

Curriculum

Lesen und Schreiben

für den Unterricht
an Schulen für Geistig-
und Körperbehinderte

Heinz Schurad
Werner Schumacher
Iris Stabenau
Jürgen Thamm



Lebenshilfe

Empfohlen von der
Bundesvereinigung Lebenshilfe
für Menschen mit geistiger
Behinderung e. V.

ATHENA

Heinz Schurad, Werner Schumacher,
Iris Stabenau, Jürgen Thamm
Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht
an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen

Band 1

Heinz Schurad, Werner Schumacher,
Iris Stabenau, Jürgen Thamm

Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte

unter Mitarbeit von

Helga Bausch, Matthias Kofoth,
Miriam Niehues, Kornelia Niehus-Bonberg,
Cordia Paries, Brigitta Schütteldreier-Eckert,
Christa York-Friedhoff

Diese Auflage entstand in Kooperation mit der
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.,
die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2007 by ATHENA-Verlag,
Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

ISBN (Print) 978-3-89896-181-3

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-787-7

Vorwort zur dritten Auflage

»Tempus fugit!« Das Sprichwort hat seine Berechtigung. Die schulpolitischen Entwicklungen in den letzten Jahren sind vehement. Nachdem Deutschland sich nach Auswertung der PISA-Studie im unteren Mittelfeld wiederfand, war das Erschrecken der verantwortlichen Schulbehörden groß. Im Bereich der Sonderschulen gab es eine solche Untersuchung bislang nicht. Doch bleibt die Frage, ob wir als beteiligte Schulen und Kolleginnen/Kollegen da auch einer Fehleinschätzung unterliegen. Die vorliegende dritte, erweiterte, überarbeitete und aktualisierte Auflage will, soweit das in dem beschränkten Rahmen möglich ist, den neuen Sichtweisen Rechnung tragen und durch abrundende Angebote das Spezial-/Fachcurriculum vervollständigen.

Dezember 2003

Heinz Schurad

Vorwort zur vierten Auflage

Die positive Resonanz auf dieses Buch und die weiterhin große Nachfrage bestärkten uns in dem Entschluss, eine vierte unveränderte Auflage zu veranstalten.

Mai 2007

Autoren und Verlag

1 Einleitung (*Jürgen Thamm*)

1.1 14 Thesen zum Lesen und Schreiben an der Maximilian-Kolbe-Schule

Allgemeine Thesen

1. Die Schülerschaft unserer Schule kann in folgende Lerngruppen aufgeteilt werden:

1. Schüler, die sich im Grenzbereich zur sog. Förderschwerpunkt Lernen befinden (v.a. ältere Schüler, an anderen Schulen gescheitert, »quereingestiegen«),
2. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung,
3. schwerstmehrfach behinderte Schüler.

In jeder der drei Gruppen lassen sich Schüler mit erheblichen Verhaltensauffälligkeiten ausmachen.

2. Die Förderung schwerstmehrfach behinderter Schüler steht als Aufgabe unserer Schule außer Zweifel, sie dürfen bei allen weiteren Überlegungen nicht vernachlässigt werden.

3. Die aktuelle Aufmerksamkeit richtet sich aufgrund der neuen Gesetzeslage auf die o.g. 2. und 3. Gruppe. Entscheidend scheint dabei nicht der Grad der Intelligenz, sondern das *Verhalten* der Schüler. Insbesondere die Eltern verhaltens*unauffälliger* Schüler könnten in Zukunft (je nach privatem/politischem Engagement der Eltern) zu unserer Schule auf kritische Distanz gehen.

4. Vor diesem Hintergrund nehmen wir die Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Grundschulklassen nicht als gegebenen Sachverhalt hin. Wir wollen keine »Restschule« werden, die nahezu ausschließlich stark verhaltensauffällige und schwerstmehrfach behinderte Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung optimal beschult. Dies gilt besonders für die Vor- und Unterstufen. Wir wollen *auch* den Schülern, die aufgrund ihres Verhaltens zu gemeinsamem Unterricht in Grundschulklassen geeignet scheinen, eine gute Alternative anbieten und deren Eltern von unserer Arbeit überzeugen.

