



## Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen

### **Didaktikpool**

Andrea Weihe-Kölker

Auf der Suche nach einem geeigneten Weg zum Schriftspracherwerb  
blinder Kinder – eine Gegenüberstellung aktueller  
Lese- und Schreiblehrgänge für Grundschulen  
2000

**Universität Dortmund**

**Fakultät Rehabilitationswissenschaften**

**Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung**

**Projekt ISaR**

**44221 Dortmund**

**Tel.: 0231 / 755 5874**

**Fax: 0231 / 755 4558**

**E-mail: [isar@uni-dortmund.de](mailto:isar@uni-dortmund.de)**

**Internet: <http://isar.reha.uni-dortmund.de>**



Auf der Suche nach einem geeigneten Weg zum  
Schriftspracherwerb blinder Kinder – eine Gegenüberstellung  
aktueller Lese- und Schreiblehrgänge für Grundschulen

Schriftliche Hausarbeit  
im Rahmen der ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt für Sonderpädagogik

dem Staatlichen Prüfungsamt Dortmund vorgelegt von

Andrea Weihe-Kölker

Dortmund, im Oktober 2000

Themenstellerin: Prof. Dr. Emmy Csocsán

Fachbereich: Sondererziehung und Rehabilitation  
der Blinden

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Der Schriftspracherwerb sehender Kinder .....	3
2.1 Grundlagen .....	3
2.1.1 Was ist Lesen? .....	3
2.1.2 Was ist Schreiben? .....	3
2.1.3 Sprechen und Hören bzw. Schreiben und Lesen als Kommunikationsformen .....	4
2.2 Das Lesenlernen .....	5
2.2.1 Leselehmethoden im Vergleich .....	5
2.3 Das Schreibenlernen .....	7
2.3.1 Die Stufen der Schreibentwicklung .....	7
2.4 Der Schriftspracherwerb in den Schulbüchern und den Richtlinien .....	8
2.5 Unterrichtsorganisation .....	9
3. Der Schriftspracherwerb blinder Kinder .....	11
3.1 Schriftsprache als Kommunikation .....	11
3.2 Schrift, Literatur und Lehrwerke .....	12
3.3 Das Lesen der Punkschrift .....	13
3.3.1 Die Lesetechnik .....	13
3.3.2 Das Lesetempo .....	13
3.3.3 Der Lesevorgang .....	14
3.4 Das Schreiben der Punkschrift .....	15
3.5 Der Erwerb der Punkschrift .....	16
3.5.1 Lernvoraussetzungen blinder Kinder für den Schriftspracherwerb .....	16
3.5.2 Die Wahl der Erstschrift .....	17
3.5.3 Der Erwerb des Lesens .....	18
3.5.4 Der Erwerb des Schreibens .....	19
3.5.5 Methodenwahl zum Erwerb der Schriftsprache .....	20
3.5.6 Unterrichtsorganisation .....	20
3.5.7 Konsequenzen für den Anfangsunterricht .....	21
3.6 Lehrwerke für blinde Kinder .....	24
4. Vorstellung verschiedener Lese- und Schreiblehrgänge an Grundschulen .....	26
4.1 Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ .....	27
4.1.1 Didaktisch-methodische Grundlagen .....	27
4.1.2 Das Lehrgangsmaterial .....	29
4.1.3 Der Werkstattunterricht und das Kontrollgerät Sabefix .....	34
4.2 Der Leselehrgang „Lesenlernen mit Hand und Fuß“ .....	37
4.2.1 Didaktisch-methodische Grundlagen .....	37
4.2.2 Die Unterrichtseinheiten .....	39
4.2.3 Der Stationsbetrieb .....	41
4.3 Die Jo-Jo-Fibel .....	43
4.3.1 Didaktisch-methodische Grundlagen .....	43
4.3.2 Die Materialien der Jo-Jo-Fibel .....	45
5. Die Adaptation von Arbeitsmaterialien für den Unterricht mit blinden Kindern .....	51
5.1 Didaktisch-methodische Vorüberlegungen .....	51
5.2 Die Adaptation des Arbeitsmaterials .....	53
6. Gegenüberstellung der Lese- und Schreiblehrgänge im Unterricht mit blinden Kindern .....	56
6.1 Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ .....	56
6.1.1 Kritische Analyse der Lauttabelle .....	56
6.1.2 Der Bezug zwischen Lesen und Schreiben .....	59
6.1.3 Vorschläge für eine Adaptation der Lauttabelle .....	60
6.1.4 Eignung des Sabefix .....	63
6.1.5 Ergänzendes Arbeitsmaterial .....	63
6.1.6 Bewertung .....	64
6.2 Der Leselehrgang „Lesenlernen mit Hand und Fuß“ .....	66
6.2.1 Das Stationsangebot – Förderschwerpunkte, Aufgaben und Materialien für blinde Kinder .....	66
6.2.2 Bewertung .....	74
6.3 Die Jo-Jo-Fibel .....	76
6.3.1 Kritische Analyse des Arbeitsmaterials .....	76
6.3.2 Bewertung .....	86
7. Abschließende Betrachtung und Ausblick .....	88
Literaturverzeichnis .....	91
Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel .....	95
Anhang .....	97

## 1. Einleitung

In Anfangsklassen von Grundschulen besteht eine Altersvarianz von 2,5 Jahren, vorzeitig eingeschulte Kinder, „planmäßige“ ABC-Schützen und ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder lernen miteinander.

Abhängig von ihrer Nationalität, ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland, ihrem sozialen Umfeld bringen die Kinder unterschiedliche Spracherfahrungen in den Unterricht ein.

Um der Heterogenität und den Lernvoraussetzungen in den Eingangsklassen Rechnung zu tragen, werden die Lese- und Schreiblehrgänge stetig vor dem Hintergrund neuester methodisch-didaktischer Überlegungen und Forschungsergebnisse modifiziert und aktualisiert.

Der Schriftspracherwerb blinder Kinder ohne weitere schwerwiegende Beeinträchtigungen findet im Wesentlichen in drei verschiedenen Lerngruppen statt:

In den Sonderschulen für Blinde lernen alle Schüler gleichermaßen die Brailleschrift. Die Klassen bestehen in der Regel aus wenigen Kindern differenter Leistungsfähigkeit, die unter Umständen aus zwei Klassenstufen zusammengefasst werden.

In einigen Bundesländern gibt es Sonderschulen für Sehgeschädigte, in denen sehbehinderte und blinde Schüler gemeinsam in Schwarz- bzw. Punktschrift unterrichtet werden.

Immer stärker verbreiten sich gerade im Grundschulbereich Integrationsklassen, in denen nichtbehinderte und behinderte Kinder gemeinsam beschult werden. Kinder mit unterschiedlichen intellektuellen und motorischen Voraussetzungen, ebenso Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen, beginnen gemeinsam mit nichtbehinderten Kinder den Lese- und Schreibprozess.

Auch viele blinde Schüler besuchen gemeinsam mit sehenden Kindern die zuständige wohnortnahe Grundschule. Sie erlernen parallel zu ihren Mitschülern die Punktschrift.

Aufgabe des Anfangsunterrichts muss es sein, die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen, um den individuellen Entwicklungsprozess beim Schrifterwerb zu fördern und weiter zu entwickeln.

Eine Fibel für Blinde gibt es nur für die erste Gruppe, für die beiden anderen Förderorte existiert kein blindenspezifischer Lese- und Schreib-Lehrgang.

Aus diesem Grund werden zunehmend v.a. von Sonderschullehrern eigene Lese- und Schreiblehrgänge entwickelt und benutzt, die individuell auf die immer heterogener werdenden Klassen und die dadurch bedingten besonderen Probleme zugeschnitten sind. An der Blindenschule Ilvesheim wurde im Rahmen der Einführung des Eurobraille eine Eigenfibel mit Ali, dem Krokodil entwickelt. (LANG 1999). Auch an der Sehbehinderten- und Blindenschule in Neuwied wurde eine Eigenfibel mit dreidimensionalen Abbildungen und Gegenständen aus Naturmaterialien erarbeitet.

In den integrativen Gruppen werden - oft spontan - situationsbezogene Adaptationen entwickelt. Bearbeitungen der von den Sehenden verwendeten Fibern als 1:1 Übertragung des Textes ohne Berücksichtigung weiterer Informationsquellen, z.B. Abbildungen, liegen selbst von Medienzentren für Blinde vor.

Dieser Zustand verlangt die Gegenüberstellung aktueller Methoden und Lehrwerke sowie die Festlegung von blindenspezifischen Kriterien für die Eignung zum Schriftspracherwerb blinder Kinder.

Die taktile Wahrnehmung statt der visuellen sowie die maschinelle Schriftproduktion im Gegensatz zur graphomotorischen implizieren sowohl differente als auch gemeinsame didaktische Ziele beim Schriftspracherwerb blinder und sehender Schüler.

Um die Eignung der vorgestellten Lehrgänge im Unterricht mit blinden Kindern bewerten zu können, werde ich sie unter folgenden Fragestellungen betrachten:

- Welches Lernziel verfolgt das Arbeitsmaterial, d.h., was sollen die sehenden Schüler lernen, üben oder vertiefen, indem sie dieses Material benutzen oder diese Aufgabe lösen?
- Ist aufgrund der unterschiedlichen Lernwege blinder und sehender Kinder eine Modifizierung des Lernzieles oder des Förderschwerpunktes notwendig?
- Mit welchem Medium, auf welchem Weg kann ein blindes Kind eben dieses Lern- oder Förderziel erreichen?
- Welche zusätzlichen didaktischen Ziele müssen für blinde Kinder beachtet werden?

Unter Berücksichtigung der blindenspezifischen Förderziele werden Adaptationen für drei häufig in Grundschulen verwendete Lese- und Schreib-Lehrgänge entwickelt, Stärken und Schwächen bezüglich ihrer Eignung für blinde Schüler werden aufgezeigt.

## 2. Der Schriftspracherwerb sehender Kinder

### 2.1 Grundlagen<sup>1</sup>

#### 2.1.1 Was ist Lesen?

Die Sprachschrift, auch Hörschrift, phonetische Schrift oder lauttreues Schreiben genannt, setzt Gehörtes und Gesehenes direkt in Geschriebenes um, bzw. lauttreu Verschriftetes kann wieder in die richtige Klanggestalt umgesetzt werden.

