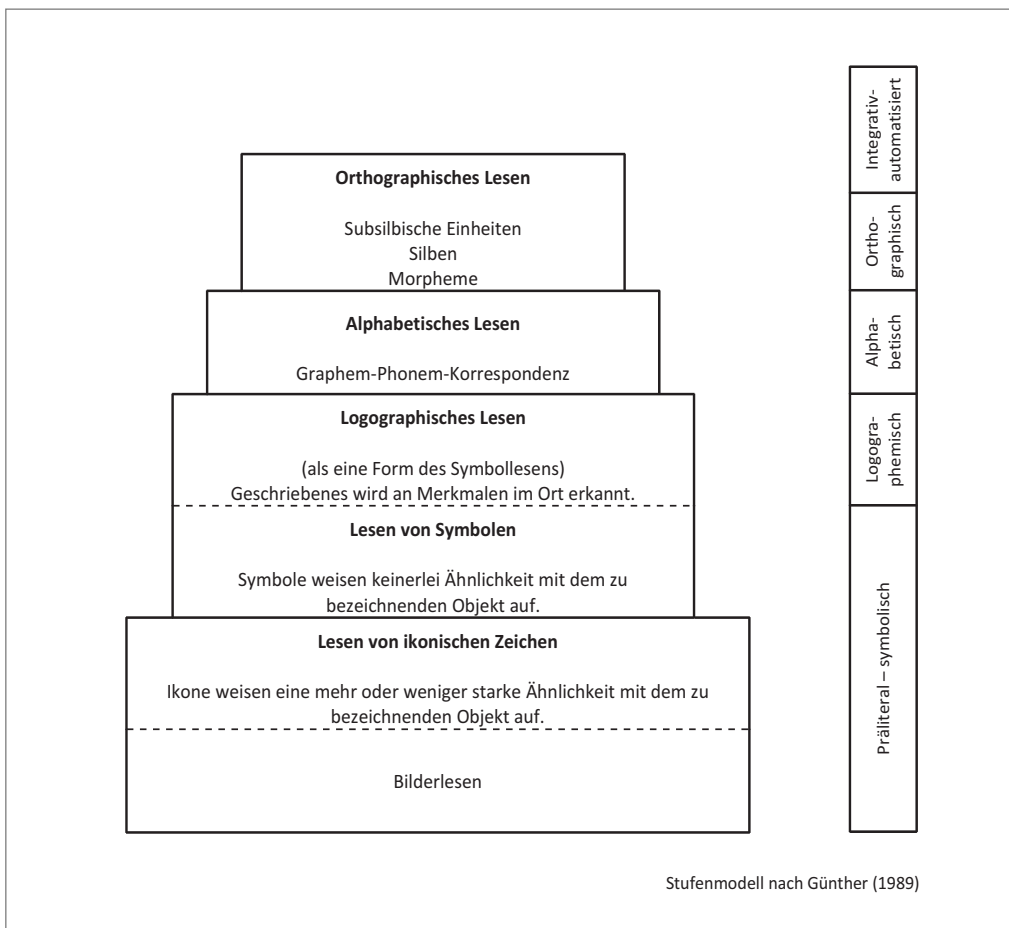


Abbildung 3: Das „revidierte Modell des erweiterten Lesens in Anlehnung an Günther“ (Koch, 2008)

erlesen werden können. Eine vierte Stufe stellt das orthographische Lesen dar, in der sich bereits Automatismen ausbilden, Silben und Wörter mit einem Blick wiedererkannt werden und sich so schließlich ein flüssiges und sinnentnehmendes Lesen einstellt. Tabelle 2 zeigt synoptisch wie sich die Stufen des „revidierten Modells“ mit anderen Stufenmodellen vergleichen lassen.

Das „revidierte Modell des erweiterten Lesebegriffs“ wurde von Koch nicht nur mit einem Modell des Schriftspracherwerbs verbunden, welches eine besondere Differenzierung unterhalb der alphabetischen Stufe leistet (dies stellt tatsächlich eine Besonderheit von Günthers Modell (1989) dar), sondern auch mit Aspekten der Bildtheorie. In dieser

Hinsicht ist gerade aus didaktischer Sicht ein wichtiger theoretischer Baustein hinzugefügt worden. Auf der anderen Seite werden in diesem Modell die klassischen Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs nicht berücksichtigt, allen voran die phonologische Bewusstheit. Während die bildtheoretischen Aspekte aus theoretischer Sicht gut passen und ihre Bedeutung für den Erwerb eines Symbolverständnisses offensichtlich sind (Ennemoser & Kuhl, 2008), ist ihre empirische Evidenz im Hinblick auf den Erwerb der Schriftsprache nicht geklärt – anders als bei der phonologischen Bewusstheit. Gerade das Beispiel der phonologischen Bewusstheit zeigt allerdings auch, dass allgemeine empirische Evidenz nicht automatisch auf Schüle-

rinnen und Schüler mit dem FGE übertragbar ist. Die ansonsten belegte Bedeutung der phonologischen Bewusstheit kann für Schülerinnen und Schüler mit dem FGE als diskussionswürdig gesehen werden. Die intensive Forschung und Diskussion speziell bei Schülerinnen und Schülern mit Down-Syndrom zeigt, dass es offenbar erhebliche individuelle und auch syndromspezifische Besonderheiten gerade beim Schriftspracherwerb gibt (Ratz, 2013).