5. Der Wiedereinstieg integrativ geförderter Schüler, die am gemeinsamen Unterricht der Grundschule teilgenommen haben, wird in Zukunft Normalität unserer Schulform werden.

Fachbezogene Thesen

6. Jeder – auch mehrfachbehinderte – Schüler unserer Schule, der die notwendigen (kognitiven) Voraussetzungen hat, soll die Möglichkeit haben, das Lesen und Schreiben der Schriftsprache zu erlernen. Dies gilt insbesondere auch für körperbehinderte Schüler.

7. Lesen/Schreiben soll häufig genug angeboten werden: mindestens 2-3 Blöcke in der Woche – bei sinnvoller Verteilung auf die Wochentage. Das Beispiel Grundschule zeigt, dass zunächst der quantitative zeitliche Rahmen vorhanden sein muss, bevor Fragen des Lernerfolgs diskutierbar sind (zum Beispiel: 2 × Mo und Mi/Di und Do/Mi und Fr; 3 × Mo, Mi und Fr).

8. Die Kombination von Lesetätigkeiten *und* Schreibtätigkeiten (Handschrift, Drucken etc.) ist dem Erwerb der Schriftsprache förderlich. Eine auf das Lesen reduzierte Methode des Schriftspracherwerbs erscheint vor dem Hintergrund der aktuellen didaktischen Erkenntnisse als Einschränkung der Lernmöglichkeiten und sollte vermieden werden.

9. Ein systematischer Aufbau des Lesen- und Schreibenlernens sollte bis zur Mittelstufe Orientierungsgrundlage für den Aufbau und Erwerb eines Schriftsprach-Grundwortschatzes sein. Das Wortmaterial für diesen Grundwortschatz ergibt sich durch die Alltagswelt der Schüler und durch das Wortmaterial des in der gesamten Schule einheitlich verwendeten Lese- und Schreiblehrgangs. Die vorhandenen, guten (z.T. selbst erstellten) Medien sollten möglichst nicht ausgrenzt werden. Eine Fixierung auf einen eingeschränkten Fibel-Grundwortschatz sollte durch die ausgewählte Hinzunahme alltagsrelevanter Wörter vermieden werden.

10. Zu Beginn stehen täglich wiederkehrende Lernangebote, die aus der Alltagswelt abgeleitet werden. Relevante Lebens- und Lernsituationen bestimmen das Wortmaterial (Namen, Wochentage, Alltagsgegenstände, Alltagssituationen wie z. B. ›Einkaufen‹, ›Essen‹ ...). Anschließend soll mit Hilfe eines Leselehrgangs der Erwerb der

Schriftsprache (im Sinne einer didaktischen Vorgabe: Was soll gelernt werden ...?) strukturiert werden. Die Arbeit auf den weiteren Lese- und Schreibniveaustufen sollte sich an dem Material des Leselehrgangs sowie an der Alltagswelt der Schüler orientieren.

11. Die Überlegungen zum Aufbau eines Lese- und Schreiblehrgangs werden in einem schuleigenen, standortbezogenen Lehrplan in strukturierter und kompakter Form zusammengetragen und Lehrern, Lehramtsanwärtern, Eltern vorgestellt.

12. Eine speziell für den Sprachunterricht eingerichtete Mediothek soll das Nebeneinander von Medien zu einem Miteinander machen. (Leider ist dabei wie immer die Gefahr des Durcheinanders nicht auszuschließen ...)

13. Ein Computerprogramm schafft für jeden einzelnen Schüler einen systematischen Überblick über das Lernangebot und den Lernerfolg in den einzelnen Klassen und Stufen.

14. Der mündliche Sprachgebrauch sollte in einem umfassend definierten Sprachunterricht (einschließlich der für unsere Schulform etablierten Morgenkreise) genügend Raum erhalten. Im Rahmen des Curriculums Lesen und Schreiben muss der mündliche Sprachgebrauch als Teil eines umfassenden Sprachunterrichts vernachlässigt werden. Wir beabsichtigen, uns mit diesem Bereich im Rahmen weiterer Überlegungen auseinander zu setzen.