Unter Lesen ist das Entschlüsseln von grafisch kodierter Sprechsprache zu verstehen. Die grafischen Zeichen werden aufgenommen, in Lautklangfolgen umgewandelt und der Sinn entnommen.

Das Verstehen des Geschriebenen bedeutet sinnentnehmendes Lesen und ist dem aktiven Akt des Lesens gleichzusetzen.

#### 2.1.2 Was ist Schreiben?

Der Terminus Schriftsprache bezieht sich auf alles Geschriebene und auf die damit verbundenen Tätigkeiten des Verschriftens und des Verstehens.

Unter Verschriften ist der aktive Akt des Aufschreibens zu verstehen. Wenn hier der Begriff Schreiben verwendet wird, dann immer im Sinne des Aufschreibens und Verschriftens.

Schreiben bedeutet das Fixieren der Sprache mit grafischen Mitteln. Eine Lautklangfolge (gesprochenes Wort) wird aufgegliedert. Für die einzelnen Zeichen werden grafisch figurale Strukturen (Schriftzeichen) festgelegt.

Aus wenigen Zeichen ergeben sich viele Lautklangfolgen, d.h. mit wenigen Buchstaben können viele Wörter gebildet werden.

Kulturhistorisch hat sich die Schriftsprache zwar aus einer Sprachschrift entwickelt, ging aber in ihrer Entwicklung weiter. Die Schriftsprache ist eine Augen- und Leseschrift. Die Differenzierung in Groß- und Kleinbuchstaben und die Einführung der Wortabstände dienen der Leseerleichterung und steigern die Lesegeschwindigkeit.

Aufgrund verschiedener Lebensbedingungen der Völker gibt es verschiedene Schreib-Lese-Systeme. Unsere Schrift – im Weiteren zur Unterscheidung von der Blindenschrift auch Schwarzschrift genannt - ist eine Lautschrift. Sie wird visuell aufgenommen.

Wir unterscheiden drei Formen von Signalsystemen für das Lesesystem:

- visuell: Buchstaben
- taktil: Blindenschrift
- akustisch: Morsetöne

### 2.1.3 Sprechen und Hören bzw. Schreiben und Lesen als Kommunikationsformen

Alle Menschen, die zusammenleben, stehen in Beziehung zueinander. Ihre Verständigung findet mit Hilfe von unterschiedlichen Signalen und Zeichensystemen statt, mit deren Hilfe sie ihre eigene Meinung äußern und versuchen, die Meinung anderer zu verstehen. „Die Sprache in ihrer primären Form der Lautsprache und in der sekundären der Schriftsprache ist sicher das vollkommenste System menschlicher Verständigung. (...) Um alle Formen sprachlicher und nichtsprachlicher Auseinandersetzung in den Griff zu bekommen, haben Informationstheoretiker und Kommunikationsforscher den Begriff der *Kommunikation* als zentralen Begriff geprägt.“ (GÜMBEL 1980, 99).

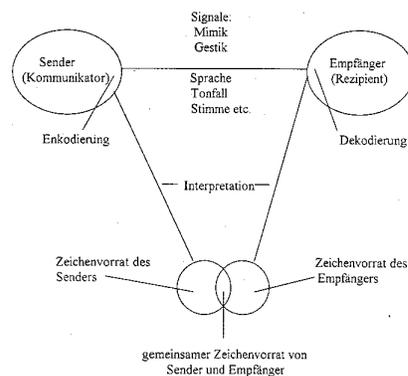


Abb. 1: Behavioristisches Kommunikationsmodell (aus: BIERMANN u.a. 1985, 336)

In der behavioristischen Sprachtheorie wird von Kommunikation gesprochen, wenn von einem „Sender“ ein Signal an einen „Empfänger“ geht. Um dieses Signal versprachlichen zu können, muss man über einen Zeichenvorrat (Kode) verfügen. Das Verpacken der Mitteilung durch den Sender wird Kodieren oder Enkodieren genannt, das Entziffern der Zeichen durch den Empfänger bezeichnet man als Dekodieren. Die richtige Deutung von Zeichen, Verschlüsselung und Entschlüsselung ist die Voraussetzung für eine gelungene Kommunikation. Sie wird nur dann

<sup>1</sup> vgl. hierzu u.a.: BALHORN u. BRÜGELMANN 1987, GÜMBEL 1980, MARX u. STEFFEN 1990, METZE 1997, REICHEN 1988, SPITTA 1994, URBANEK 1998, VALTIN 1988

gelingen, wenn Sender und Empfänger zumindest teilweise denselben Kode verwenden.

Elementare Bausteine des Lese- und Schreiblernprozesses sind das Rekodieren (= Klang erzeugen ==> Schreibfertigkeit) und das Dekodieren (= Verstehen der Bedeutung ==> Lesefertigkeit).

Bezogen auf das behavioristische Kommunikationsmodell empfängt das Kind im Leselernprozess visuelle Signale auf der Ebene von Buchstaben, Buchstaben-gruppen oder Wörtern. Es rekodiert sie als die entsprechenden Phoneme. Wegen der nicht eindeutigen Phonem-Graphem-Zuordnung in der deutschen Sprache entsteht nach BOSCH als Ergebnis des Rekodierungsprozesses zunächst eine „Wort-Vorgestalt“. (TOPSCH 1984, 16). Mit Hilfe des vorhandenen sprachlichen Wissens, z.B. Kennen von Wortbedeutungen und Satzstrukturen, Satzzeichenwissen etc. wird die Sinnentnahme ermöglicht.

## **2.2 Das Lesenlernen**

### **2.2.1 Leselehrmethoden im Vergleich**

Parallel zu neuen Erkenntnissen verändern und entwickeln sich immer wieder die Zugangsmethoden zum Erstlesen und Erstschreiben. Die in den 50er Jahren in Deutschland vertretenen Ansätze des Lesenlernens, der radikal-synthetische und der radikal-ganzheitliche Ansatz existieren in dieser Form heutzutage nicht mehr.

Beim radikal-synthetischen Ansatz wurden Buchstaben-Laut-Beziehungen vermittelt, die einzelnen Laute wurden miteinander verbunden. Man verzichtete auf jede Form von Sinngehalt.

Beim radikal-ganzheitlichen Ansatz las man in den ersten Monaten nur Wörter und Sätze, ohne jedoch die einzelnen Buchstaben zu kennen.

Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht über die in den Schulen vermittelten klassischen Leselehrmethoden:

	synthetisch	analytisch-synthetisch	analytisch-synthetisch	Methoden integrierend
1. U-Woche (Übersicht)	U u  U u	Fu  F u	MARA MO  -	Das ist Susanne Das ist Antonio Das ist Moni  -
2. U-Woche (Übersicht)	Uli  l l	Fu tut tut Fu ruft Fu ruft  t r f	MO MO MO MARA MO MARA  M O A R	was ist das, Antonio? das ist eine Tasche was ist das? das ist eine ...  T t
3. U-Woche (Übersicht)	Mama Mama am  M m a	Uta ruft: „Fu...!“ Fu ruft: „Uta ...!“ Fu ruft: „Uta ...!“ Fu ruft: „Uta,Uta!“ Uta ruft: „Fu ...!“  U a	MO MALT MARA MARA MALT MO  TOM MALT MALT TOM MARA  L T	meine Milch, Moni, meine Milch das ist meine ... meine ... ist das  M m
4. U-Woche (Übersicht)	Tim Uta  T t	„Uta!“ Uta ruft ... Uta ruft ... „Uta, Uta!“ „Ara, Ara!“ Ara ruft: „Uta !“  A	TOM RUFT: UTA RUFT: RUFT MO OMA  UTA RUFT: „M - A - M - A!“ TOM RUFT: „MAMA!“  U F	wer ist das? das ist Otto was will Otto?  Otto will ... toll Otto toll  O o

Abb. 2: Klassische Leselehrmethoden (aus: URBANEK 1998, 10)

Ausgangspunkt der synthetischen Leselehrmethode (linke Spalte) ist der einzelne Laut bzw. der entsprechende Buchstabe oder die Buchstabengruppe. Die erlernten Buchstaben werden zu einzelnen Worten zusammengefasst. Mit dem erlernten Buchstaben „u“ kann noch kein Wort gebildet werden. Mit den beiden in der zweiten Woche folgenden Buchstaben „l“ und „i“ kann dann bereits das Wort „Uli“ gebildet und über das Verschmelzen der entsprechenden Laute gelesen werden. Pro Woche werden in der Regel ein bis zwei Buchstaben neu eingeführt und mit den bereits bekannten Buchstaben zu Wörtern verbunden. Auf diese Weise wird der gesamte Buchstabenbestand einschließlich der Lautverbindungen „ei, au, eu, sch, st, ch,..“ sukzessiv entwickelt.

In der rechten Spalte sind Fibelseiten dargestellt, die nach dem methodenintegrierenden Ansatz aufgebaut sind. Hier wird eine starke Orientierung am ganzheitlichen Ansatz deutlich. Begonnen wird mit Buchstaben / Laut-Folgen, die, zu Sätzen aneinandergereiht, einen Sinn ergeben. Bereits in der zweiten Unterrichtswoche werden einzelne Buchstaben / Laute herausgegriffen, isoliert betrachtet und vertieft. Nach ca. zehn Wochen können alle neu auftretenden Wörter mit dem bis dahin erlernten Buchstabenbestand selbständig erlesen werden.

Eine Verknüpfung dieser beiden Methoden bietet das analytische Verfahren, bei dem ein einzelnes Wort den Ausgangspunkt bildet. Durch die analytische Auf-

schlüsselung der Laut- und Schriftgebilde werden Rückschlüsse auf Graphem-Phonem-Beziehungen gewonnen.

Unabhängig von der gewählten Leselehrmethode zeigt ein Vergleich der Fibeln nach den ersten 25 bis 30 Seiten einen fast identischen Seitenaufbau, der keine Rückschlüsse mehr auf die anfangs gelehrt Methode zulässt.

## 2.3 Das Schreibenlernen

### 2.3.1 Die Stufen der Schreibentwicklung

Es gibt Untersuchungen, wie sich das Schreiben von Kindern entwickelt, wenn man sie zu Beginn des Anfangsunterrichts ausschließlich schreiben lässt.

