

Lautgebärden – Grundlagen und Praxis in Schule und Unterricht bei intellektueller Beeinträchtigung

Holger Schäfer

1 Einleitung

Für den Schriftspracherwerb im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SGE) äußerten sich (hier im Überblick) zuletzt Dönges (2007, 2011), Thümmel (2008), Schäfer (2009) sowie Ratz (2013), Euker & Koch (2013, 2019) und Koch & Euker (2019) u. a. auch mit Bezügen zu den Arbeiten von Hublow (1977) und Hublow & Wohlgehagen (1978). Der in der Didaktik im SGE umfänglich etablierte Ansatz des s. g. erweiterten Lesebegriffs wurde in den genannten Arbeiten auch hinsichtlich seiner inklusiven Anschlussfähigkeit diskutiert (bspw. durch das Ausklammern des s. g. Situationslesens) und mit wichtigen Hinweisen wie beispielsweise dem Literaturunterricht oder sprachlichen Fertigkeiten ergänzt (Ratz, 2013; Thümmel, 2008; Bernasconi, 2013; Schäfer & Thümmel, 2019; Jungmann & Thümmel, 2022).

Heute lassen sich u. a. mit den konkreten Hinweisen im neuen bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (ISB, 2019), aufbauend auf den orientierungsgebenden (wichtig: für die Schüler im SGE nicht verbindlichen) „Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Primarbereich“ (KMK, 2004), deutliche Indikatoren für die Bedeutsamkeit des Faches in Schule und Unterricht für Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung finden. Ratz & Selmayr (2021) sprechen hier zu Recht von einem „Paradigmenwechsel“ (S. 117) und stellen auch mit Bezug auf die erste SFG-Studie (hier Ratz, 2012) sowie aktuelle Entwicklungen in der Schulpraxis fest, „dass das Thema (also der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen) in der Schulpraxis angekommen ist“ (Ratz & Selmayr, 2021, S. 117).

2 Hürden

Unabhängig der in diesem Zusammenhang nun einbezogenen Modelle des

Entwicklungsverlaufs im Schriftspracherwerb (u. a. K. B. Günther, 1989; Scheerer-Neumann, 1990; Valtin, 2000; Helbig u. a. 2005) legen die sich darauf beziehenden Modelle des erweiterten Lesebegriffs für den Unterricht im SGE (Dönges, 2007; Koch, 2008 und 2016; Günthner, 2018) kritische Übergänge offen (außerdem Niedermann & Sassenroth, 2007). Mit Bezug auf empirische Untersuchungen sind in diesem Zusammenhang zwei Hürden zu nennen (Abb. 1):

- **Hürde I:** Hier sind (auf der präliteralsymbolischen Ebene) Schwierigkeiten zu identifizieren zwischen dem Lesen von ikonischen Zeichen hin zum Dekodieren von Symbolen (vgl. zur nicht gänzlichen Trennschärfe von ikonischen und symbolischen Zeichen Koch, 2008),
- **Hürde II:** Die zweite Hürde bezieht sich auf den Übergang von der logographemischen hin zur alphabetischen Ebene – also der kritischen Schnittstelle zwischen dem Lesen im weiteren Sinne hin zum Lesen im engeren Sinne (Dönges, 2011).

Diese zweite Hürde als Übergang zur alphabetischen Stufe wird auch in der Sprachheilpädagogik als eine der zentralen Schwierigkeiten beschrieben (u. a. Mayer, 2018; Reber & Schönauer-Schneider, 2014) und ist ebenso in der Grundschulpädagogik als Herausforderung bekannt (Füssenisch & Löffler, 2005; Topsch, 2005; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2013; Schröder-Lenzen, 2013; Schenk, 2016).

Neben dem Erreichen der alphabetischen Stufe und einem Lesen im engeren Sinne (verbunden mit einem integrativ-automatisierten Einbezug von Morphemen, Silben und subsilbischen Einheiten) ist nun im Leselernprozess bei Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung insbesondere

- das *Erschließen* (dem Graphem M wird der Laut /m/ zugeordnet),
- das *Speichern* (diese Zuordnung wird über den phonetischen Speicher und den vokalen Rehearsal-Prozess verinnerlicht) sowie
- das *Wiederabrufen* (bezogen auf das zunächst einzelne Graphem so-

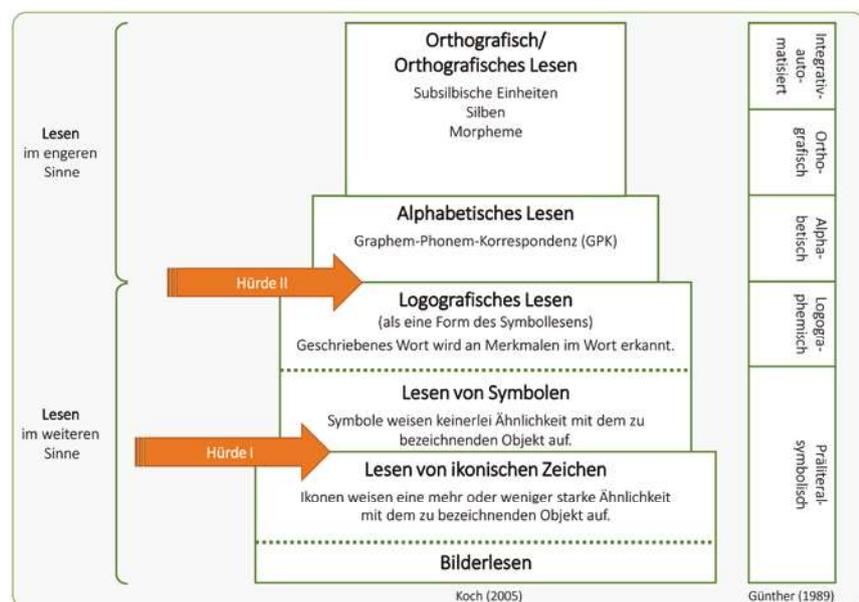


Abb. 1: Entwicklungsmodell des erweiterten Leseerwerbs (Koch, 2005, hier 2016; ergänzt durch Schäfer)