1.2 Auftrag und Erwartungen – Ausgewählte Aussagen der sonderpädagogischen Didaktik zum Lernbereich Lesen und Schreiben ¹

Eine grundsätzliche *fachdidaktische* Diskussion der Schriftspracherwerbsfähigkeit geistig behinderter Schüler erscheint nicht notwendig. Einerseits zeigt unsere Alltagserfahrung, dass geistig behinderte Schüler das Lesen und Schreiben erlernen können, andererseits wurde bereits in den siebziger Jahren durch diverse Veröffentlichungen belegt, dass Schüler mit geistigen Behinderungen Lesen und

¹ Die Ausführungen im Abschnitt 1.2 nehmen Bezug auf die Veröffentlichung: Thamm, Jürgen. Textproduktion mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. Die Textpassagen wurden gekürzt, überarbeitet und in Teilen ergänzt.

Schreiben lernen können und sollen. Hier sei auf Autoren wie Bach, Pohl, Hofmann und Begriffe wie ›Lesereife‹ und ›Lesevoraussetzungen‹ verwiesen.

Wenn auch unterschiedliche Autoren das Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte fachwissenschaftlich fundiert reflektieren, so hat doch eine grundlegende Diskussion der Schriftspracherwerbsforschung für den Bereich der Geistigbehindertenpädagogik bisher nicht stattgefunden.

Im Folgenden können daher lediglich einige didaktische Aspekte in der sonderpädagogischen Literatur aufgezeigt werden, um den Auftrag der Schule für Geistigbehinderte für den Lernbereich Schriftsprache – einführend – zu umreißen.

Richtlinien der Sonderschule für Geistigbehinderte (i. w. RLSfGb) für Nordrhein-Westfalen (i. w. NW) (1980)

Die RLSfGb für NW sind für den Lernbereich »Lesen und Schreiben«, wie zu allen Bereichen des Schriftsprachgebrauchs sehr knapp und allgemein formuliert, so dass die dort getroffenen Aussagen lediglich für eine unspezifische didaktisch-methodische Orientierung ausreichen. Die Ausführungen der RLSfGb enthalten für den Lernbereich der weiterführenden Schriftsprachproduktion und -rezeption keine expliziten Aussagen. Die Aussagen zum Schreiben erscheinen relativ unreflektiert aus den Aussagen zum Leseunterricht – der eine etwas ausführlichere Berücksichtigung erfährt (RLSfGb für NW 1980, S. 21) – abgeleitet.

Die RLSfGb für NW nennen allerdings ausdrücklich alle Ebenen des erweiterten Lesebegriffs von Hublow/Wohlgehagen (vgl. Hublow/Wohlgehagen 1978); im einzelnen wird festgestellt, dass die Schüler lernen sollen, »sprachliche Inhalte in Form von Bildern, Bildzeichen, Symbolen, Wörtern und einfachen Sätzen schriftlich darzustellen« (RLSfGb für NW 1980, S. 21).

Insbesondere durch den unspezifischen Terminus »sprachliche Inhalte« wird die nahezu unbegrenzte Breite im Hinblick auf eine inhaltliche Arbeit im Schreibunterricht der SfGb deutlich. Unter Beachtung der Aussagen zum Leseunterricht muss allerdings eher eine kommunikative, pragmatisch-funktionalistische Zielsetzung des Schreibunterrichts angenommen werden, denn es werden für den

Leseunterricht ausschließlich Aspekte der Umweltorientierung im Sinne einer Informationsentnahme von Zeichen auf unterschiedlichen Leseniveaustufen hervorgehoben.

