Maria-Luise Braunsteiner

… von der Lesefähigkeit und dem freien Schreiben!

Der vorliegenden Beitrag ist eine schriftliche Fassung des Referats vom 6. März 2008 anlässlich der *Bundesweiten Fachtagung für Pädagogen und Pädagoginnen, die hörbeeinträchtigte Schüler/innen unterrichten* an der Pädagogischen Hochschule in Klagenfurt.

„Nichts über uns ohne uns“ hieß das europaweite Motto für alle Aktivitäten im Jahr 2003, das mit Beschluss des Rates der Europäischen Union zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen erklärt worden war.

Gleich zu Beginn stelle ich einschränkend fest, dass ich hier auf Podium keine/n KoreferentIn habe, der/die aus eigener Erfahrung mit einer Hörschädigung und/oder eigenen Forschungsergebnissen berichten kann. Einige wenige Aussagen, die ich im Vorfeld von ehemaligen SchülerInnen[1] eingeholt habe, sollen mir aber als Daten für meine Gedanken und Reflexionen zur Thematik dienen.

Ich bedanke mich bei Johann Weishaupt für die Einladung und bei Erika Ferenzcy für die Bereitschaft sich mit mir gemeinsam mit meinen Erfahrungen und Hypothesen der Thematik der Lesefähigkeit/Schreibfähigkeit hörbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu nähern. Frau Ferenzcy wird über die spannende Möglichkeit des Freewriting berichten und damit über den Versuch Schreibhemmungen weitgehend auszuschalten.

Meine Ausführungen gliedere ich folgendermaßen:

- Einleitung – persönlicher Zugang
- Welche Fragestellungen finden sich in der einschlägigen Forschung?
- Wie wird das funktionelle System des Lesens aufgebaut?
- Kognitionspsychologische Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben
- Aktuelle Aussagen ehemaliger SchülerInnen und Fazit

(1) Einleitung – persönlicher Zugang

Dank eines Paradigmenwechsels in den letzten beiden Jahrzehnten ist es immer wichtiger geworden, insbesondere jene Personen, mit denen und für die wir als PädagogInnen arbeiten, in die Auseinandersetzung mit Fachthemen auch auf der Metaebene mit einzubeziehen.[2] „Nichts über uns ohne uns“ titelt auch ein Buch von Gisela Hermes und Eckhard Rohrmann[3], in dem im Sinne der Disability Studies Menschen mit Behinderungen als ExpertInnen ihrer eigenen Situation unter anderem in die Forschung mit einbezogen werden oder selbst forschend tätig sind.[4] Einen besonderen Fokus richte ich insbesondere darauf, dass Eltern als ExpertInnen für Ihre Kinder zu sehen sind.

Die Population schwerhöriger und gehörloser Schülerinnen und Schüler hat sich in den vergangenen Jahren geändert. Die Bedürfnisse und Fähigkeiten hochgradig hörbeeinträchtigter erwachsener Personen und jene hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder zu Beginn des 21. Jahrhunderts scheinen sich zu unterscheiden.

Früherkennung – nie wurden Spracherwerbsprozesse in der Früherziehung so konsequent ins Auge gefasst – digitale Hörgerätetechnologie und Cochlear Implant begünstigen die Möglichkeit, dass Kinder mit Hörschädigungen zunehmend die allgemeinen Schulen besuchen und lautsprachlich gut bis sehr gut kommunizieren.[5]

Meine Ausführungen und die folgernden Impulse über das Lesen stütze ich auf meine Erfahrung als Lehrerin in Regelschulen und in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung.[6]
Die Thematik der Lesekompetenz in Schule und LehrerInnenbildung ist allgegenwärtig, auch wenn ich durch die Arbeit auf der Metaebene der Pädagogik und Bereichen wie Inklusion eine distante Perspektive dazu bekommen habe. Meine aktuellen Erkenntnisse und Erfahrungen aus Begegnungen mit SchülerInnen und LehrerInnen in integrierten Schulen für hörgeschädigte und gehörlose Kinder und Jugendliche – vor allem aus der Hlíðaskóli in Reykjavik, einer Schule für hörbeeinträchtigte Kinder, die örtlich und organisatorisch in eine Mainstream Schule integriert geführt wird – fließen in meine Betrachtungen mit ein.

(2) Welche Fragestellungen finden sich in der einschlägigen Forschung?