Auch wenn die Rechtschreibdidaktiker diverse unterschiedliche Termini wie Stufe, Spirale oder Schritt verwenden, kommen sie zu sehr ähnlichen Ansichten über die Abfolge der kindlichen Schreibentwicklung. „Diese Stufenmodelle beschreiben die „natürliche“ Rechtschreibentwicklung in Analogie zur Sprachentwicklung. Dabei gehen sie von einer eigenständigen schrittweisen Orientierungssuche der Kinder selbst aus, die sich Schrift aneignen wollen.“ (URBANEK 1998, 16)

Die Modelle sind hierarchisch aufgebaut sind. Deshalb ist es notwendig, dem Kind die Möglichkeit zu geben, die einzelnen Schritte zu erleben. Gelingt einem Schüler beispielsweise die lautliche Durchgliederung eines Wortes noch nicht, ist davon auszugehen, dass er noch keine orthographischen Regelmäßigkeiten von Wörtern erkennen kann.

STUFE	SPITTA	SCHERER-NEUMANN	BEISPIELE
1 ab 2 J.	<u>Vorkommunikative Aktivität</u> - Spuren	- Kritzeln	
2 ca. 3-5 J.	<u>Vorphonetisches Stadium</u> - Buchstabenvorformen - PGZ* nicht erfasst - „Mittelungen“	- logographisches Schreiben - keine PGZ - von links nach rechts - wenn Wörter, dann auswendig	
3 ca. 4-7 J.	<u>Halbphonetisches Stadium</u> - erste PGZ - „Wortruinen“ - prägnante Buchstaben - erste Wortgrenzen - Links-Rechts-Orientierung	- rudimentäre alphabetische Strategie - Skelettschreibung - PGZ - langsam zu korrekten Buchstabenfolgen	PP =Puppe RTR =Ritter
4 ca. 5-8 J.	<u>Phonetische Phase</u> - reine Phonetik - Wortgrenzen	- entfaltete alphabetische Strategie - vollständige PGZ - lautliche Durchgliederung	Rola =Roller Fäat =Pferd
5 ca. 6-9 J.	<u>Phonetische Umschrift mit Rechtschreibmustern</u> - -er/-en/Nasaale - Übergeneralisierung - erster Grundwortschatz	- Umgang mit strukturellen Regelmäßigkeiten	laufn = laufen Muta = Mutter
6 ca. 7-??	<u>Entwickelte Rechtschreibung</u> - Regeln und PGZ - Morpheme zum Wortaufbau - Visuelle Korrektur	- Erwerb weiterer orthographischer und morphematischer Strukturen	ver- -ung Verzeihung (Regelwissen)

\* PGZ = Phonem-Graphem-Zuordnung

Abb. 3: Stufenmodelle der Schreibentwicklung (aus: URBANEK 1998, 16)

Die Altersangaben am Anfang der Stufe zeigen, dass sich in einer Klasse mit 5 bis 7-Jährigen schon zu Beginn ihrer Schulzeit Kinder der Stufen zwei bis sechs befinden können.

„Und jedem leuchtet ein, daß es für viele Kinder zu erheblichen Über- oder Unterforderungen kommen muß, wenn wir von ihnen zum selben Zeitpunkt in einem gleichgeschalteten Lehrgang das gleiche verlangen.“ (URBANEK 1998, 16)

#### 2.4 Der Schriftspracherwerb in den Schulbüchern und den Richtlinien

Seit 1970 ist sowohl in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer für den Lernbereich Sprache als auch bei den Leselehrgängen der Schulbuchverlage die Frage nach der Methodenwahl in den Hintergrund getreten. Es findet sich kein Lehrplan mehr, der die Methode des Schriftspracherwerbs vorschreibt.

Dagegen steht die Frage nach den Zielen des Erstunterrichts im Mittelpunkt, damit sich ein Schulanfänger schriftsprachlich erfolgreich verständigen kann.

„Daß die Kommunikationsfähigkeit eine der wesentlichsten Qualifikationen ist, leuchtet unmittelbar ein.“ (GÜMBEL 1993, 222).

Die folgende Übersicht zeigt die Unterschiede, die sich aus der Abwendung von den klassischen Leselernmethoden (vgl. Abb. 3) zum Grundprinzip Kommunikation in der Schriftsprache ergeben:

<b>„Traditioneller“ Schriftspracherwerb</b>	↔	<b>Kommunikation in Schriftsprache</b>
auf Fähigkeiten basierend	↔	auf Bedeutung / Inhalt basierend
Lesen als Schwerpunkt	↔	Sprache als Schwerpunkt
lehrerbezogenes Lernen	↔	schülerbezogenes Lernen
homogenen Lesegruppe	↔	kooperative Lesegruppe
festgelegte Leseaktivität	↔	funktionale Sprachaktivität
getrennter Schreibunterricht	↔	integrativer Schreibunterricht
Lehrer als Leiter	↔	Lehrer als Organisator
passives Lernen	↔	aktives Lernen

Abb. 4: Unterschied zwischen traditionellen und kommunikationsorientierten Lese-Lern-Methoden (In: REX 1994, entnommen aus CSOCSÁN 1998)

Es ist ersichtlich, dass sich die Organisationsform des Unterrichts vom lehrerzentrierten Frontalunterricht mit dem Lehrer als Leiter zum schülerzentrierten Unterricht mit offenen Unterrichtsformen wie Stations- oder Werkstattunterricht entwickelt hat, der den Schülern durch selbsttätiges, entdeckendes Lernen ermög-

licht, eigene Lern- und Lösungswege zu gehen und das Lerntempo individuell zu bestimmen. Der Lehrer organisiert diesen Lernprozess. Die Vermittlung der Fähigkeit des Lesenlernens tritt in den Hintergrund. Kommunikation, u.a. auch Schreiben als schriftliches Kommunikationsmittel, steht im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts. Ein Blick in die neueren Schulbücher und Lese-Schreib-Lehrgänge der Grund- und Sonderschulen dokumentiert diese Entwicklung.

Nach GÜMBEL haben es die meisten Richtlinien durch die ausführliche Operationalisierung von Richtzielen in Grobziele und Feinziele als quantitativ erfassbare Qualifikationen jedoch versäumt, die inhaltliche Dimension der Lernziele zu beachten. Lediglich im Bildungsplan für Baden-Württemberg ist vermerkt, dass „alle Lernziele...in Beziehung zum Lerninhalt ‚Schriftliche Kommunikation‘ definiert sind (...); in den meisten Plänen jedoch erscheint das Lesenlernen als eine vom Deutschunterricht abgetrennte „Kulturtechnik“, die sich in einem Konglomerat atomisierter Feinlernziele verfestigt hat. (...) Eine konsequente Integration des Lernbereiches Lesenlernen in den Gesamtprozeß sprachlicher Kommunikation muß erst noch geleistet werden.“ (GÜMBEL 1980, 225).<sup>2</sup>

### **2.5 Unterrichtsorganisation**

Die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen an Grundschulen zog methodische Konsequenzen mit sich (vgl. Kap. 2.4), die bereits im Anfangsunterricht einsetzen.

„Wochenplanarbeit“, „Freiarbeit“, „Stationstraining“ und der in der Schweiz verbreitete Begriff „Werkstattunterricht“ haben identische Grundzüge.

Zum festen Bestandteil einer Werkstatt gehört das offene und vielfältige Arrangement von Lernsituationen und Materialien, die von den Schülern selbständig bearbeitet werden können. Die Aufträge und Materialien werden vom Lehrer vorbereitet und strukturiert, wobei auch Schüler bei der Vorbereitung beteiligt werden können. Die Aufgaben und Lernsituationen sind meist fächerübergreifend und handlungsorientiert. Dabei sollen forschendes, experimentelles, entdeckendes und kreatives Lernen angeregt werden. Die einzelnen Stationen der Werkstatt müssen so angelegt sein, dass unterschiedliche Leistungs- und Begabungsniveaus angesprochen werden. Die Lernangebote sind vielfältig und umfassen Versuche,

---

<sup>2</sup> Interessanterweise wird in den aktuellen RICHTLINIEN FÜR DAS LAND NRW für die Fächer Englisch und Französisch der Kommunikationsfähigkeit im Rahmen des Fremdspracherwerbs ein sehr großer Raum gewidmet, sogar das behavioristische Kommunikationsmodell wird dort erläutert.

Spiele, Bastelarbeiten, Arbeitsblätter, Leseübungen, etc. Die Aufgaben werden so geplant, dass eine Selbstkontrolle durch die Schüler möglich ist. Einige obligatorische Arbeiten müssen erledigt werden, andere Angebote sind freiwillig. Laufzettel geben den Schülern einen individuellen Überblick über sämtliche freiwilligen und obligatorischen Lernangebote. Die Schüler vermerken darauf die angefangenen und beendeten Aufgaben. Die Schüler haben immer die freie Wahl der Aufgabenfolge und des Arbeitstempos.

Inhalte, z.B. fächerübergreifende Wochenthemen, und Zeitdauer (1 Stunde pro Tag, 1 Tag pro Woche,...) des offenen Unterrichts können variabel gestaltet werden.

Die Aufgabe des Lehrers liegt vor dem Beginn der Werkstatt in der Vorbereitung der Materialien und Formulierung der Arbeitsaufträge. Während des Unterrichts unterstützt er die Schüler in ihrer Arbeit.

### 3. Der Schriftspracherwerb blinder Kinder

#### 3.1 Schriftsprache als Kommunikation

Auch CSOCSÁN (1998) geht von der Kommunikationsfähigkeit als Ziel des Schriftspracherwerbs aus. Das Grundprinzip eines gemeinsamen Erwerbs der Schriftsprache von sehenden und sehgeschädigten Kindern ist die gemeinsame Kommunikation. Sie findet auf sehr unterschiedliche Weise statt, verbal durch Gespräche, nonverbal durch Handlungen und durch lebensnahe Erfahrungen, wie andere mit den Dingen umgehen, sie kennen und verstehen lernen und auch durch Kommunikationsmedien wie Computer mit Sprachausgabe, Tonbandaufnahmen, etc. Wenn die Kinder Tag für Tag erleben „verschieden zu sein“, finden sie es auch normal, dass sich die Ausdrucksformen in der Schrift ebenfalls wiederfinden.

„Der englische Terminus „literacy“ beinhaltet eine prozeßorientierte Betrachtungsweise von allen Voraussetzungen, Methoden, Medien, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Kommunikation.“ (CSOCSÁN 1998, 5) Als Kommunikationsfertigkeiten sind Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören in diesen Prozess integriert.