»Der Schüler soll lernen Bilder und Bilderreihen zu verstehen, sich mit Hilfe von Bildzeichen, Farbsignalen, Pfeilen, Ziffern, Wörtern und einfachen Sätzen in der Umwelt zurechtzufinden. Lesen bedeutet demnach nicht nur die Sinnentnahme aus der Buchstabenschrift, sondern auch Deuten und Verstehen bildhafter Darstellungen und symbolischer Zeichen und Signale.« (RLSfGb für NW 1980, S. 21)

Es muss festgestellt werden, dass die sonderpädagogisch arbeitenden Lehrer (an der SfGb) für die didaktische Entscheidung, welche Inhalte und Methoden sie den Schülern zum Lesen und Schreiben anbieten sollen, in den Richtlinien kaum Anhaltspunkte erhalten. Es fehlen konkrete Hinweise auf unterschiedliche, fachdidaktisch begründete Methoden des Schriftspracherwerbs. Ein begründetes Angebot alternativer Konzepte, das Hinweise zu einem erfolgreichen Erwerb der Schreib- und Lesefähigkeit und zur sinnvollen Anwendung der erworbenen Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen unter erheblich erschwerten Bedingungen beinhaltet, sucht man vergeblich.

Oberacker

Oberacker (1984) stellt umfangreiche Ausführungen zur Sprachdidaktik an der SfGb zur Verfügung. Er bezieht die gleiche Position wie die RLSfGb für Bayern (Staatsinstitut für Schulpädagogik 1982). Der Schwerpunkt seiner Schriftsprachdidaktik liegt auf dem kommunikativen Aspekt der (Schrift-)Sprache.

Sprechen, Lesen und Schreiben bei geistig behinderten Schülern werden hier als kommunikative Techniken aufgefasst, die in enger Beziehung zueinander stehen und eine gemeinsame Grundlage haben. Diese Grundlage heißt »Kommunikation«. (Oberacker 1984, S. 9)

Für den Bereich des Schreibens unterscheidet Oberacker (1984, S. 107ff) nicht immer deutlich zwischen den Besonderheiten eines Erstschreibunterrichts und dem weiterführenden Schreiben. Er betont den kommunikativen Aspekt geschriebener Mitteilungen mit

dem Hinweis auf die lebenspraktische Relevanz des Geschriebenen und stellt grundlegend fest:

Schreiberziehung bei geistig Behinderten steht primär unter dem lebenspraktischen Aspekt der Verständigung, der Mitteilung. (Oberacker 1984, S. 111)

Der Autor vollzieht nicht den Transfer der Lesestufen auf ähnliche Niveaustufen im Schreibunterricht, sondern orientiert sich an den Schreibmethoden der Allgemeinen Schule, wenn er feststellt:

Ähnlich wie beim Lesenlernen gibt es ja auch beim Schreibenlernen verschiedene Methoden: Das ganzheitliche Schreiben, das aus der Bewegung abgeleitet wird; das synthetische Schreiben, das von einzelnen Elementen abgeleitet wird; das Drucken, das sich an das Lesen anlehnt. (Oberacker 1984, S. 111)

Allerdings denkt Oberacker einen Schreibbegriff in seiner grundsätzlichen Erweiterbarkeit an, wenn er in Bezug auf die Bedeutung von Kritzelbriefen reflektiert, dass »Bild- und Kritzelzeichen ja primär Zeichen dar[stellen], mit denen die Kinder schon unmittelbar Bedeutung fixieren könnten, mit denen sie etwas abbilden und sogar kommunikative Handlungen durchführen könnten, indem sie ihre Bilder und Kritzelbriefe anderen zum Ansehen und ›Lesen‹ gäben. In diesem Sinne sei Schreiben also ›Zeichen setzen‹« (Oberacker 1984, S. 107)!

Sein Hauptinteresse gilt der Technik des Lesen- und Schreibenlernens (Oberacker 1984, S. 75ff). Bemerkenswert ist sicher, dass sich Oberacker bemüht, einige knappe methodische Anregungen für den weiterführenden Schreibunterricht vorzuschlagen. Allerdings beziehen sich wesentliche Anteile dieser konkreten Ausführungen auf die Verwendung einer geeigneten Schrift (Oberacker 1984, S. 110).