Die Anregung, sich mit bildtheoretischen Aspekten zu befassen, kann als innovativ für die generelle Erforschung des Schriftspracherwerbs verstanden werden, weil bei Schülerinnen und Schülern mit umfänglichen Lernschwierigkeiten der Leselernprozess langsamer beobachtet werden kann, und auch Hilfen besser eingeschätzt werden können. Die Forschung im FGE bekommt damit auch für den Regelbereich eine wichtige hinterfragende, ergänzende und individualisierende Rolle.

Fragestellung

Diese Verknüpfung eines bestehenden und anerkannten Entwicklungsmodells des Schriftspracherwerbs mit einer Auseinandersetzung mit der entwicklungspsychologisch relevanten Bedeutung von Bildern führt so zu einem tragfähigen theoretischen Fundament, welches hier weiter verfolgt wird. Die Diskussion um den erweiterten Lesebegriff ist bislang lediglich auf theoretischer Ebene geführt worden. Hier soll hingegen auf empirischer Basis ein Blick auf die Prävalenzen der Stufen des „revidierten Modells des erweiterten Lesebegriffs“ für die Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung geworfen werden. Wie viele Schülerinnen und Schüler mit dem FGE „lesen“ auf welcher Stufe? Welche Korrelationen zu anderen Aspekten des Lernens gibt es? Was bedeutet dies für die Weiterentwicklung des Begriffes des „erweiterten Lesens“?

Methode

Stichprobe

Die Befragung wurde in Bayern durchgeführt, einem Bundesland in dem unter ca. 12.5 Mio. Einwohnern im Jahr 2010 11 074 Schülerinnen und Schüler in Schulen eingeschult waren, die nach dem Lehrplan des FGE (Bayerisches Staatsministerium, 2003) unterrichtet wurden. Zum Zeitpunkt der Erhebung (Januar 2010) waren zwar einige Klassen dieses Förderschwerpunktes so genannte „Außenklassen“ an Allgemeinen Schulen, damit wird aber nicht weiter definiert, welchen konkreten inklusiven Charakter der Schul- und Unterrichtsalltag dieser Schülerinnen und Schüler hat. Formal sind dies nach wie vor Schülerinnen und Schüler der Förderschulen. Nachweisbare inklusive Schulsettings (z.B. Einzelintegration) für Schülerinnen und Schüler des FGE bestehen zu diesem Zeitpunkt nur für einen Anteil von ca. 2% (Ratz & Dworschak, 2012) und wurden deshalb nicht in die Stichprobe mit einbezogen.

Das Ziel, eine möglichst repräsentative Stichprobe für Bayern zu generieren, wurde durch eine geschichtete Clusterstichprobe erfüllt (Ratz & Dworschak, 2012). Dabei wurden in der ersten von drei Schichten die drei Ausprägungen des Siedlungsgebiets nach der Einteilung des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung (BBR) gewählt (ländlich, städtisch, Agglomerationsraum; vgl. BBR, 2011). Als zweite Schicht die fünf verschiedenen Schulkonzeptionen für Schülerinnen und Schüler des FGE in Bayern (Förderzentrum FGE, Förderschwerpunkt Sehen und FGE, Förderzentrum körperlich-motorische Entwicklung und FGE, Schulen mit dem FGE im Übergang zum Förderschwerpunkt Lernen, Schulen für schwere und mehrfache Behinderung), und als dritte Schicht wurden die sieben Regierungsbezirke in Bayern herangezogen, die jeweils unterschiedliche schulpolitische Akzente setzen. Die Cluster bestanden aus einzelnen Schulen (Vollerhebungen) die durch ein Zufallsverfahren innerhalb dieser Schichten proportional ausgewählt wur-

den. Der Rücklauf von 56% wurde entsprechend der tatsächlichen amtlichen Zahlen (Statistisches Bundesamt, 2011) gewichtet. So entstand eine Stichprobe mit $N = 1\,629$, die hinsichtlich der oben beschriebenen Schichten für Bayern proportional ist (Ratz & Dworschak, 2012).

Die Verteilung der Geschlechter ist mit fast einem zu zwei Dritteln sehr ungleichmäßig, dies entspricht jedoch der Geschlechterverteilung in allen Förderschulen Deutschlands (Statistisches Bundesamt, 2011). Das Alter der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe variierte von 6 bis 21 Jahren ($M = 13.0$; $SD = 3.78$), wobei die Mädchen etwas älter waren. Ihr Durchschnittsalter betrug 13.4 Jahre ($SD = 3.76$) gegenüber 12.8 Jahren bei den Jungen ($SD = 3.78$). Die Lehrkräfte wurden gebeten, den Grad der Intelli-

genzminderung (IM) nach ICD-10 anzugeben. Bei einem Drittel der Schülerinnen und Schüler (33.2%) benannten sie eine leichte IM, die größte Gruppe wurde mit 36.4% als mittelgradige IM gekennzeichnet, 16.3% als schwere IM und 13.2% als schwerste IM. Bei 1% der Schülerinnen und Schüler wurde keine IM benannt, hier liegen offensichtlich andere Gründe für die Beschulung im FGE vor.

Der familiäre Wohlstand (s.u.) verteilt sich deutlich anders als in anderen Schulararten. Dies zeigt der Vergleich des FAS mit den Ergebnissen aus der HBSC-Studie (Dworschak & Ratz, 2012): 40.4% der Schülerinnen und Schüler im FGE sind in der niedrigsten Stufe (FAS1), gegenüber lediglich 7.8% in allen Schulen Deutschlands.