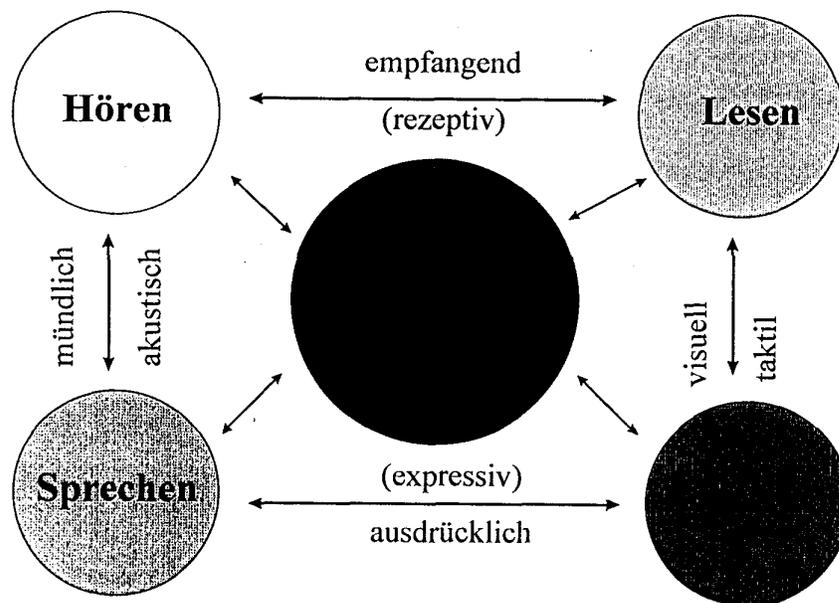


Abb. 5: Holistisches Kommunikationsmodell (aus: CSOCSÁN 1998)

CSOCSÁN (1998, 6) spricht bewusst vom holistischen Kommunikationsmodell, nicht vom ganzheitlichen, um die dargestellte Methode zu charakterisieren: „Den

Unterschied könnte man wie folgt darstellen: in der ganzheitlichen Methode führt das Lesen zur Kommunikationsentwicklung (BÖHM 1993), in der holistischen Methode führt die Kommunikation zum Lesenlernen.“

### **3.2 Schrift, Literatur und Lehrwerke**

Als Blindenschrift bezeichnet man die vom Franzosen Louis Braille 1825 entwickelte und international gebräuchliche Punktschrift. Seit 1879 wird die sogenannte Brailleschrift im deutschsprachigen Raum an den Blindenschulen unterrichtet.

Eine Punktschriftzelle besteht aus sechs erhabenen, tastbaren Punkten, die in einer 2x3 Matrix angeordnet sind. Die Größe dieser Zelle ist so bemessen, dass die Gesamtform mit der Fingerbeere wahrnehmbar ist, zugleich bleiben die einzelnen Punkte noch getrennt spürbar.

Die Brailleschrift enthält wegen der begrenzten Kombinationsmöglichkeiten der sechs Punkte nur wenige charakteristische Formelemente. Viele Buchstaben ergeben sich durch eine Drehung oder Spiegelung der Punktanordnung. Um sämtliche Schwarzschriftzeichen darstellen zu können, erfordert die auf 64 Zeichen beschränkte Punktschrift die Voranstellung von Sonderzeichen, wie Zahlenzeichen, Großschreibzeichen, etc.

Es gibt in Deutschland einige Blindenschriftdruckereien und -verlage, die Punktschriftbücher herstellen. Die Produktion von Materialien in Punktschrift ist aufwändig und kostenträchtig. In Verbindung mit einer eher unbedeutenden, kleinen Käufergruppe hat dies dazu geführt, dass Neuerscheinungen von Kinder- und Jugendliteratur in Punktschrift in eingeschränktem Umfang und mit großer Zeitverzögerung veröffentlicht werden.

Dies gilt auch für die Versorgung von blinden Schülern mit aktuellem Lehrmaterial. Von den Schulbuchverlagen ständig überarbeitete Schulbücher, nur für einzelne Bundesländer gültige Auflagen bzw. ständige Neuerscheinungen verhindern häufig die Arbeit mit den für Sehende zugänglichen aktuellen Auflagen und Lehrwerken. Erschwerend hinzu kommt die teilweise unzulängliche blindendidaktische Aufarbeitung der Lehrwerke. In Deutschland gibt es in einigen Bundesländern Institutionen, die auf Anfrage bundeslandintern bzw. nur für den Gemeinsamen Unterricht oder ausgewählte Schulformen, Schulbücher in Punktschrift umarbeiten, die übrigen Schulen erstellen ihre Lehrmaterialien bei Bedarf seitenweise aus den benutzten Lehrwerken.

An der Universität Dortmund begann am Anfang 2001 ein Projekt zur bundesweiten Unterstützung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit einer Sehschädigung (Projekt ISaR „Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen“ <http://www.isar.reha.uni-dortmund.de> ). Zu den Zielen gehören u.a. die Erstellung und Verwaltung einer Datenbank mit Fachliteratur, Erfahrungsberichten und Materialien zur Gestaltung des „Gemeinsamen Unterrichts“ sowie die Entwicklung und der Ausbau eines Didaktikpools mit Unterrichtseinheiten und Vorschlägen zur Gestaltung eines Unterrichts, der die Perspektive und die Strategien der Schülerinnen und Schüler mit einer Sehschädigung berücksichtigt. Gewünscht ist eine enge Kooperation aller Aktiven mit der Möglichkeit der bundesländerübergreifenden Inanspruchnahme der Arbeitsergebnisse.

### **3.3 Das Lesen der Punktschrift**

#### **3.3.1 Die Lesetechnik**

In der Regel werden die Braillezeichen nur mit den Zeigefingern gelesen, sowohl einhändig links oder rechts als auch beidhändig.

Experimentelle Untersuchungen zum Vergleich des linkshändigen mit dem rechtehändigen Lesen (vgl. BÜRKLEN 1917, HERMELIN u. O'CONNOR 1971 und MOMMERS 1980) ergeben keine eindeutigen praktischen Ergebnisse bzw. gehirneurophysiologischen Zuordnungen. Danach sind außer der Empfehlung, nach gewisser Grundanleitung den Schüler selbst seine Präferenz ausbilden zu lassen, keine Festlegungen für die Vermittlung bestimmter Lesetechniken möglich (vgl. HUDELMAYER 1985, 131). Je nach Leseanlass und Leseziel, sei es das Überfliegen eines Textes zur Sinnentnahme oder sein wortgenaues Untersuchen zur Interpretation sprachlicher Stilmittel, ist eine situationsangepasste Variationsbreite der Lesetechnik erwünscht und notwendig.

#### **3.3.2 Das Lesetempo**

Die Richtlinien für die Schule für Blinde in Nordrhein-Westfalen (1981b, 15) sehen dennoch vor, dass die „Technik des beidhändigen Lesens (...) zu vermitteln“ ist. Diese Forderung ist m. E. durch das Lesetempo begründet.

Das durchschnittliche Lesetempo eines Punktschriftlesers ist zwei- bis dreimal langsamer als beim visuellen Lesen, was zu deutlichen Benachteiligungen gegenüber den sehenden Mitschülern führen kann. Vor diesem Hintergrund gibt es für geübte

Leser Empfehlungen zur Verbesserung des Lesetempos durch das Einüben bestimmter Lesetechniken.

Als schnellste und effektivste Lesetechnik hat sich das beidhändige Tastlesen erwiesen, unter der Voraussetzung, dass zumindest teilweise die beiden Hände unabhängig voneinander agieren:

Die Lesefinger - meist beide Zeigefinger - gleiten bis zur Mitte der Zeile gemeinsam über die Buchstaben. Die rechte Hand liest nun bis zum Ende der Zeile weiter, die linke sucht zeitgleich die neue Zeile auf, um den Lesefluss nicht zu unterbrechen. Der rechte Zeigefinger schaltet sich wieder in den Gesamtprozess ein (vgl. FOULKE, 1991, 230 f.). Über weitere Möglichkeiten zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit geben die Untersuchungen und Vorschläge von DENNINGHAUS (1996) Aufschluss.

### 3.3.3 Der Lesevorgang

Die nach HUDELMAYER (1985) noch wenig ausgebildete wissenschaftliche Punkt-schriftforschung befasst sich überwiegend mit geübten Braillelesern und deutlich weniger mit dem Leselernprozess von Kindern oder Späterblindeten.

Es wird davon ausgegangen, dass die beim sinnentnehmenden Lesen relevanten mentalen Vorgänge bei Braille- und Schwarzschriftlesern weitgehend gleich ablaufen. Hingegen bestehen über die Abläufe bei der Erkennung der Braillezeichen noch keine gesicherten Erkenntnisse.

„Braillezeichen als zu identifizierende Wahrnehmungsobjekte sind dadurch charakterisiert, dass sie wesentlich geringere figurale Redundanz anbieten als Schwarzschriftzeichen.“ (HUDELMAYER 1985, 132 f.). Ein Braillezeichen ist durch seinen hohen Informationsgehalt auf engstem Raum deutlich unbestimmter als ein Schwarzschriftzeichen, also auch wesentlich schwerer zu isolieren und zu identifizieren.

Das kleinste graphische Element einer Braillezelle ist der einzelne Punkt. Weitgehend einig sind sich die Wissenschaftler, dass die Punktkonfigurationen im Zusammenhang mit den sie umgebenden Buchstaben eine zentrale Rolle spielen (HARLEY u.a. 1987, 75). Nach HUDELMAYER erfordert das sichere Lesen somit eine detaillierte Merkmalsanalyse bzw. eine vermehrte Kontextberücksichtigung. Dies setzt gute morphologische und semantische Kenntnisse der Sprache voraus, ein mentaler Vorgang, der einer erhöhten Konzentration bedarf und neben „den

modalitätsspezifischen Eigenarten des taktilen Wahrnehmungsprozesses“ auch das geringere Lesetempo begründet. (HUDELMAYER 1985, 133).

MILLAR (1997) stellt fest, dass die Braillezeichen zunächst als texturale Muster identifiziert werden und nicht als Gebilde oder Formen im Sinne einer 2x3 Matrix. Die räumliche Kodierung, die zwar effektiver sei, liege erst bei guten Lesern vor, bleibe aber häufig geburts- und vollblinden Kindern verschlossen, „da sie Probleme mit der Einbindung der Muster in die externen Raumkoordinaten haben.“ (HUDELMAYER 1985, 134).