Schmitz, Niederkrüger, Wrighton

Die Autorinnen stellen (1993) einen Lehrgang zum Schreiben und Lesen mit Geistigbehinderten vor, der methodisch recht detailliert ausgearbeitet ist.

Der Ansatz zielt auf das Lesen- und Schreibenlernen geistig Behinderter. Die Autorinnen sind bemüht, in Bezug auf methodische Ableitungen in die Tiefe zu gehen, indem sie die Phase des Schrift-

spracherwerbs wahrnehmungs- bzw. entwicklungspsychologisch begründen (Schmitz u.a. 1993, S. 7ff). Es wird ein visuomotorisch orientierter Erstlese- und Erstschreiblehrgang vorgestellt, der allerdings durch eine einseitige methodische Ausrichtung zu sehr dominiert wird und weiterführende Aspekte des Lesens und Schreibens weitgehend offen lässt (Schmitz u.a. 1993, S. 51ff).

Die Zielsetzung der Autorinnen lässt aufgrund des methodischen Schwerpunktes Rückschlüsse auf konkrete Unterrichtsarbeit zu. Der Ansatz grenzt sich zu den durch Hublow/Wohlgehaben entwickelten Leseniveaustufen weitgehend ab, indem er die Aussagen über die möglichen, fließenden Übergänge unterschiedlicher Leseniveaustufen nur am Rande (im Rahmen der unten zitierten Feststellung) mit einbezieht.

Zu Sachthemen und Unterrichtsinhalten sollte immer wieder die gesamte Klasse angesprochen werden, auch wenn einige Schüler mit Bildern oder Gegenständen, andere mit Ganzwörtern und wieder andere mit Buchstaben und Buchstabenfolgen umgehen können. »Die als ›Bücher‹ beschriebenen Sachthemen bieten sich dann an, und ermöglichen, daß die ›guten‹ Schüler ›lesen‹ und ›schreiben‹ lernen in dem Sinne, wie wir das Lesen und Schreiben verstehen.« (Schmitz u.a. 1993, S. 84)

Schmitz/Niederkrüger/Wrighton stellen fest, dass nach einer grundlegenden visuomotorischen Erfassung der Einzelbuchstaben, die losgelöst von Schreib- und Lesesituationen geübt werden sollen, erste Substantive trainiert werden. Bis hierher wird eine ausführliche methodische Darstellung des Ansatzes geleistet (Schmitz u.a. 1993, S. 51ff). Wichtig erscheint, dass die Autorinnen für eine Integration von Lesen- und Schreibenlernen plädieren.²

² Die mit diesem Ansatz möglicherweise verknüpfte Dominanz einer visuomotorisch orientierten Lernmethode sollte vor dem Hintergrund der aktuellen Erkenntnisse der Erstschreib- bzw. Erstlesedidaktik der Regelschule vermieden werden: Als eines der wichtigsten Ergebnisse des wissenschaftstheoretischen Streits um die richtige Schreib- und Leselehre wurde für den Regelschulbereich immer wieder herausgestellt, dass sich keine Methode als so besonders geeignet hervorgetan hat, dass sie den anderen deutlich überlegen zu sein scheint. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis ist als fruchtbare Überwindung des Methodenstreits angezeigt, den Schülern eine möglichst *breite methodische Palette* anzubieten, sich *nicht* auf eine Methode des Lesen- oder Schreibenlernens festzu-