Die Sichtung einschlägiger Forschungsergebnisse übersteigt den Anspruch für vorliegende Ausführungen. Daher beziehe ich mich auf einen Bericht *über* die Forschungsliteratur.
Barbara R. Schirmer – University of Detroit Mercy und Sarah M. McGough – University of Illinois[7] verglichen die Ergebnisse der Forschungsliteratur über Leseentwicklung und Lesenlernen gehörloser SchülerInnen (67 Studien) mit dem National Reading Panel (NRP) (441 Studien). Sie beschränkten sich auf 4 Teilbereiche: 1) Alphabetisierung und phonematische Bewusstheit; 2) Leseflüssigkeit 3) Verstehen/Verständnis (Vokabel und Text) [Lehreranweisungen und Verstehensstrategien wurde wegen marginaler Forschung weggelassen] 4) Computertechnologie und Lesen.
Die Autorinnen bedauern das Fehlen von Forschung betreffend Interventionen, die sich bei hörenden Schülerinnen als effektiv herausgestellt haben und die Abkoppelung des/der Mainstream Reading Research. Zur Beziehung Vokabelwissen und Leseverständnis stellen die Autorinnen fest: „Although the literature contains numerous theoretical and opinion articles on the importance of vocabulary to the reading comprehension of deaf readers .... only three studies ...these studies provide limited evidence for the positive relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension in deaf readers.“[8]

Beim Vergleich der Reading Capacity gehörloser SchülerInnen mit dem NRP werden die beiden Kategorien A) Vorwissen und B) Kognitive Strukturen in den Studien verglichen.
Das Vorwissen umfasst: Knowledge of Syntax, Background Knowledge of Text Topic, Knowledge of Text Structure and Vocabulary Knowledge.[9]

In einem Summary Comparison (Schirmer & McGough 2005) finden sich Vergleiche der Forschungsergebnisse zu den Kategorien: Alphabetics, Fluency, Comprehension und Computer Technology. Die Ergebnisse bestätigen z. B.: „The deaf readers´ syntactic abilities are an important factor in reading comprehension; however, simplifying the syntactic structurs in reading material does not improve their comprehension.“[10] Sie machen aber ebenso ernüchternd klar: „There is no research specifically on guided oral reading with deaf readers.“[11]

Die umfassende Studie hilft Ausgangspunkte für fehlende Forschungsfelder zu identifizieren. Ergebnisse im Detail können hier nicht wiedergegeben werden, werden aber zur Lektüre empfohlen.

(3) Wie wird das funktionelle System des Lesens aufgebaut?

Nach Diller/Radigk und anderen (2006) sind es die aktivierten funktionellen Systeme[12] und alle Leistungen der Informationsstufen, die das sinnentnehmende Lesen ermöglichen.
Innerhalb des funktionellen Systems des Lesenlernens müssen verschiedene Hirnfunktionen zu einem rasch abrufbaren regelhaften Arbeitsablauf zusammentreten können.

Vorgänge, die äußerlich zu beobachten sind[13]:

- das phasematische Lesen – also das laut gesprochene Wort als steuerndes Element
- das phonematische Lesen – es wird zwar nicht laut gelesen, aber innerlich „laut“ gehört – also eine lautliche Repräsentanz der gesprochenen Phoneme
- das noematische Lesen – der Denkprozess übernimmt die Steuerung[14]

Dabei sind die grundlegenden Prozesse stets durch Analyse und Synthese gekennzeichnet. Diese Prozesse vollziehen sich beim Lesen gleichzeitig auf allen Informationsstufen.[15]

Der Bereich der *1. Informationsstufe* ist mit Tätigkeiten und Handlungen verbunden – konkret und anschaulich. Er stützt sich auf sinnliche Erfahrungen, die *gegenständliche* Analyse und Synthese, Raumerfahrungen und Sinn- und Worterwartungen.
Psychische Grundleistungen, die sich bereits im ersten Lebensjahr vollziehen, sind Zuwendung, Kontakt, Aufmerksamkeit, Konzentration, Kodierung, Verbindung, Systematisieren, Netzwerkbildung und Vergleichen – Aufgaben, die also mit Methoden der sensomotorischen und präoperationalen Phase zu lösen sind. Diese werden von hörenden und gehörlosen Kindern gleich gut bewältigt.
Die auditive Erfahrung muss in dieser Phase mit einbezogen werden.