Um Punktmuster ökonomischer im Kurzzeitgedächtnis zu behalten, ist es nach MILLAR jedoch notwendig, sie räumlich statt ausschließlich textural zu kodieren.

### **3.4 Das Schreiben der Punktschrift**

Abhängig von der Anzahl der Punkte - sechs oder acht - innerhalb einer Braillezelle stehen unterschiedliche Schreibwerkzeuge zur Verfügung. Im Folgenden beziehe ich mich nur auf die bei Lernanfängern gebräuchlichen Medien, da Stenostreifenschreiber und Punktschrifttafeln nicht mehr im Anfangsunterricht eingesetzt werden.

6-Punkt-Braille wird heutzutage vorwiegend auf mechanischen Bogenmaschinen geschrieben. Der lange Jahre sehr verbreitete Perkins-Brailleur ist in den vergangenen Jahren zumeist abgelöst worden von der Eurotype, die weniger Krafteinsatz der Finger erfordert und durch ihr geringeres Gewicht leichter zu transportieren ist. Im Gemeinsamen Unterricht wird z.T. auf den Perkins-Brailleur zurückgegriffen, da er zusammen mit dem Brailledec eine visuelle Kontrolle für die Sehenden ermöglicht. Nachträgliche Korrekturen sind auf einer Punktschriftmaschine erschwert.

Die Umsetzung des 8-Punkt-Braille erforderte bis vor kurzem ausschließlich die Ausstattung des Schülerarbeitsplatzes mit einem Computersystem. Die Kosten für die Anschaffung eines transportablen Systems zwischen Schule und häuslichem Arbeitsplatz belaufen sich je nach Ausstattung zwischen 15.000 und 40.000 DM.

Die Eingabe der Buchstaben erfolgt wahlweise über eine normale MF2-Tastatur mit Hilfsmarkierungen auf den Tasten F1, F6, F11, 2, 6, ß, Z, A, F, J, Ö, N, Strg (links und rechts) oder eine Braille-Eingabe. Computersysteme ermöglichen die Darstellung des Bildschirminhalts auf einer Braillezeile, als Sprachausgabe und als Schwarz- oder Punktschriftdruck.

Die elektrische Elotype, auf der wahlweise mit 6- oder 8-Punkt-Braille gearbeitet werden kann, bietet gleichzeitig eine Druckoption und die Möglichkeit der Umsetzung graphischer Zeichen. Sie ist eine preisgünstige und variable Alternative für den Einstieg in die Brailleschrift.

Seit Mitte 2000 gibt es auch eine elektrische Variante der Eurotype mit 8 Tasten.

### 3.5 Der Erwerb der Punktschrift

#### 3.5.1 Lernvoraussetzungen blinder Kinder für den Schriftspracherwerb

Der Anfangsunterricht vermittelt als Grundlage zur Erlangung der basalen Lesefähigkeit die Kompetenz, regelhafte Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen herzustellen. Dies erfordert bei Blinden gänzlich andere Fähigkeiten im Vergleich zu den Sehenden:

### LESEN = DEKODIERUNG<sup>3</sup>

- Visuo-motorische Prozesse
- S** • Hand-Auge-Koordination
- E** • Orientierung im Text, etc.
- H** • Phonem-Graphem-Zuordnung (PGZ)
- E** • simultanes Erfassen von Einheiten
- N** • Verbalisieren
- Antizipieren

-----

-

- T** • Taktil-kinästhetische Prozesse
- A** • Aktives Wahrnehmen
- S** • Räumliche Kodierung
- T** • Zellenanalyse
- E** • Körper- und Raumorientierung
- N** • Feinmotorik und Finger-Handbewegung

Abb. 6: Unterschiede beim SEHEN und TASTEN als Eingangskanäle für das Lesen (aus: Seminarmit-schrift ohne Quellenangabe)

Während bei den sehenden Kindern Schwerpunkte auf die visuelle Wahrnehmung, die Auge-Hand-Koordination, etc. gelegt werden müssen, benötigt das blinde Kind

---

<sup>3</sup> vgl. Kapitel 2.1.3

eine Förderung insbesondere der feinmotorischen Handgeschicklichkeit und der taktilen Differenzierungsfähigkeit im Finger- und Handtastraum.

Daraus ergibt sich, dass blinde Kinder in den verschiedenen Phasen des Schriftspracherwerbs andere Förderschwerpunkte als sehende Kinder haben und individuell eine andere Förderung erhalten müssen.

Entsprechend der Stufen der Schreibentwicklung beginnt die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache viel eher als das Lesen- und Schreibenlernen. Lange vor Schuleintritt hat das Gehirn die Voraussetzung und Fähigkeit zum Erlernen z.B. des Lesens und Rechnens entwickelt. „Ein großer Teil dieser Lernvoraussetzung und -fähigkeit ist die Möglichkeit, sinnliche Wahrnehmungen in der richtigen Weise miteinander zu verbinden, d.h. sensorische Information zu integrieren.“ (AYRES 1984, 61). AYRES sieht die sinnvolle Ordnung und Aufgliederung von Sinneserregungen im Zentralen Nervensystem als Voraussetzung für einen gelungenen Ablauf von Lernprozessen, z.B. des Schriftspracherwerbs. Diese vorschrittliche Kommunikation ist abhängig von den soziokulturellen Faktoren, in denen die Kinder aufwachsen. Eine für sehende Kinder übliche Vorstufe zum Schreiben ist z.B. das Malen im Kindergartenalter, das als Vorstufe der Schreibentwicklung gilt.

Vor dem Zeitpunkt der Einschulung hatten viele blinde Kinder im Gegensatz zu den Sehenden noch keinen oder nur geringen Kontakt zur Schriftsprache, was u.U. die Lese- und Schreibmotivation erschwert. Aus diesen Gründen wird bereits im Frühförderalter versucht, die Kinder zur Lesebereitschaft hinzuführen durch

- die Förderung der Sprachentwicklung in der Familie und im Kindergarten
- gemeinsame Spiele mit sehenden Kindern
- Wecken der Neugier auf geschriebene Texte
- tastbare Beschriftungen, etc.

Ausführliche Beschreibungen der Lernvoraussetzungen sowie Anregungen und Beispiele zur Förderung finden sich u.a. in: KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1981a, 11-24, HARLEY 1979, OLSON 1982 und REX 1994.

### **3.5.2 Die Wahl der Erstschrift**

In den vergangenen Jahren zeigten sich zunehmend gravierende Unterschiede bei der Vermittlung der Brailleschrift im Erstunterricht. Schlüsselwörter wie 6- oder 8-Punktschrift, Vollschrift, Basisschrift (Vollstschrift), Groß- und Kleinschreibung beschäftigen wohl jeden Lehrer, der einem blinden Schulanfänger Lese- und

Schreibfertigkeiten vermitteln muss. Die Auswahl der „Erstschrift“ ist von vielfältigen Faktoren abhängig:

O Mediale Ausstattung:

In den meisten Bundesländern sind die Blindenschulen nicht mit ausreichend Computern bzw. 8-Punktmaschinen ausgestattet, so dass in erster Linie die traditionelle 6-Punktschrift vermittelt wird. Ausnahmen bilden z.Z. Hamburg, Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg.

O Förderort:

Integrativ beschulte blinde Kinder lernen als Erstschrift weitaus häufiger Computerbraille, sofern dies die Schulkonzepte der betreuenden Blindenschulen zulassen und der Schulträger die Ausstattung finanziert. In der Integration ist vor allem das Argument der Lesbarkeit der Schrift am Computermonitor für Mitschüler und Lehrpersonal der Regelschulen ein ausschlaggebender Faktor.

Zum Computerbraille als Erstschrift gibt es erste Auswertungen von Schulversuchen, die u.a. das Lesetempo und das Erfassen einzelner Buchstabenzellen untersuchen. (vgl. DEGENHARDT 1999, DEGENHARDT u.a. 1999, LANG 1999; ZIEHMANN 1999).

Im Hinblick auf eine Chancengleichheit in der von Sehenden geprägten Gesellschaft, besteht die Notwendigkeit, blinden Menschen eine möglichst umfassende Grundausbildung in den verschiedenen Schriftsystemen zu vermitteln, möglichst bereits im Grundschulalter. Ein Überblick zu den Punktschriftsystemen, ihrem Einsatz in Schule, Berufsleben und Literatur sowie Diskussionen über Vermittlungsmethoden und -reihenfolgen findet sich in der Beilage zu blindsehbehindert 3/98.

### **3.5.3 Der Erwerb des Lesens**

KOENIG (1992) beschreibt das Lesevermögen sehgeschädigter Kinder auf der basalen und der funktionalen Ebene.

Als basales Lesevermögen definiert er die in der Schule vermittelte Lese- und Schreibfähigkeit. Sie ist die Basis für weitergehendes Lernen und die Entwicklung von Lesefertigkeiten. Die basale Lesefähigkeit kann durch Lesetests gemessen

werden und wird als äquivalent betrachtet zum durchschnittlichen Lesevermögen sehender Achtklässler in amerikanischen Schulen.

Das funktionale Lesevermögen ist die Nutzung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der täglichen Praxis in der Schule, zu Hause, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft insgesamt.

Im Folgenden werden überwiegend die Besonderheiten in der Wahrnehmung der Brailleschrift sowie das basale Lesevermögen thematisiert, da nach HUDELMAYER „gerade hier die deutlichsten Differenzen zur Erstlese-Didaktik für sehende Schulanfänger auftreten.“ (1985, 134).

HUDELMAYER führt an, dass die notwendigen Grundlagen für das Erlernen der Schriftsprache bei sehenden und blinden Kindern weitgehend identisch seien: „Disponibilität der Lautsprache, Sinnraum der Kindersprache, Einbettung in eine umfassendere Sprachförderung, akustische Gliederung, Förderung der Lesemotivation.“ (1985, 134).