Die Verteilung der Stufen der IM auf beide Geschlechter war ähnlich, ebenso auf die

Tabelle 1: Teilnehmer an der Stichprobe ($N = 1629$)

	<i>n</i>	%	Alter Ø	SD
Geschlecht (<i>n</i> = 1612)				
Männlich	1004	62.3	12.8	3.78
Weiblich	608	37.7	13.4	3.76
Alter (<i>n</i> = 1596)				
Grundschulstufe (6-10)	548	34.3	8.9	1.50
Hauptschulstufe (11-15)	631	39.5	13.6	1.78
Berufsschulstufe (≥ 16)	417	26.1	17.7	1.46
IM (<i>n</i> = 1593)				
Keine IM	16	1.0	11.3	4.47
Leichte IM	529	33.2	12.1	3.74
Mittelgradige IM	579	36.4	13.5	3.60
Schwere IM	259	16.3	13.3	3.77
Schwerste IM	210	13.2	13.9	3.91
FAS (<i>n</i> = 864)				
FAS1	349	40.4	12.5	3.71
FAS2	361	41.7	13.4	3.64
FAS3	154	17.9	13.0	3.56

Anmerkungen. IM: Grad der Intelligenzminderung nach ICD-10. FAS: Family Affluence Scale (Currie et al., 2008)

Tabelle 2: Synopse der verschiedenen Modelle des Schriftspracherwerbs bzw. des erweiterten Lesebegriffs

Erweitertes Lesen nach Hublow (Abb. 1)	[Liest (noch) gar nicht]	Situationslesen	Bilderlesen	Symbolelesen	Ganzwortlesen	Schriftlesen			
Stufe nach Valtin (Lesen)	[Liest (noch) gar nicht]		„Als ob“-Vorlesen		„Erraten von Wörtern“	„Benennen von Lautelementen“	„Buchstabenweises Erlesen“	„Fortgeschrittenes Lesen“	„Automatisiertes Worterkennen“
Stufe nach Günther	[Liest (noch) gar nicht]		Präliteralsymbolisch		Logographisch	Alphabetisch		Orthographisch	Integrativautomatisiert
Stufe nach Koch bzw. Euker/Koch	[Liest (noch) gar nicht]	Bilderlesen	Lesen von ikonischen Zeichen	Lesen von Symbolen	Logographisches Lesen	Alphabetisches Lesen		Orthographisches Lesen	
	0	1		2	3	4			

Schulstufen. Demgegenüber lässt sich eine Tendenz beschreiben, wonach Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigerem Wohlstand eine geringere IM aufweisen (Spearman $r = .134$; $p < .001$).

Erhebung

Lehrkräfte wurden gebeten, für jeden ihrer Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen auszufüllen, der zwei Fragen zum Stand der Leseentwicklung enthielt. Die Antworten wurden anschließend in einer Skala „revidiertes Modell des erweiterten Lesens“ zusammengeführt (Tab. 2). Zunächst wurde gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler die einzelnen drei ersten Stufen des erweiterten Lesebegriffs nach Hublow (1985) beherr-

schen (s. Tab. 2, Zeile 1), Mehrfachnennungen waren hier möglich: „Personen, Tiere, Pflanzen, Gegenstände, Orte in ihrem jeweiligen situativen Kontext als solche erkennen“, „Bilder lesen z.B. Fotos, grobe Strichzeichnung wie pcs-Bilder (Boardmaker)“ und „Symbole lesen (etwas abstrakter, mit nur geringem bildlichen Anteil)“.

In der zweiten Frage wurden die Lehrkräfte gebeten bei jeder/m Schülerin/Schüler einzuschätzen, welche der sechs Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs nach Valtin (1997) am ehesten auf ihn zutrifft (s. Tab. 2, Zeile 2): „Der Schüler ‚liest‘ (noch) überhaupt nicht“, „der Schüler beherrscht das „Als ob-Vorlesen (Nachahmung)“, „... das „Erraten von Wörtern“ (aufgrund visueller Merkmale, McDonalds o.ä.)“, „... das „Benennen von

Lautelementen“ (beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug)“, „... das „*buchstabenweise Erlesen*“ (Einsicht in die Buchstaben-Laut-Verbindung)“, „... das „*fortgeschrittene Lesen*“ (Lesen in größeren Einheiten, Lautverschmelzung)“, oder „... das „*automatisierte Worterkennen*“ (Lesen ohne Anstrengung)“. Eine Auswertung, die die Ergebnisse dieser beiden Fragen einzeln darstellt, liegt bereits vor (Ratz, 2012).

Da hier eine Annäherung an das „revidierte Modell des erweiterten Lesebegriffs“ vollzogen wird, wurden beide Fragen kombiniert und daraus eine Skala konstruiert, die dessen Stufen wie oben beschrieben entspricht (vgl. Abb. 3). Tabelle 2 zeigt in einer Synopse, wie die Fragen zueinander stehen und wie die Stufen beider Ansätze einander zugeordnet wurden. In keinem der Modelle bestand ursprünglich die hier eingefügte Stufe 0 „Liest (noch) gar nicht“, die Synopse zeigt, wie das „Situationslesen“ darin aufgeht. Stufe 0 sind alle Schülerinnen und Schüler, die „Bilderlesen“ nach Hublow nicht beherrschen. Die Stufe 1 entspricht dem „Bilderlesen“ aus dem ursprünglichen Modell des erweiterten Lesens nach Hublow. Die Stufe 2 entspricht Valtins Stufe „Erraten von Wörtern“, also der logographemischen Stufe, Stufe 3 ergibt sich aus den beiden alphabetischen Stufen Valtins, „Benennen von Lautelementen“ und „buchstabenweises Erlesen“, und Stufe 4 aus den beiden letzten Stufen Valtins, dem „fortgeschrittenen Lesen“ und dem „automatisierten Worterkennen“.