Haug/Keuchel

Haug und Keuchel stellen (1984) mit ihrem Buch »Lesen, Schreiben und Rechnen mit geistig Behinderten« ein »Handbuch zur Didaktik der Kulturtechniken« zur Verfügung. Mit dieser Veröffentlichung wird eine umfassende Aufarbeitung des *Lesenlernens* und *Schreibenlernens* unter erheblich erschwerten Bedingungen vorgelegt. Die Aussagen beziehen sich im wesentlichen auf »Lehrmethoden für Lesen und Schreiben« (Haug/Keuchel 1984, S. 31ff). »Für den Bereich der Fachdidaktik des Lesens, Schreibens und Rechnens wird in diesem Buch besonders auf die methodischen Ansätze und Möglichkeiten eingegangen« (Haug/Keuchel 1984, S. 18). Aussagen zu Themen und Inhalten bleiben allgemein, indem die Autorinnen feststellen, dass »die unmittelbare Umgebung des Kindes [...] Ausgangspunkt des Unterrichts sein [soll]. Eine Erlebnisgrundlage und eigenes, wirklichkeitsverbundenes Tun werden als fördernd für den Lernprozeß angesehen. Auch die Auswahl der Stoffgebiete, die behandelt werden, soll sich nach den Interessen des Kindes richten« (Haug/Keuchel 1984, S. 15). Im Gegensatz zu Schmitz/Niederkrüger/Wrighton verweisen die Autorinnen auf den »Grundsatz der Methodenfreiheit und Methodengerechtigkeit« (Haug/Keuchel 1984, S. 15) und auf einen fächerübergreifenden Unterricht, der die »Darstellung des Bildungsguts in größeren Ganzheiten« (Haug/Keuchel 1984, S. 16) ermöglicht. Sie weisen somit in eine dem offenen Unterricht ähnliche Richtung.

Auch hier wird das Lesenlernen in einem Konzept des »Schreiblesens« (v.a. Haug/Keuchel 1984, S. 114ff) mit dem Schreiben verknüpft.

legen. So stellt Giese (1992, S. 30) für die Methodik des Schreibenlernens fest: »Da nicht hinreichend klar ist, was Schreiben in all seiner Komplexität tatsächlich ist, darf derzeit die fachdidaktische Theorie jene Tradition nicht fortsetzen, einzelne theoretische Positionen zu Teilaspekten des Schreibens und Schreibenlernens derart zu verabsolutieren, daß sie Lehren und Lernen vollständig zu strukturieren versuchen«. Setzt man diese für die Grundschüler getroffenen Aussagen in Beziehung zu Schülern der SfGb, so muss die Forderung an eine Methodenvielfalt noch deutlicher ausfallen, denn die Lernwege, die Lernniveaunterschiede, die Ausdauer und die Arbeitsmöglichkeiten differieren in einer Klasse der Schule für Geistigbehinderte um ein vielfaches mehr als in einer Grundschulklasse.

Die Autorinnen gehen von einem erweiterten Textbegriff aus, den sie in Ansätzen auch sprachpsychologisch begründen (Haug/Keuchel 1984, S. 21ff). Die Vorformen der Schriftsprache werden als deren sinnvolle Ergänzung beurteilt. Damit hat das Erlernen der Schriftsprache zwar Vorrang, die Schriftsprache soll aber auch durch bildhafte Aussagen ergänzt werden.

Wenn die gelernten Wörter für den Text, den ein Kind schreiben möchte, nicht ausreichen, kann es ermutigt werden, den Text mit bildhaften Darstellungen zu ergänzen. Das müssen nicht unbedingt eigene Zeichnungen sein, auch aus Illustrierten ausgeschnittene Bilder und Photos leisten gute Dienste. (Haug/Keuchel 1984, S. 122)

Hier wird die Einschränkung auf eigene Zeichnungen des Textenden überwunden. Darüber hinaus gilt »für das Schreiben [...] als Zielsetzung nicht Perfektion in Rechtschreibung und schöner Schrift, sondern Finden einer verständlichen Form für schriftsprachliche Kommunikation, die eben Schreiben soweit wie möglich erhält« (Haug/Keuchel 1984, S. 122).

Durch diese Abwendung von primär schriftsprachlicher Perfektion und eine differenzierte Berücksichtigung unterschiedlichen Bildmaterials nehmen die Autorinnen eine Erweiterung der Schreibdidaktik vor. Der Ansatz Haugs/Keuchels beinhaltet allerdings auch eine wesentliche Einschränkung, indem er das Schreiben auf die kommunikativen Zielsetzungen der schriftlichen Verständigung reduziert.