#### **3.5.4 Der Erwerb des Schreibens**

Laut HUDELMAYER ist der Zeitpunkt des Schreibbeginns abhängig von der Braillezellenanalyse. Das Schreiben von Braillezeichen setzt „eine Komposition von bewusst gewählten Punkten voraus, die auf dem Schreibgerät (...) nicht raumanalog durch die selektiv zu druckenden Tasten repräsentiert sind.“ (1985, 137). Deshalb muss nach seiner Meinung dem Schreiben eine reine Lesephase vorausgehen. Parallel schlägt er einen begleitenden Vorkurs „Schreiben“ vor, „was erfahrungsgemäß auch nicht ohne positive Rückwirkung auf ein systematischeres Braillezeichen-Identifizieren bleibt.“ (1998, 46 f.). Ziel ist die Produktion von punktschriftunabhängigen Mustern und Gebilden als Übergang zum bewussten und korrekten Schreiben. Sobald den Kindern die Funktion von Buchstaben, die Phonem-Graphem-Beziehungen und die Buchstaben in Originalgröße vertraut sind, können Lesen und Schreiben gleichzeitig ablaufen.

Von Anfang an sollte beim Schreiben zur Förderung von Sicherheit und Schnelligkeit auf einen korrekten Fingersatz geachtet werden. Hierzu ist nach HARLEY (1987, 196) eine automatische Assoziation der Punktnummern mit den entsprechenden Tasten und Schreibfingern hilfreich.

### 3.5.5 Methodenwahl zum Erwerb der Schriftsprache

Die Schule für Blinde orientiert sich am Bildungsauftrag und an den Lehrplänen der Regelschulen bzw. anderer Sonderschultypen. Die Leselehmethoden, wie sie an den Regelschulen praktiziert wurden bzw. werden, finden sich auch in der Schule für Blinde mit jeweils spezifischen Abwandlungen.

Zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde nach der synthetischen Methode (vgl. KREMER 1923; MAYNTZ 1933), in den 50er und 60er Jahren vereinzelt auch nach der Ganzwortmethode gearbeitet. (vgl. ROSE 1960).

Zur Zeit ist „entsprechend dem allgemeinen Trend, eine Tendenz zu methodenintegrierenden Verfahren zu beobachten, bei denen zwar vom sinntragenden, bekannten Wortbild ausgegangen, sehr früh aber die Funktion von Buchstaben/Lauten bewusst vermittelt wird.“ (HUDELMAYER 1985, 135 f.)

Durch die behinderungsspezifischen Besonderheiten stellen sich grundsätzlich im Verlauf des Anfangsunterrichts methodenübergreifende Probleme.

Die Einsicht, dass mit Hilfe der Schrift sprachliche Inhalte festgehalten und daraus entnommen werden können, kann das blinde Kind nicht unmittelbar gewinnen, weil es die Vielzahl der in seiner Umwelt vorhandenen grafischen Elemente nicht wahrnimmt.

HUDELMAYER zufolge gibt es „nicht die Methode zum Braille-Schriftspracherwerb. Aber bedingt durch die Eigenarten des Braille-Symbolsystems und die der taktilen Wahrnehmung ergeben sich erschwerende Besonderheiten und spezielle Probleme, je nach gewählter bzw. vorgegebener Methode evtl. an unterschiedlichen Stellen des Leselernprozesses zu lösen sind.“ (1998, 45).

### 3.5.6 Unterrichtsorganisation

Zu Beginn des Schuleintritts noch oft zu beobachtende Passivität und fehlende Selbständigkeit lassen ein Lernen ohne direkte Steuerung durch einen Lehrer insbesondere bei blinden Kindern kaum möglich erscheinen.

Erste positive Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen zeigen indes, dass auch für blinde Schüler selbständiges Lernen möglich ist. (KLASCHTE 1996, 64-67 und OST-VIERECK u. VIERECK 1993, 21 ff.). Um ein erfolgreiches Lernen zu erleichtern, muss das Klassenzimmer in bestimmte Funktionsbereiche aufgeteilt werden. Das Ordnungssystem für Lernmaterialien am Arbeitsplatz und im Klassenraum sollte blindenspezifische Besonderheiten berücksichtigen. In einem individuellen, vom Lehrer begleiteten Lernprozess sollten die blinden Schüler von zeitlich

und inhaltlich begrenzten Anforderungen zu ausgedehnteren Freiarbeitsphasen übergehen.<sup>4</sup>

Neben der individuellen Erarbeitung der Freiarbeits- und Unterrichtsinhalte in Einzelarbeit ist der Wechsel mit Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit notwendig. Letztere fördern die soziale Kompetenz durch gemeinsames Handeln, Lernen und Kommunizieren der sehenden und der blinden Schüler. Dabei ist darauf zu achten, dass der blinde Schüler durch die Verwendung geeigneter Materialien die Möglichkeit erhält, ein gleichwertiger und gleichberechtigter Partner zu sein. Partner- und Gruppenarbeit darf nicht ausschließlich dazu dienen, die durch die Blindheit fehlenden Informationen zu kompensieren und den blinden Schüler dadurch an möglicher selbständiger Arbeit zu hindern.

### **3.5.7 Konsequenzen für den Anfangsunterricht**

Aus den oben beschriebenen Gesichtspunkten ergeben sich methodisch-didaktische Konsequenzen für das Erstlesen und Erstschreiben blinder Kinder. Wie erwähnt, ergeben sich aus den unterschiedlichen Eingangskanälen SEHEN bzw. TASTEN unterschiedliche Förderschwerpunkte. Nordrhein-Westfalen begegnet dieser Notwendigkeit durch einen Kurs, der vor der Einschulung im Rahmen der Frühförderung beginnt und den schulischen Lese- und Schreib-Lehrgang mit folgenden Inhalten begleitet:

- „Topologische Begriffe beherrschen
- Verschiedene Gegenstände taktil wiedererkennen und voneinander unterscheiden können
- Erfassen des Ordnungsschemas der Punktschriftgrundform
- Sich auf einem Punktschriftblatt zurechtfinden können
- Gleiche Punktschriftzeichen wiedererkennen, verschiedene voneinander unterscheiden, Strukturen von Musterreihen erfassen können
- Gleiche Töne, Klänge oder Geräusche wiedererkennen bzw. verschiedene unterscheiden können
- Förderung von Kraft und Geschicklichkeit der Hände zur Vorbereitung des Schreibens
- Zusammenhang zwischen einzelner Punkt des Punktschriftzeichens, zuge-

---

<sup>4</sup> vgl. ausführlich bei KASCHTE 1996, 46 ff und BEST 1992, 58 ff.

ordneter Taste der Maschine und anschlagendem Finger erfassen können.“  
(KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1981a, 34-36)

Ein grundlegender Aspekt des Schriftspracherwerbs blinder Kinder ist die Braillezellenanalyse, d.h. die räumliche Bestimmung der einzelnen Punkte innerhalb einer Braillezelle. (vgl. Kapitel 3.3.3).

Alle methodischen Überlegungen haben zu berücksichtigen, dass die Wahrnehmung eines Braillezeichens in normaler Größe als epikritisch-sensorische Reizaufnahme und Weiterleitung erfolgt. Jede Vergrößerung über den Tastraum der Fingerbeere hinaus lässt eine Wahrnehmung nur über das protopathische und kinästhetische System zu. Dies erfordert eine zusätzliche Transfer- und Abstraktionsleistung. Deshalb fällt es den Kindern oft schwer, die taktile Form über ihre Originalgröße hinweg zu generalisieren.

HUDELMAYER spricht sich dafür aus, nicht vom abstrakten System der Punkt-kombinationen auszugehen, sondern die Analyse der Positionen der einzelnen Punkte erst vorzunehmen, wenn den Kindern die Funktion von Schrift und die Buchstaben in Originalgröße bereits vertraut sind. Gleichzeitig legt er den Beginn des Schreibens nach erfolgter Braillezellenanalyse fest. (HUDELMAYER 1985, 137). Dadurch manifestiert er die Reihenfolge „erst lesen – dann schreiben“ für den Schriftspracherwerb blinder Kinder.

Aus den Überlegungen zur Braillezellenanalyse folgt m. E. für das Erlernen der Punktschrift, dass der Schwerpunkt im Anfangsunterricht auf die Wahrnehmung der Buchstaben als Gesamtform und nicht, wie zum Teil noch verbreitet, auf die komplexen räumlichen Beziehungen der Punkte zueinander gelegt werden sollte. Der Einsatz der Stecktafel Modell „Koberstein“<sup>5</sup> und Vergrößerungen der Braillezelle beispielsweise mit Hilfe von Eierkartons stehen deshalb keinesfalls am Anfang des Erstunterrichts. Die Vergrößerung der Braillezelle induziert beim Lesen falsche Vertikalbewegungen durch die isolierte und sukzessive Wahrnehmung der über den Raum des Fingerendgliedes herausgehenden Buchstaben.

Zu einem späteren Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs hingegen kann für die Braillezellenanalyse der Umgang mit einer Stecktafel sinnvoll sein. Hierbei ist zu beachten, dass blinde Schüler abhängig vom Sehrest häufig ausgeprägte Probleme mit der Raum-Lage-Beziehung haben und vor dem Stecken der Stahlstifte

kapitulieren, da sie nur sehr schwer die Beziehungen der einzelnen Lochpositionen innerhalb einer Sechspunktzelle bzw. die Abgrenzungen einzelner Braillezellen und –zeilen erkennen.

In einem Gespräch mit einer befreundeten Mutter betonte Frau Koberstein ihre ursprüngliche Zielsetzung der Stecktafel ausschließlich als Lesehilfe. Die Lehrer sollen die Wörter stecken.

Die Assoziation eines Braillezeichens mit Graphemen oder Wörtern in unmittelbarer räumlicher Umgebung lindert die Redundanz der einzelnen Zeichen. Das Erkennen der neuen Grapheme wird m.E. durch ihre Einführung in kurzen Ganzwörtern gefördert. Nach MILLAR (1997) gelingt das taktile Speichern von Braillezeichen besser, wenn sie mit verbal-phonologischer Information, also gesprochenen Lauten, Silben und Wörtern assoziiert sind.

Die Vorschläge für die Reihenfolge der Einführung der Punktschriftzeichen orientieren sich häufig an der Identifizierbarkeit der einzelnen Zeichen. Rangreihen der Lesbarkeit geben Hinweise auf Faktoren, welche die Zeichenerkennung erleichtern: Offenheit des Zeichens, geringe Punktzahl, einfache geometrische Form. (vgl. NOLAN u. KEDERIS 1969). Wie hoch diese Ergebnisse dieser Untersuchungen zu bewerten sind, scheint vor dem Hintergrund fraglich, dass Buchstaben im Kontext von anderen Buchstaben, Silben oder Wörtern eingeführt und gelesen werden.