Durch die Kombination zweier Fragen ergaben sich auch Doppelungen. Bei manchen Schülerinnen und Schülern kamen Wertungen sowohl in Stufe 1 als auch in Stufe 2 („Bilderlesen“ nach Hublow, und „Erraten von Wörtern“ nach Valtin), bzw. sowohl in Stufe 1 als auch in Stufe 3 („Bilderlesen“ und „Benennen von Lautelementen“) zustande. In einem solchen Fall wurde im Sinne einer Hierarchisierung die Stufe 1 dann gewertet, wenn „Symbollesen“ nicht beherrscht wurde. Es wurde hier davon ausgegangen, dass lediglich einzelne Buchstaben bekannt sind. Wenn dagegen „Symbollesen“ (nach Hu-

blow) beherrscht wurde, wurde die Stufe 2 bzw. Stufe 3 in die Skala aufgenommen. Valtins Stufe „Benennen von Lautelementen“ thematisiert, dass die Kinder „ansatzweise erkannt [haben], daß Buchstaben Laute darstellen“ (Valtin, 1997, S. 82). Hier spielen also bereits Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit eine Rolle, Fähigkeiten, die zumindest hinsichtlich des Schriftspracherwerbs über das reine Symbollesen hinausgehen. Dieses Vorgehen aus der Zusammenführung zweier Fragen führt zu abweichenden Ergebnissen gegenüber Ratz (2012) und Ratz und Lenhard (2013), welches als Folge der veränderten Fragestellung zu verstehen ist (vgl. Diskussion).

Der Fragebogen enthielt weitere Fragen, die für Korrelationsberechnungen herangezogen werden konnten: zum Geschlecht, Alter, Diagnose, Intelligenzminderung nach ICD-10 (keine, leichte, mittelgradige, schwere sowie schwerste Intelligenzbeeinträchtigung) und Wohlstand der Familie nach der „Family Affluence Scale (FAS)“ nach Currie et al. (2008). Diese Skala enthält vier Fragen, die ursprünglich den Kindern selbst gestellt wurden, hier wurden sie den Lehrkräften gestellt. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte im FGE aufgrund der sehr geringen Klassengrößen und der viel größeren Nähe zu den Kindern und deren Eltern die Antworten auf diese Fragen in der Regel kennen (Ratz & Dworschak, 2012). Die Fragen erheben die Anzahl der Autos in der Familie (0-2), ob das Kind ein eigenes Zimmer hat (0; 1), wie viele Urlaube in den letzten zwölf Monaten gemacht wurden (0-2) und wie viele Computer in der Familie vorhanden sind (0-2), und anschließend zu einer Skala aufsummiert. Diese Skala wird anschließend in Terzile geteilt: FAS1: 0-3; FAS2: 4-5; FAS3: 6-7. In der HBSC-Studie wurde die FAS in vielen Ländern, unter anderem in Deutschland an Kindern im Schulalter, fast zeitgleich durchgeführt, so dass Vergleichsdaten vorliegen (Dworschak & Ratz, 2012).

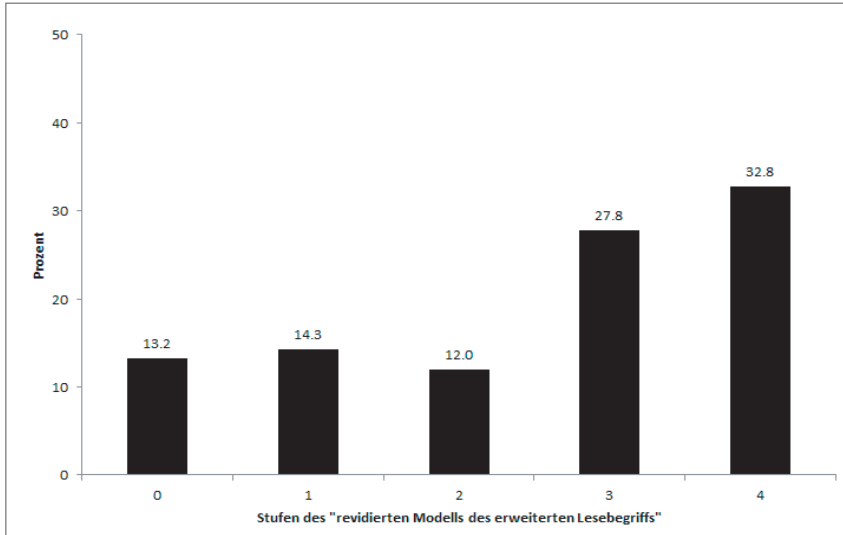


Abbildung 4: Prävalenz der Stufen über das gesamte Schulalter hinweg ($n = 1564$)
 [0: Liest (noch) gar nicht; 1: Bilderlesen und Lesen von ikonischen Zeichen; 2: Lesen von Symbolen und logographisches Lesen; 3: alphabetisches Lesen; 4: orthographisches Lesen]

Ergebnisse

Aus den Einschätzungen der Lehrkräfte ergibt sich auf alle Altersgruppen bezogen eine große Spannweite an Fähigkeiten hinsichtlich der Stufen des „revidierten Modells des erweiterten Lesebegriffs“ (Abb. 4; Tab. 3): 13.2 % lesen (noch) gar nicht (Stufe 0), hier ist das „Situationslesen“ bereits mit einbezogen. 14.3 % lesen auf der Stufe des Bilderlesens (Stufe 1), welches sowohl fotografische Bilderqualitäten einschließt, als auch ikonische Zeichen. Das Lesen von Symbolen bzw. das logographische Lesen (Stufe 2) wird für 12 % der Schülerinnen und Schüler benannt. Über die Hälfte von ihnen werden in den beiden Stufen des eigentlichen Lesens gesehen, 27.8% in der alphabetischen (Stufe 3) und 32.8% in der orthographischen Stufe (Stufe 4). Dies entspricht einem Mittelwert von 2.53 ($SD = 1.41$).