Die 2. Informationsstufe ist repräsentiert durch die Lautsprache, in der das real Erlebte eine sprachliche Kodierung erfährt.
Dazu braucht es die Fähigkeiten der:
- akustischen Differenzierung
- akustischen Raumlagefixierung (an welcher Stelle eines Wortes befindet sich der Laut)
- akustischen Durchgliederung (Sprechgruppenakzente)
- akustischen Synthese und Analyse (durch die Sinn- und Worterwartung wird die Wortendgestalt erkannt)

Die 3. Informationsstufe vereint gleichsam die Sinnerfahrungen, die Lautsprache und die Schriftsprache. Diese drei Stufen treten in Wechselbeziehungen zueinander.

Lesenlernen heißt in allen drei Informationsstufen denken zu lernen![16]
Die Schrift ist keine neue Sprache, sondern eine Kodierung der gesprochenen Sprache. Deshalb schlägt Diller (2004) auch das Erlebnisbuch als eine Verbindung zwischen der lautsprachlichen und der schriftsprachlichen Kompetenz dar.

Haben gehörlose Kinder als Muttersprache etwa die ÖGS so findet das Erlernen der Schrift in einer Zweitsprache statt. Ein phonetischer Bestand einer Erstsprache existiert dabei nicht. Insoferne unterscheidet sich bilingualer Unterricht für gehörlose Kinder von einem solchen für Angehörige einer hörenden Minderheitensprache.[17]

Auch Günther (1995) bietet ein Stufenmodell – das einen Entwicklungsprozess zwischen Rezeption (Lesen) und Produktion (Schreiben) abbildet. Die Phasen betreffen stets beide Modalitäten und werden dann überwunden, wenn die Strategie den Bedürfnissen des Kindes nicht mehr entspricht. Beispielsweise liefert ein ganzheitlich erfasstes Wort der Logographemischen Strategie keine Möglichkeiten zur eigenen schriftlichen Wortproduktion. Es wird daher in der Produktion bereits auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz der alphabetischen Strategie zugegriffen.

Die Phasen nach Günther (1995)[18]:

- die präliteral-symbolische Phase
- die logographemische Strategie
- die orthographische Phase
- die integrativ-automatisierte Phase

Was aber spielt sich intraphysisch bzw. intrapsychisch beim Lerner/bei der Lernerin ab?

(4) Kognitionspsychologische Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben

Verstehen arbeitet mit Wissen. Die Grundvorstellung der kognitionspsychologischen Verstehensmodelle dabei ist, dass im Textverstehen zweierlei passiert, nämlich das Miteinander-Agieren des Wissens, das aus dem Text (Bottom-up-Prozesse) kommt und des Wissens, das aus dem Gedächtnis (Top-down-Prozesse) kommt – also aus dem kognitiven Bereich.
Dazu kommen auch jene Faktoren, die für den Zusammenhang Redundanz bieten – Wissen um den Kontext, Deuten von nonverbalen Kommunikationsmustern etc. [19]
Rumelhart (1977) und Anderson (1978)[20] nennen ihre Verstehensstrategien „Schemata“ – damit meinen sie strukturelle, konzeptionelle Repräsentationen von Gegenständen, Ereignissen, Handlungen, die uns eine kognitive Orientierung erlauben bzw. geben, z. B. Mittagessen-Schema, Waldspaziergangschema etc. – wogegen eine andere Strategie, nämlich so genannte „Scripts“, eine typische Abfolge von Handlungen und Ereignissen bezeichnen.
Kintsch und van Dijk (1983) sprechen von „Frames“, die das semantische Wissen repräsentieren.

Wie können nun die kognitionspsychologischen Voraussetzungen beschrieben werden, die das Textverstehen, das sinnentnehmende Lesen, das heute um einen wesentlichen Aspekt – nämlich die Kommunikation (denkt man an E-Mail, SMS und Internet) – erweitert ist, ermöglichen?

Wie oben erwähnt sind auch hier Bottom-up-Prozesse und Top-down-Prozesse wirksam.
Bottom-up-Prozesse meinen diejenigen Wahrnehmungsprozesse, die beim Hören z. B. Tonhöhe, Lautheit oder Frequenz sind, aber auch insbesondere Vorerfahrungen der phonologischen Bewusstheit und beim Sehen, also beim Lesen, die textgeleitete Verarbeitungsrichtung.[21]
Top-down – Prozesse wiederum meinen die Vorerfahrungen des Wissens und daraus resultierende Vermutungen.
Das Lesen würde dieser Vorstellung entsprechend von den Vorerfahrungen und vom Vorwissen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Bedeutungsentwicklung abhängen.