Punktschriftlerner, die gemeinsam mit Schwarzschriftlernern ihre Lese- und Schreibfertigkeiten erwerben, müssen sich an den in den Schwarzschriftlehrgängen vorgegebenen Reihenfolgen der Buchstabeneinführung orientieren.

Die besondere Fokussierung auf die Spiegelbildlichkeit einzelner Zeichen, die BÜRKLEN (1917) noch bewusst gleichzeitig eingeführt hat, sollte aus Gründen der Lerninterferenz vermieden werden. Die häufig beobachteten Verwechslungen gerade der spiegelverkehrten Buchstaben wächst sich bei den meisten Schülern nach ausgiebigen Tast- und Leseerfahrungen gerade durch den kontextuellen Zusammenhang wieder aus.

---

<sup>5</sup> vgl. Hilfsmittelkatalog des VzFB

Abschließend möchte ich festhalten, dass Lesen und Schreiben für blinde Kinder zwei voneinander isoliert ablaufende Vorgänge sind, die erst miteinander verflochten werden müssen, da beim Schreiben auf der Punktschriftmaschine die unmittelbare Kontrolle fehlt. Dieser sukzessive Ablauf ist sehr zeitintensiv.

Die Brücke zwischen Lesen und Schreiben bildet nach HUDELMAYER die Benennung der Punktpositionen innerhalb einer Braillezelle bzw. der Tasten der Punktschriftmaschine. Dieser Zusammenhang lässt sich bei der Analyse der Braillezelle durch eine vergrößerte klappbare Zellendarstellung veranschaulichen. Dies wiederum ist jedoch wegen der Vergrößerung der Braillezelle kritisch zu betrachten.

### **3.6 Lehrwerke für blinde Kinder**

Bereits vor über 10 Jahren ist letztmalig eine „Fibel für blinde Kinder“ (1989) erschienen. Sie ist synthetisch aufgebaut. Der erste Band der fünfteiligen Fibel und die Anfangsseiten des dritten, eigentlichen Fibelbandes liefern Übungen zur Tastschulung. Der zweite Band beinhaltet im Reliefdruck zu allen Buchstaben bzw. Lauten und Lautgruppen Abbildungen von Gegenständen, die, ergänzt durch den jeweiligen realen Gegenstand, zur Buchstabeneinführung vorgeschlagen werden. Band 4 und 5 enthalten Lesetexte.

Die Autoren empfehlen zur Erarbeitung der Buchstaben sowohl Vorübungen zur Sechspunktanordnung als auch jeweils das sofortige Stecken des eingeführten Buchstabens auf der Stecktafel und das Benennen mit Punktnummern. Doppellaute werden jeweils als zwei Buchstaben eingeführt und in den Lesetexten zu Band 4 systematisch verkürzt.

M. E. ist dieses Fibelwerk für den Einsatz im Unterricht mit blinden Kindern ungeeignet auf Grund

#### *O des stark eingeeengten Adressatenkreises:*

Die Fibel ist nur für den Einsatz in einer reinen Blindenklasse geeignet, da keine Entsprechung in Schwarzschrift vorliegt.

#### *O der Auswahl der Gegenstände in Band 2:*

Praktische Übungen in mehreren Seminaren der Uni Dortmund haben gezeigt, dass ein Teil der ausgewählten Abbildungen für Sehende unter der Augenbinde nicht identifizierbar waren, z.B. hatte die Fahne nur eine Erkennungsquote von 10%.

Geht man davon aus, dass die sehenden Studenten deutlich weniger Schwierigkeiten bei der Abstraktion von der Dreidimensionalität in die Reliefdarstellung haben dürften und ihr abrufbares Repertoire von bereits bekannten Gegenständen deutlich höher ist als die Umwelterfahrung von blinden Kindern, ist der Rückschluss auf den Einsatz dieses Bandes für den Unterricht naheliegend: Er ist ungeeignet!

Ergänzt wird die Schwierigkeit der Abstraktion und Rückübertragung der Abbildungen in Gegenstände durch die Auswahl der Gegenstände, die nicht den Umwelterfahrungen eines 6-Jährigen blinden Kindes entsprechen.

#### 4. Vorstellung verschiedener Lese- und Schreiblehrgänge an Grundschulen

In den letzten Jahrzehnten sind viele Methoden und Ansätze für den Anfangsunterricht Sprache entwickelt, ausprobiert und auch wieder verworfen worden. Dominierte in den 70er Jahren noch die Ganzwortmethode, setzte sich in den 80er Jahren der analytisch-synthetische Ansatz weitgehend durch. Stand in den traditionellen Lese- und Schreiblehrgängen noch das Lesen im Mittelpunkt, wird unter dem Grundprinzip der Kommunikation das Augenmerk auf einen integrierenden Prozess von Lesen und Schreiben, Sprechen und Zuhören gelegt. Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen wurden in den Lese- und Schreiblernprozess integriert. Exemplarisch werde ich drei an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen häufig eingesetzte Lese- und Schreiblehrgänge vorstellen. Nach der Erörterung der jeweils zu Grunde liegenden Theorie des Lesenlernens und der weiteren methodisch-didaktischen Grundlagen stelle ich die jeweiligen Materialien der Lehrgänge vor, um sie anschließend hinsichtlich ihrer Eignung für den Unterricht mit blinden Kindern näher zu betrachten:

1. **Lesen durch Schreiben** von Jürgen REICHEN, Sabe Verlag 1988
2. **Lesenlernen mit Hand und Fuß** von Ulrike MARX und Gabriele STEFFEN, Bergedorfer Kopiervorlagen 1991
3. **Jo-Jo-Fibel** von Wolfgang METZE, Cornelsen Verlag 1997

Jeden der ausgewählten Lehrgänge kenne ich aus meiner Unterrichtstätigkeit an der Sonderschule für Erziehungshilfe in Essen.

#### 4.1 Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“

##### 4.1.1 Didaktisch-methodische Grundlagen

Allen traditionellen Fibellehrgängen liegt die Intention zugrunde, den Kindern erst das Lesen und nachfolgend das Schreiben zu vermitteln.

In den 70er Jahren gab es durch den Schweizer Jürgen Reichen eine konsequente Weiterentwicklung eines im anglistischen Sprachraum verbreiteten Konzeptes für das Erstschreiben und Erstlesen, das die lange Zeit unwidersprochene Reihenfolge „erst lesen - dann schreiben“ kippt, indem „Lesen durch Schreiben“ vermittelt wird. Die Kinder erfassen die Funktion von Schrift dadurch, dass sie von Beginn an selbst schriftlich kommunizieren dürfen.

REICHEN (1988, Heft 1, 6) geht davon aus, dass fast jedes Kind „neugierig und lernwillig“ in die Schule kommt. „Wenn man es *richtig anregt und anleitet*, wird es dem eigenen Interesse folgend und dem eigenen Entwicklungstempo gemäss den notwendigen Lernstoff von selbst erarbeiten.“

Aus dieser pädagogischen Grundhaltung, die an Maria Montessori erinnert, entwickelt REICHEN drei Forderungen für den Unterricht:

##### 1. Individualisierung des Lernens

Was das Kind lernt, steuert und lernt es selbst. Seine Umwelt, d.h. Eltern oder Lehrer können ihm weder das Lernen abnehmen, noch für das Kind lernen. Kinder lernen am besten, wenn man ihrem Lernen einen möglichst großen individuellen Spielraum lässt.

##### 2. Gemeinschaftsbildung

Individualisierendes Lernen ist keinesfalls gleichzusetzen mit Einzelunterricht. Kinder lernen am besten voneinander und miteinander. Unterricht muss Lernen in Gemeinschaft ermöglichen.

##### 3. Gesamtunterrichtliches Lernangebot

Alle Lernprozesse hängen voneinander ab, jeder einzelne Lernprozess wirkt auf andere Lernprozesse ein. Auch das Lesen- und Schreibenlernen muss deshalb mit einem reichhaltigen, vielfältigen, alle Sinne ansprechenden Lernangebot verbunden werden.

Diesen Forderungen versucht REICHEN mit seinem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ zu entsprechen, indem er sich auf die folgenden drei Prinzipien stützt:

#### 1. Lesedidaktisches Prinzip: Lesen durch Schreiben

Das Kind verschriftlicht von Anfang an Sprache, indem es das ausgewählte Wort in seine Lautabfolge zerlegt und anschließend phonetisch vollständig aufschreibt. Da die Fähigkeit zum Auflautieren die wichtigste Voraussetzung zum Gelingen dieses Prozesses ist, steht die Lautstruktur der Sprache im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts. REICHEN geht davon aus, dass häufiges Schreiben zum Lesen führt, „Lesekompetenz entsteht gleichsam als <automatisches Begleitprodukt> des Schreibenlernens.“ (REICHEN 1988, Heft 1, 6)

#### 2. Lernpsychologisches Prinzip: Selbstgesteuertes Lernen

Hier distanziert sich REICHEN vom in den 70er Jahren weit verbreiteten Nachahmungslernen und dessen Abfolge Vormachen - Nachahmen/Wiederholen - Üben („didaktischer Dreischritt“) als vermeintlichem Königsweg. Er ist der Überzeugung, „dass selbstgesteuertes Lernen durch Selbstentdeckung mit funktional-begleitender Mitübung das überlegenere Lernverfahren ist.“ (REICHEN 1988, Heft 1, 7)

#### 3. Schulpädagogisches Prinzip: Werkstattunterricht

Als Unterrichtsform wählt REICHEN den Werkstattunterricht, welcher ein individualisierendes und fächerübergreifendes Arbeiten in einem individuellen Lerntempo ermöglicht und selbstgesteuertes Lernen unterstützt.