Die Schülerinnen der Stichprobe erreichten im Vergleich zu den Schülern im Schnitt leicht höhere Werte, die sich im Vergleich der Mittelwerte zeigen. Er liegt bei den Schülerinnen bei 2.64 ($SD = 1.38$), gegenüber 2.47 bei den Schülern ($SD = 1.42$). Der Un-

terschied liegt jedoch lediglich auf der deskriptiven Ebene und erreicht keine Signifikanz ($\chi^2(4) = 5.79$; $p = .216$). Er relativiert sich weiter vor dem Hintergrund, dass die Mädchen im Schnitt acht Monate älter sind (s.o.). Die Variable Geschlecht wurde deshalb aus weiteren Abhängigkeitsberechnungen ausgeschlossen.

Hinsichtlich der drei Schulstufen im FGE fällt ein Anstieg in der Entwicklung von der Grundschulstufe ($M = 2.29$; $SD = 1.33$) zur Hauptschulstufe ($M = 2.67$; $SD = 1.41$) auf ($\chi^2(4) = 64.0$; $p < .001$). Ein Unterschied besteht jedoch nicht zwischen der Hauptschulstufe und der Berufsschulstufe ($M = 2.66$; $SD = 1.45$).

Neben diesen Ergebnisse in Bezug auf das „revidierte Modell des erweiterten Lesens“ nach Koch bzw. Euker und Koch sind weitere Überlegungen hinsichtlich praktischer Aspekte im Unterricht sinnvoll. Aus didaktischer Sicht ist von Interesse, über welche Modi die Schülerinnen und Schüler ansprechbar sind. Im Unterricht sind die maßgeblichen Kanäle einerseits Bilder und Symbole, und andererseits Wörter oder Sätze. Entsprechend erscheint es sinnvoll, die Prävalenzen in Bild-

Tabelle 3: Verteilung der Lesefähigkeiten nach dem „revidierten Modell des erweiterten Lesebegriffs“ (Koch, 2008) (N = 1629)

	[Liest (noch) gar nicht] (%)	Bilder und ikonische Zeichen (%)	Symbole und logogra- phisch (%)	Alphabe- tisch (%)	Orthogra- phisch (%)
	0	1	2	3	4
Geschlecht (n = 1547)					
Männlich	14.1	14.8	12.2	27.6	31.3
Weiblich	11.3	13.1	11.4	28.3	36.0
Schulstufe (n = 1534)					
GS	13.9	18.4	10.8	38.6	18.2
HS	12.2	12.5	10.7	25.5	39.1
BS	13.2	10.8	15.6	17.7	42.7
IM (n = 1530)					
Keine	0	0	0	30.8	69.2
Leichte	0.1	3.8	4.2	32.4	59.5
Mittelgradige	2.5	15.5	13.6	38.0	30.3
Schwere	21.6	28.8	30.5	14.1	5.0
Schwerste	73.1	20.2	6.7	0	0
FAS (n = 832)					
1	8.5	10.6	8.2	30.7	41.8
2	13.2	13.1	11.4	25.0	37.2
3	7.4	17.2	11.4	33.0	31.0
Gesamt (n = 1564)	13.2	14.3	12.0	27.8	32.8

Anmerkungen. IM: Grad der Intelligenzminderung nach ICD-10. FAS: Family Affluence Scale (Currie et al., 2008)

oder Symbolleser einerseits, sowie in Wort- oder Satzleser andererseits zu kumulieren. Dies ist durch Summenbildung der Bildleser mit den Symbollesern, bzw. der Wortleser mit den Satzlesern, möglich. Dabei zeigen die entstehenden Summen dieser beiden Gruppen jeweils eine relativ konstante Größe: Bild- bzw. Symbolleser stellen in allen drei Altersstufen ca. ein Viertel der Schülerinnen und Schüler dar, alphabetische bzw. orthographische Leser über die Hälfte (Abb. 5 und 6). Innerhalb dieser Gruppen jedoch gibt es einen Anstieg von den jüngeren zu den älteren Schülerinnen und Schülern von Bild- zu Symbollesern, bzw. von alphabetischen zu orthographischen Lesern.

Ein sehr viel deutlicheres Ergebnis ergibt die Betrachtung hinsichtlich der Grade der Intelligenzminderung nach ICD-10. Die Mittelwerte steigen an, von schwerster IM ($M = .34$; $SD = .60$), über schwere IM ($M = 1.52$; $SD = 1.13$), mittelgradige IM ($M = 2.78$; $SD = 1.12$), leichte IM ($M = 3.47$; $SD = .76$) und schließlich keiner IM ($M = 3.69$; $SD = .48$). Die Unterschiede erreichen dabei ein Signifikanzniveau (Spearman $r = .155$; $p < .001$). Einen bivariaten Einfluss hat auch der familiäre Wohlstand: In den drei Gruppen unterscheiden sich die Mittelwerte nur gering, im FAS1: $M = 2.87$; $SD = 1.23$, im FAS2: $M = 2.60$; $SD = 1.43$, und im FAS3 $M = 2.63$; $SD = 1.23$. FAS zeigt ebenfalls Sig-