Kintsch und van Dijk (1983) nennen folgende Prozesse und Kategorien, die bei der Leseentwicklung durchlaufen werden:[22]
- Eine phonologische oder visuelle Analyse – die Brauchbarkeit der identifizierten Elemente hängt auch hier von der Verfügbarkeit abrufbarer Begriffe ab.

- Syntaktische Analyse – es können nur solche Sätze verstanden werden, die auch von der grammatikalischen Struktur her verfügbar sind. Einfache Sätze werden rascher verstanden.
- Semantische Relation zwischen den Sätzen – ohne Bedeutungsverbindungen und die Abstimmung auf die Lebens- und Wissenswelt der Kinder wird das Textverstehen extrem erschwert.
- Weitere Prozesse betreffen rhetorische und argumentative Strategien und das Wissen um bestimmte Ordnungsraster von Texten (Textsorten), sowie die komplexen Fähigkeiten Metaphern und Ironien verstehen zu können.

Diese Phasen und Prozesse werden parallel durchlaufen und später, wenn Textinformation und Vorwissen zusammengeführt sind, von den sprachlichen Strukturen losgelöst.

Die meisten PädagogInnen und wir alle als LeserInnen haben die Erfahrung, dass das verstehende Lesen umso leichter gelingt, je größer bzw. je punktgenauer uns der Wortschatz für diesen spezifischen Text zur Verfügung steht.

(5) Aktuelle Aussagen ehemaliger SchülerInnen

Die Auswahl nachfolgender Aussagen wird nicht interpretiert – wie zu Beginn festgehalten, waren sie Ausgangspunkt für meine Überlegungen. PädagogInnen für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche kennen Sprachstanderhebungen. Aussagen hörgeschädigter Menschen[23] mögen uns vor dem Hintergrund unseres theoretischen Wissens Hinweise geben adäquate professionelle Förderung und Unterstützung zu bieten.

Du hast immer sehr langsam gesprochen uns immer vom Tafel und Bilder und eine bewegende Körpersprache - Mimik hast du auch gemacht

Für mich ich beim Lesenlernen sehr schwer, wenn es zum Beispiel “leichte Wörter” z.B. Erzählungen, Geschichten, Kinderbuch - ich verstehe gut; z.B. Politik, Wissenschaft, Thema etc. ich verstehe nicht gut

...du hast immer überprüft, was die Wörter bedeuten – alternative Erklärung, Bildbeschreibung...

Man sollte Gruppenarbeiten geben (3-4 Personen pro Zeitung) danach soll einer von der Gruppe eine Erzählung machen. Wenn man über ein Thema in der Zeitung diskutieren lernt, lernt man dazu und beim nächsten Versuch ...werden die Schwierigkeiten reduziert.

Fazit:
Die formale Lese- und Schreibfähigkeit, also das mechanische Lesen alleine, führt noch nicht zum Textverstehen. Es braucht dazu einen altersgemäßen Wortschatz, die Möglichkeit Kategorien zu bilden und ein „Framewissen“. Ansätze und Methoden der Förderung vor dem je muttersprachlichen Hintergrund und vor dem Hintergrund der Hörgerätetechnik erfordern eine Lernumgebung und im Falle des Hörens ein pädagogisches Handlungsfeld, das die individuell optimalen Möglichkeiten für ein Kind eröffnet.

Anmerkungen:

---

[1] Im Zuge meiner Reflexion und bei meinen Überlegungen zur Lesefähigkeit hörbeeinträchtigter Kinder befragte ich im Vorfeld ehemalige Schüler – in diesem Fall alle männlich - in einer Gruppendiskussion und später schriftlich per Mail zum eigenen Lesen- und Schreibenlernen und –können. Mit ihren schriftlichen Beiträgen ziehe ich sie als ExpertInnen in eigener Sache hinzu.
[2] Ich folge damit einer Entwicklung im beginnenden 21. Jahrhundert - die Meilensteine dafür wurden in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gesetzt.
[3] Hermes, Gisela/Rohrmann Eckhard (Hrsg.) Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Verlag AG SPAK.
[4] Es fehlt hier ein Beitrag von/über Menschen mit Hörschädigungen, aber Siegfried Saeberg – blinder Forscher - untersucht in einem Selbstversuch Alltagsbegegnungen mit sehenden Menschen.
[5] Die Kurzbeiträge meiner „Datenlieferanten“ betrifft Erwachsene – in meinem Fall junge Männer, die mithilfe heutiger Hörgerätetechnik wahrscheinlich zu besseren artikulatorischen bzw. lautsprachlichen Fähigkeiten gelangt wären. Sie verfügen über eine gute Lautsprachkompetenz, ihre schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten sind lexikalisch und syntaktisch eingeschränkt. Sie sind beruflich erfolgreich
[6] Das sind meine beinahe drei Jahrzehnte umfassende Erfahrung in Klassen mit hörgeschädigten Kindern, davon die letzten 4 Jahre als Lehrerin in einer Intergrationsklasse und eine zusätzliche 10jährige Praxis in der integrativen Betreuung von hörgeschädigten Kindern an Wiener Regelschulen inklusive Sekundarstufe I. An der damaligen Pädagogischen Akademie in NÖ waren meine 1. Jahre geprägt durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Lesen – theoretisch und praktisch.)
[7] Barbara R. Schirmer/ Sarah M. McGough (2005) Teaching Reading to Children who are deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? In: Review of Educational Research. Spring 2005, Vol.75, No 1. pp 83-117
[8] A.a.O., S. 94
[9] A.a.O., S. 96
[10] A.a.O.,S 117.
[11] A.a.O.,S.116.
[12] Der Begriff funktionelle Systeme geht auf Lurija (1970) zurück: im Zusammenhang mit der Bewältigung komplexer Anpassungsleistungen arbeiten verschiedene Hirnfunktionen polyvalent – also vorübergehend - zur Erbringung einer bestimmte Leistung zusammen.
[13] An dieser Stelle soll auf die Kursmaterialsammlung des QESWHIC Projects hingewiesen werden: von April 2003 bis Februar 2005 wurden 12 Studienbriefe von internationalen AutorInnen zum Thema Hören und Hörschädigung verfasst. Diese stehen in vier Sprachen downloadbar unter http://www.lehn-acad.net/4697/4751.html zur Verfügung.
[14] A.a.O. Studienbrief 6 Diller, Gottfried (2004) Habilitation und Rehabilitation hörgeschädigter Kinder S. 33.
[15] Radigk, Werner (2006) Wie lernen Kinder sprechen, lesen und schreiben? Ein Studienbuch zum Spracherwerb. Neu herausgegeben von Diller, Gottfried u.a. Berlin: Cornelsen; S. 154f
[16] Vgl.a.a.O. S.36
[17] Vgl. Henning, Johannes (2004) Eine „PISA-orientierte“ Leseuntersuchung bei schwerhörigen und bilingual unterrichteten gehörlosen Schülern. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades des Magister Artium der Universität Hamburg. Online im Internet: http://johannes.hennies.org/bilder/magisterarbeit.pdf [28.1.08]
[18] Vgl. Günther, Klaus B. (1995) Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.) Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil: Libelle, 98-121
[19] Vgl. Probleme der Textverstehensforschung aus konstruktivistischer Sicht: Schmidt, Siegfried J. (1986) Texte verstehen – Texte interpretieren. In: Eschbach Achim (Hrsg.) Perspektiven des Verstehens, S.75-103
[20] Vgl. Schmidt, Siegfried (1986) Texte verstehen – Texte interpretieren. In: Eschenbach, Achim (Hrsg.) Perspektiven des Verstehens. Bochum.

[21] Vgl. Streicher Barbara (2004): Leselust und Lesefrust. Online im Internet; http://www.ge-hoer.de/media/download_gallery/2004_LesenundAVT.pdf [2. Februar 2008]
[22] zit.n. Streicher, Barbara (2004), S.4-6.
[23] Selbsteinschätzung und Wünsche gehörloser Erwachsener in Österreich bezüglich ihrer Schriftsprachkompetenz Brigitte Eisenwort, Ruth Willnauer, Barbara Mally, Daniel Holzinger Institut für Medizinische Psychologie und Institutfür Medizinische Aus- und Weiterbildung, Universität Wien, Wien und Gehörlosenambulanz, Konventhospital Barmherzige Brüder Linz, Linz, Österreich Address of Corresponding Author
Folia Phoniatr Logop 2003;55:260-266