Günthner

Eine durchaus über die bis hierher genannten Autoren hinausweisende Literatur ist die Arbeit von W. Günthner »Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte« (1999). Der Autor geht von einer kommunikativen Grundlage, einem erweiterten Lese- und Schreibbegriff und einer Integration analytisch-synthetischer Leselern-Verfahren aus. Günthner skizziert zudem einen erweiterten Schreibbegriff, der als individueller Weg zur Schrift in vielen Aneignungsstufen beschrieben wird. Vor allem aber zeichnet sich sein Konzept durch viele geeignete Anregungen für die Praxis aus.

Nach der Kurzdarstellung einiger Konzepte zum Schriftspracherwerb geistigbehinderter Menschen kann festgehalten werden:

1. *Die Sonderschuldidaktik der Schule für Geistigbehinderte ist in der Position, im Bereich des Schriftspracherwerbs sowie im Bereich weiterführendes Lesen und Schreiben willkürlich Schwerpunkte setzen zu müssen. Die Erarbeitung eines umfassenden Curriculums Lesen und Schreiben erscheint vor diesem Hintergrund (nicht nur) für unsere Schule sinnvoll und notwendig.*
2. *Die Fachliteratur zum Schriftspracherwerb mit geistig behinderten Menschen weist u.a. zwei grundlegende didaktische Prämissen aus:*
 - a) *erweiterter Textbegriff,*
 - b) *Integration von Lesen- und Schreibenlernen.*

2 Grundlegende Überlegungen zum Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte, z. B. an der Maximilian-Kolbe-Schule (Heinz Schurad)

»Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu handeln.«

(Wygotski)

2.1 Schule und Kultur

Wenn wir als Lehrerinnen und Lehrer das Lesen und Schreiben des geistigbehinderten Menschen in den Blick nehmen, stellen wir ein *Denken in Kontrasten* an:

- Geistigbehinderte und Lesen und Schreiben,
- geistige Behinderung und Kultur,
- das Minimum für den geistigbehinderten Menschen sozusagen als Basismenschsein, das Maximum für den sogenannten normalen Menschen,
- ich als »normaler Mensch« und mein geistigbehinderter Schüler.

Wir stellen fest: Schulischer Auftrag an uns als die LehrerInnen und ErzieherInnen des geistigbehinderten Menschen kontrastiert in unserem Denken von Normalität erheblich gegenüber dem Denken in den Kategorien des Andersseins, die wir zwar vordergründig leugnen, die aber unser Denken, da es ein Denken in den Kategorien von Normalität und Nichtbehindertsein ist, bestimmen. Deshalb soll die Auseinandersetzung mit dem Lesen und Schreiben des geistigbehinderten Schülers da anheben, wo wir von Kulturtechniken sprechen und wir diese vor dem Hintergrund einer Kultur in einer postmodernen pluralistischen Gesellschaft definieren.

Zum Kulturbegriff

Der Titel eines Buches von Landmann »Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur« (1961) deutet eine Problematik an, die so einfach nicht zu lösen ist, von uns aber zunächst als Ausgangsthese genutzt werden soll. Der Mensch schafft sich seine Welt, die Ha-

bermas in den gesellschaftlichen Kategorien von System und Lebenswelt dargestellt hat. Einerseits hat der Mensch im Vergleich zum Tier eine Aufgabenstellung, die man als Sinnfindung und Bedeutung-Geben bezeichnen kann, andererseits wird er in eine institutionalisierte Kulturgesellschaft hineingeboren mit der Auflage der individuellen Lebensbewältigung im gesellschaftlichen Gefüge und Netzwerk. Duncker zu Landmann: »Die Natur habe den Menschen nur unzureichend ausgestattet [der Mensch als Mängelwesen; d.V.] und zahlreiche ›Leerstellen‹ hinterlassen, die vom Menschen selbst ausgeglichen und gefüllt werden müssten« (1994, S. 54-55). Tenbruck (1989) führt diese menschliche Ursituation – Leben und Überleben im Sinn- und Bedeutungsgefüge menschlicher Kultur auf einer geschichtlich und lebensweltlich bedeutsamen Kulturstufe – auf das Handeln des Menschen zurück. »Handeln nämlich ist die ihm eigene Seinsart, mit der er aus der Naturordnung herausfällt, weil alles Handeln im Unterschied zum tierischen Verhalten auf Bedeutungen gründet und deshalb sinnhaft und verstehbar ist [...] Das Handeln ist die Quelle aller Kultur« (S. 46).