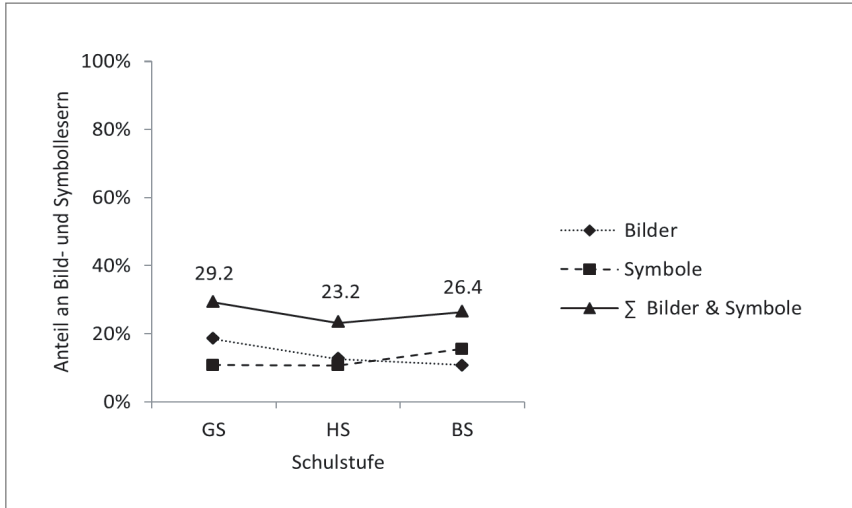


Abbildung 5: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit IM, die Bilder bzw. Symbole lesen, sowie die Summe aus Bild- und Symbollesern

nifikanzniveau (Spearman $r = -.091$; $p = .008$).

In einer multivariaten Analyse der Stufen des „revidierten Modells des erweiterten Lesens“ mit den Variablen Schulstufe, IM und FAS ließen sich 53% der Varianz aufklären ($R^2 = .527$). Dabei ließen sich aber lediglich die Schulstufe und die Intelligenzbeeinträchtigung als bedeutsam erkennen (beide $p = .000$), FAS trug hingegen nicht zur Varianz-

aufklärung bei ($p = .875$) – im Unterschied zur bivariaten Korrelationsberechnung (s.o.).

Diskussion

Der erweiterte Lesebegriff ist aufgrund seiner Relevanz im Unterricht des FGE von hohem Interesse. Die jüngste Diskussion zeigte die bisherige Abstinenz eines theoretischen Fun-

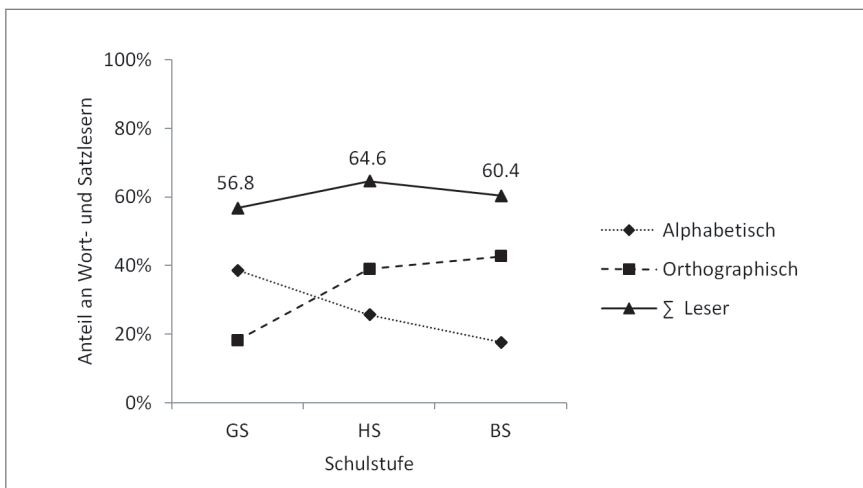


Abbildung 6: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit IM, die alphabetisch bzw. orthographisch lesen, sowie deren Summe

daments jedoch deutlich auf. Kochs „revidiertes Modell“ hat hier einen wesentlichen Beitrag geliefert und eine Weiterentwicklung ermöglicht.

Kochs Einteilung bewährt sich hinsichtlich der Schrittgrößen, dies lässt sich an der einigermaßen ausgeglichenen Verteilung der Stufen über die gesamte Schülerschaft des FGE hinweg gut erkennen (Abb. 4). Das schwer abzugrenzende und aus theoretischer Sicht fragwürdige Situationslesen findet in der hinzugefügten Stufe 0 „liest (noch) gar nicht“ mit 13.2% einen Anteil, der sich gut zum Bilderlesen abgrenzen lässt. Die Stufe 1 des Lesens von Bildern und ikonischen Zeichen ist ähnlich umfangreich (14.3%). Ihre Abgrenzung zur Stufe 2 des Lesens von Symbolen bzw. des logographischen Lesens fällt schwerer, denn einerseits überzeugt zwar das Argument der Unterscheidung zwischen abbildhafter und willkürlicher Darstellung, in der Realität ist der Übergang jedoch fließend, ein Beispiel hierfür sind die gerade in den Schulen des FGE sehr gebräuchlichen pcs-Symbole (Mayer-Johnson, 2013), deren Darstellungen sich ausdrücklich zwischen Bildern und Symbolen bewegen. Die Unterscheidung zwischen Bilddarstellungen und symbolischen Darstellungen bleibt dennoch sowohl aus theoretischen als auch aus didaktischen Gründen sinnvoll. Die zusätzliche Summenbetrachtung „Bild- und Symbolleser“ in Abb. 5 liefert jedoch aus didaktischer Sicht weitere Erkenntnisse und zeigt, dass mit der didaktischen Arbeit mit Bildern und Symbolen ungefähr ein Viertel der Schülerinnen und Schüler im FGE ansprechbar ist.

Die Summenbildung „Bild- und Symbolleser“ in Abb. 5 wird darüber hinaus dem Umstand gerecht, dass der Übertrag von den Stufen Valtins zu denen von Günther bzw. Koch an dieser Stelle schwer fällt (vgl. Tab. 2). Dies zeigen widersprüchliche Antworten der Lehrkräfte in den beiden Fragekomplexen, wenn bei gleichen Schülerinnen und Schülern einerseits bei den Fragen zum erweiterten Lesen „Symbollesen“ negativ gewertet wurde, andererseits aber bei den Fragen nach den Stufen nach Valtin „Erraten von

Wörtern“ oder „Benennen von Lautelementen“ positiv benannt wurde. Die weiter oben skizzierte Diskussion um die logographische Phase wird durch das „revidierte Modell“ zwar umgangen, erhält dafür aber an der gleichen Stelle erneut eine Unschärfe.

An dieser Stelle spielt möglicherweise eine spezifische Situation im FGE eine Rolle, wenn manche Schülerinnen und Schüler jahrelang an einem Buchstabenkurs teilnehmen, dennoch aber ein Leseverständnis im alphabetischen Sinn nicht erwerben. Sie kennen dann möglicherweise tatsächlich einzelne intensiv geübte Phonem-Graphem-Korrespondenzen und auch einzelne Ganzwörter, erkennen aber andererseits ihnen noch nicht bekannte symbolische Darstellungen im Sinne einer Dekodierung nicht. Insofern ist die Kombination zweier Fragen zu einer Skala wie hier geschehen möglicherweise präziser als die einzelne Skala, weil so die einzelnen Fähigkeiten erfragt werden, anschließend durch die Hierarchisierung aber im Sinne eines Entwicklungsmodells interpretiert werden. Zudem lassen sich so die Unterschiede in den hier dargestellten Ergebnissen gegenüber den Analysen nach den Stufen von Valtin (Ratz, 2012) bzw. Frith (Ratz & Lenhard, 2013) im Bereich des alphabetischen Lesens erklären.

Die Beschreibungen des erweiterten Lesebegriffs von Hublow (1977) und Günthner (1999) endeten mit der Stufe des „Schriftlesens“, Koch hat diese Stufe an Günther (1989) orientiert in zwei Stufen geteilt, die alphabetische und die orthografische, Günthers darauf folgende, letzte Stufe „integrativ-automatisiert“ jedoch weggelassen. Die hohen Prävalenzen in diesen Stufen geben einer weiteren Unterteilung im Sinne Günthers recht, es stellt sich also die Frage, warum Günthers letzte Stufe des integrativ-automatisierten Lesens nicht beibehalten werden sollte, denn so stellt die orthografische Stufe mit 32.8% die größte Gruppe dar.

Die oben angesprochene Situation vieler Schülerinnen und Schüler im FGE, im Prozess des Schriftspracherwerbs stehen zu bleiben, wird sich auch durch besten Unterricht

nicht ausschließen lassen. Die Regressionsanalyse zeigt, dass vor allem der Grad der Intelligenzmindering hierzu beiträgt – ein zentrales diagnostisches Merkmal für den FGE. Insofern ist der Vorschlag von Dönges (2007) weiterhin bedeutsam, die Stufen als Lesarten besonders bei Schülerinnen und Schülern mit umfänglicheren Behinderungen gleichberechtigt wahrzunehmen, um adäquate Angebote machen zu können und eben nicht jahrelang Buchstabenkurse ohne Aussicht auf schriftsprachliche Fähigkeiten anzubieten. In dieser Sichtweise erhält auch das „Situationslesen“ eine didaktische Bedeutung, allerdings nicht mit der Leseentwicklung, sondern als bestehende Fähigkeit bzw. Kompetenz. In diesem Zusammenhang sei auf weitere Ziele im Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit FGE hingewiesen, die nicht zwingend auf Schriftsprache angewiesen sind, wie mündlicher Sprachgebrauch (Hohm & Wagner, 2011) oder Literaturunterricht (z.B. Bernasconi, 2013; Drummer & Vollrath, 2011; Proksch & Tuttas, 2011). Gerade der Literaturunterricht kann in unterschiedlichen „Lesarten“ (Dönges, 2007, s.o.) stattfinden, und dabei dennoch seinen fachdidaktischen und bildenden Anspruch erfüllen, das machen diese Veröffentlichungen deutlich. Eine Ausrichtung lediglich auf den Entwicklungsaspekt für einen erweiterten Lesebegriff ist deshalb nicht ausreichend, wenn man die gesamte Bandbreite der Schülerinnen und Schüler im FGE und die Ziele von Bildung und Erziehung berücksichtigen will. Es ist also ein zweifaches Ziel aufrecht zu erhalten, eines welches die Entwicklung des Lesens im Blick behält, und eines, welches die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und auf Teilhabe in einer „zeichenhaft verfassten Alltagswirklichkeit“ (Pfeffer, 1984) zielt.