Mollenhauer (1995) spannt den Kulturbegriff zwischen die Pole »cultura animi« (Kultur der Seele, des Geistes) und »vitae cultura« (Kultur der Lebenshaltung) und sieht als Ergebnis eines kulturellen Vorgangs das »handlungsfähige Subjekt«, aber auch die Gefährdung des Menschen durch gesellschaftliche Institutionen (»Dekulturation«), die seine Freiheit und damit Kulturfähigkeit beschneiden (vgl. S. 904ff). Es bleibt dabei, dass die Hereinnahme des Menschen in die Kultur der Gesellschaft durch erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln initiiert wird. Kultur wird hier geradezu mit Schriftkultur gleichgesetzt.

Dieses Handeln bewegt sich zugleich auf der Ebene des Geistes (Denken, Reflektieren, Fühlen) und im Vollzug des praktischen Alltags. Der Gegensatz von Kultur und Zivilisation ist nicht vorhanden, wie er früher von der Philosophie und Kulturanthropologie als Anspruch in der Polarität von Geist und Materie erhoben wurde. Wir sprechen von »Kultur in ihrer konkreten Form, die stets an eine Gesellschaft gebunden ist und nur als eine bestimmte Kultur unter einer Vielzahl individueller Kulturen anderer Gesellschaften existiert. Hier meint Kultur [in ihrer konkreten Form; d.V.] erst einmal ein Erbe

von Fertigkeiten, Einrichtungen, Kenntnissen und Werten, das über Generationen hinweg entstanden ist und von Generation zu Generation weitergegeben, vermehrt oder auch vergessen wird« (Tenbruck 1989, S. 51).

Damit stehen wir schon mitten in unserer Aufgabenstellung, nämlich zu bestimmen, was eine Kulturtechnik innerhalb einer bestimmten Kultur ist, welchen Stellenwert sie in unserer Kultur und Gesellschaft hat.

Kulturtechniken

Duncker beschreibt in seinem lesenswerten Buch »Lernen als Kulturaneignung« (1994) den Zusammenhang von Kultur und Methode, dem wir im Folgenden nachgehen wollen.

»Kultur zeigt sich als ein vielschichtiges, komplexes Gebilde, das ein Ausdruck davon ist, wie der Mensch aus sich selbst heraus einen Sinnzusammenhang schafft, der objektive Formen annimmt und so auf den Menschen zurückwirkt« (S. 60).

Versuchen wir doch einmal, den Sachverhalt beispielhaft-exemplarisch darzustellen:

Der Mensch greift in die Natur ein, veredelt Pflanzen, z. B. den Birnbaum zu einem ausgiebigen Fruchtträger. Kultur als agri-cultura, als Veredelung der Natur, cultura in seiner ursprünglichen Wortbedeutung von anbauen, pflegen in der Landwirtschaft. Der hier herstellbare Sinnzusammenhang kann auf die Lebenskunst des Menschen bezogen werden, durch Veredelungsformen in der Pflanzenwelt Überlebenstechniken zu schaffen. Baum erscheint als Lebensbaum, als Feigenbaum, als Apfel- und Birnbaum und wird zum Zeichen und Symbol für geistige Zusammenhänge in jeweiligen Kulturbereichen der Alltagskultur, der Religion, der Kunst usw. Wir gelangen zu Form und Methode. Form ist das geistige Gebilde, »das Übertragbare und Verallgemeinerbare kultureller Fähigkeiten« (Duncker 1994, S. 61), ist hier die Veredelung, die Symbolform für geistige Inhalte. Kultur gilt hier – seit Cicero – als »cultura animi«, d. i. der Mensch erhebt sich über seinen Alltag hinaus in eine geistige Welt, die sich in Formen und Inhalten an der ihn umgebenden Kultur ausbildet.