Ein künftiges Forschungsdesiderat im Bereich des erweiterten Lesebegriffs wäre eine Absicherung der Stufen des revidierten Modells auf empirische Weise, mit dem Ziel, die Stufen faktorenanalytisch darzustellen. Weiterhin wird die Kombination von Text und Bildern auch im Konzept der „leichten Spra-

che“ angewendet. Dieses Konzept ist zwar in hohem Maße praxisrelevant im FGE, theoretisch jedoch bislang kaum begründet.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (1990). Zum Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik. In W. Dreher (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus* (S. 65-84). Gütersloh: Verl. Jakob van Hoddis im Förderkreis Wohnen - Arbeit – Freizeit.
- Adam, H. (1980). *Arbeitsplan für den Unterricht mit Geistigbehinderten* (2. Aufl.). Limburg: Frankonius-Verl.
- Baumert, J. (2002). *Pisa 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. [PISA-E] (OECD, PISA)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayer. Staatsministerium (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (1982). *Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte*. München: Alfred Hintermaier.
- Bayer. Staatsministerium (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2003). *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. München: Alfred Hintermaier.
- BBR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung). (2011). *Zuordnung Kreise/ Kreisregionen zu siedlungsstrukturellen Kreistypen*. Verfügbar unter: http://www.bbsr.bund.de /cln_032/ nn_21360/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Kreistypen/download__Ref_2008_xls,templated=raw,property=publicationFile.xls/download_Ref_2008_xls.xls
- Bernasconi, T. (2013): *Literaturunterricht für Menschen mit geistiger Behinderung. Lernen konkret* 32 (3), 15-19
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T. & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*,

- 66 (6), 1429–1436. doi:10.1016/j.socsci-med.2007.11.024
- Dehaene, S. (2012). *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: btb Verlag.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58 (9), 338–344.
- Dönges, C. (2011). Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - fachdidaktische Entwicklungen und fachrichtungsspezifische Perspektiven. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 61–82). Oberhausen: ATHENA.
- Drummer, A. & Vollrath, K. (2011). Interaktives Lesen und das Konzept der Lesebegleithefte. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 105–128). Oberhausen: ATHENA.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (2012). Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG)*. Eine empirische Studie (2. Aufl., S. 27–48). Oberhausen: ATHENA.
- Ennemoser, M. & Kuhl, J. (2008). Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In G. Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern* (S. 11–22). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- 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.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? In K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (S. 301–330). London ; Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Günther, K.-B. (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In K.-B. Günther (Hrsg.), *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb* (S. 12-33). Heidelberg: Schindele.
- Günthner, W. (1999). *Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Hohm, M. & Wagner, M. (2011). Mündlicher Sprachgebrauch und unterstützte Kommunikation. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 41–60). Oberhausen: ATHENA.
- Hublow, C. (1977). Lesenlernen – ein heißes Eisen? *Lebenshilfe*, 4, 200–210.
- Hublow, C. & Wohlgelegen, E. (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29 (1), 23–28.
- Iben, G. & Katzenbach, D. (2010). *Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauß, T. (2012). Weshalb gibt es immer mehr Sonderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? *Teilhabe*, 51 (4), 161–168.
- Koch, A. (2008). *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne Phonologische Bewusstheit?* Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6247/pdf/KochArno-2008-28-05.pdf>
- Koch, A. & Euker, N. (2009). *Leselupe*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

- Mayer-Johnson (2013). Boardmaker. Verfügbar unter: <http://www.mayer-johnson.com/boardmaker-software>
- Oberacker, P. (1980). *Sprechen, lesen, schreiben mit geistig Behinderten*. Villingen-Schwenningen.
- Oelwein, P. L. (2002). *Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen. Ein Praxisbuch für Eltern und Lehrer* (3. Aufl.). Zirndorf: G & S.
- Pfeffer, W. (1984): Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung* 23 (2), 101–111.
- Proksch, J. & Tuttas, G. (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 83–104). Oberhausen: ATHENA.
- Ratz, C. (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 111–132). Oberhausen: ATHENA.
- Ratz, C. (2013): Do students with Down Syndrome show a specific profile in learning to read? *Research in Developmental Disabilities*, 34 (12), 4504-4514. doi: 10.1016/j.ridd.2013.09.031
- Ratz, C. & Dworschak, W. (2012). Zur Anlage der Studie. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 9–26). Oberhausen: ATHENA.
- Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (5), 1740–1748. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.021
- Schenk, C. (2007). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs* (7., überarb. Aufl). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schwieber, B., Manitus, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Der Chancenspiegel – zur Messung der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen. Ein vertiefter Einblick in die Gerechtigkeitsdimension „Integrationskraft“. *Teilhabe*, 52 (2), 67–73.
- Speck, O. (2012). Förderschulische Problemverschiebungen - Schüler mit "Lernbehinderungen" in Schulen für "geistig Behinderte". Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen. *Heilpädagogische Forschung* (1), 13–21.
- Speck, O. (2013). Die wundersame Vermehrung von Schülern mit "geistiger Behinderung" – und niemand empört sich! *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (1), 1–10.
- Statistisches Bundesamt. (2011). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2009/2010*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thema/tisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen-2110100107004.pdf?__blob=publicationFile
- Thamm, J. (1995). *Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thamm, J. (1999). Fachdidaktische Grundlagen. In H. Schurad, W. Schumacher, I. Stabenau & J. Thamm (Hrsg.), *Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte* (2. Aufl., S. 43–69). Oberhausen: ATHENA.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreiblernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule* (S. 76–88). Weinheim u.a.: Beltz.

Korrespondierender Autor:

Dr. Christoph Ratz

Universität Würzburg

Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV

Pädagogik bei Geistiger Behinderung

Wittelsbacher Platz 1

D-97074 Würzburg

E-Mail: christoph.ratz@uni-wuerzburg.de