REICHEN (1988, Heft 1, 7) nimmt an, dass das Lesen nicht nur eine bloße Zuordnung von Buchstaben zu Lauten ist: „Buchstabieren ist nicht Lesen.“ Der technische Akt des Zusammenschleifens von Sprachlauten, die Lesetechnik, vermittelt dem Leser noch keinen Sinngehalt des Gelesenen. Er macht seine Folgerungen deutlich, indem er darauf verweist, dass „das Schreibsystem die Laute nicht durchgehend so abbildet, dass sich das sprachliche System „Schrift“ und das sprachliche System „Lautsprache“ Stück für Stück gegenseitig abbilden, sondern man muss annehmen, dass die gegenseitige Entsprechung durch komplexe Zuordnungsregeln zustande kommt.“ (1988, Heft 1, 12). REICHEN beschreibt Lesen als einen „lebenslang unabschließbaren(r) Lernprozess“, da es wohl für jeden Leser

auch in seiner Muttersprache Texte gibt, die er nicht entschlüsseln, also nicht sinnentnehmend lesen kann. (1988, Heft 1, 13)

Neben der Zuordnung von Buchstaben zu Lauten als instrumentelle Teilvoraussetzung verweist er auf die Komponenten:

- „1. Sprachkompetenz / Wortschatz / Begriffsinstrumentarium
2. Hintergrundwissen (Fach-, Welt- und Lebenskenntnisse) sowie
3. textentsprechende Intelligenz“ (1988, Heft 1, 8)

Diesem Verständnis von Lesen entsprechend tritt die Vermittlung der Lesetechnik in den Hintergrund, vorrangig sieht er die Vermittlung der oben genannten Komponenten.

#### **4.1.2 Das Lehrgangsmaterial**

Das Ziel des Lehrgangs ist das Schreiben. Unter dem Begriff „Schreiben“ versteht REICHEN nicht die motorische Fähigkeit, Buchstaben auf das Papier zu malen, sondern die Umsetzung von gesprochener Sprache in ein graphisches Zeichensystem als kognitive Leistung.

Die wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer phonetisch vollständigen Verschriftlichung von Sprache ist die Fähigkeit zum korrekten Auflautieren. „Zu diesem Zweck vermittelt der Lehrgang dem Schüler von Anfang an Einsicht in das Prinzip unserer Lautschrift und stellt die Hinführung zur Lautstruktur der Sprache in den Mittelpunkt der Lernanstrengungen des Anfangsunterrichts. Lauterkennung, Lautunterscheidung und Lautzerlegung haben zentrale Bedeutung, unterrichtliche Lautierungshilfen unterstützen den Erwerb eines differenzierten Artikulationsbewusstseins.“ (1988, Heft 1, 8)

In Band 1 im Kapitel III B. Das lesedidaktische Vorgehen (vgl. 1988, Heft 1, 21-24) geht REICHEN sehr differenziert auf dieses Thema ein, gibt viele praxisbezogene Beispiele und einige weiterführende Literaturtipps.

M. E. ist festzuhalten, dass er auf die Notwendigkeit hinweist, „Lautierungsübungen von Anfang an auf die ganze Lautabfolge auszurichten und nicht nur den Anlaut oder Endlaut herauszuhören.“ (1988, Heft 1, 22) Alle Formen von Lautübungen sollten daher parallel angeboten werden.

#### **O Die Lauttabelle**

Das zentrale Hilfsmittel für das lautgetreue Schreiben ist die Buchstabentabelle, aus welcher die richtige Zuordnung „eines jeden Buchstaben zu seinem Lautgehalt



Abb. 8: Zweiteilung des Buchstabentores

Betrachtet man jedoch die Funktion der jeweils in einem Stein befindlichen Zeichen, besteht er aus drei Teilen: aus einer Abbildung, sowie dem Laut, mit dem dieser Gegenstand beginnt als Anfangsbuchstabe und als Kleinbuchstabe.

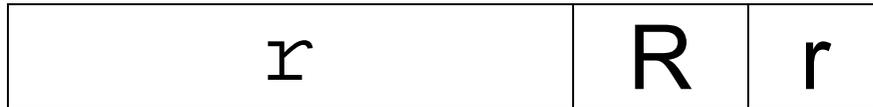


Abb. 9: Dreiteilung des Buchstabentores

Diesen Gedanken weiter verfolgend, besteht der Torbogen nunmehr aus drei Teilen, einem „Abbildungstor“, einem „Anfangsbuchstabentor“ und einem „Kleinbuchstabentor“:

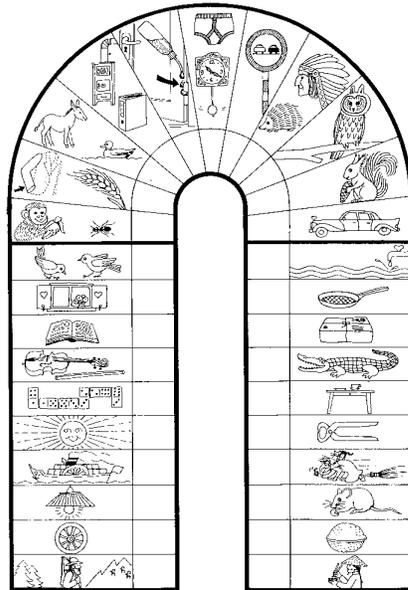


Abb. 10: Abbildungstor

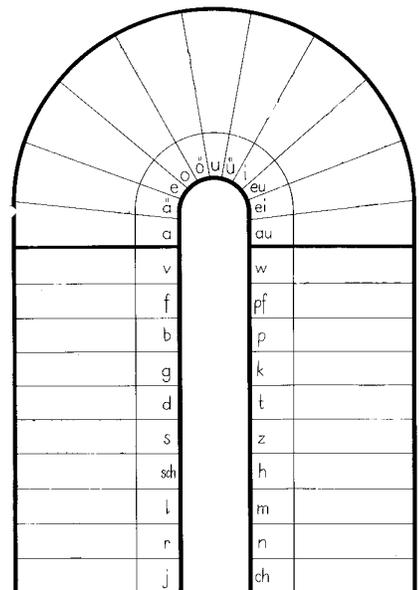


Abb. 11: Kleinbuchstabentor

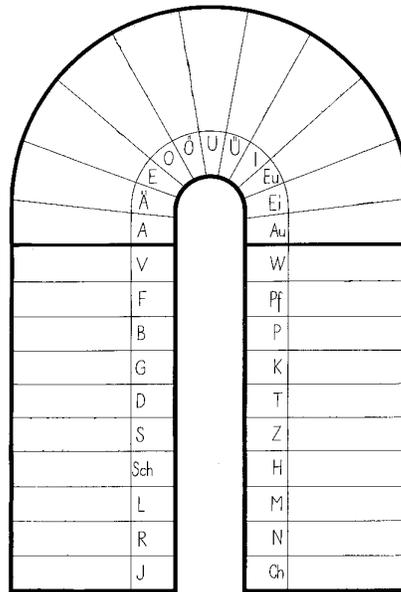


Abb. 12: Großbuchstabentor

Im Torbogen, von den Torseiten visuell abgegrenzt durch einen dicken schwarzen Strich, befinden sich (von links nach rechts) die Vokale<sup>6</sup> a, ä, e, o, ö, u, ü, i, eu, ei, au, wenn nötig anhand von Bildern unterschieden in offene bzw. kurze und geschlossene bzw. lange Vokale, z.B. „Ofen“ (langes „o“) und „Ordner“ (kurzes „o“). Einander gegenüber stehen an den Seiten des Tores je zehn Konsonanten, z.T. stehen sich weiche und harte Konsonanten gegenüber (von oben nach unten):

- a) „v“ und „w“
- b) „f“ und „pf“
- c) „b“ und „p“
- d) „g“ und „k“
- e) „d“ und „t“
- f) „s“ und „z“
- g) „sch“ und „h“
- h) „l“ und „m“
- i) „r“ und „n“
- j) „j“ und „ch“

<sup>6</sup> Im folgenden wird wegen des besseren Leseflusses jeweils nur die Kleinschreibung notiert.

### *O Das Schreiben mit der Lauttabelle*

REICHEN weist ausdrücklich auf die lauttreue Aussprache der einzelnen Buchstaben ohne die begleitenden Vokale hin, welche eine grundlegende Voraussetzung für den Umgang mit seinem Lehrgang ist:

- „b heißt nicht be, sondern <b>
- sch heißt nicht ess-ce-ha, sondern <sch>
- f heißt nicht ef, sondern <f>“ (REICHEN 1988, Merkblatt für Eltern)

Beispiel für den Umgang mit der Lauttabelle:

Das Kind möchte das Wort zu folgendem Bild notieren:

# M

Hierzu spricht es sich im ersten Schritt langsam den ersten Laut vor: „m“. Nun sucht es sich das Bild aus dem Buchstabentor heraus, das mit dem Laut beginnt, das es soeben gesprochen und gehört hat, also die Maus. Das Zeichen, das neben diesem Bild steht, muss als erstes aufgeschrieben, d.h. abgemalt werden: „m“. Da das Kind als nächstes ein „au“ hört, muss es das Zeichen aufschreiben, das neben einem Bild mit einem „au“ steht, also neben dem Auto.

Wenn das Kind sämtliche Zeichen aneinandergereiht hat, sollte es das Wort „maus“ aufgemalt haben. Den Schülern wird der Hinweis gegeben, dass mindestens einer der im Torbogen stehenden Buchstaben pro Wort enthalten sein muss. Die Groß- oder Kleinschreibung der vom Kind herausgesuchten Buchstaben wird nicht beachtet. Ausgehend von der deutschen Schriftsprache ist das einzige Kriterium für eine gültige Schreibweise die Lauttreue, „Want“ statt „Wand“ ist phonetisch korrekt, dementsprechend ist diese Schreibweise gültig.

Zur Verdeutlichung dieses Prinzips hat Reichen eine Lauttabelle entwickelt, die es alphabetisierten Erwachsenen, z.B. den Eltern, erlaubt, sich in die Lage der Kinder zu begeben und sich in den Anfangsprozess des Verschriftlichens hineinzuversetzen. Reichen hat hierzu seine Lauttabelle statt mit Buchstaben mit unbekanntem Zeichen angefüllt.

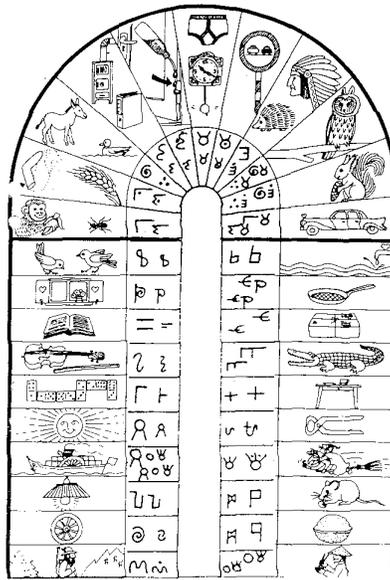


Abb. 13: unbekannte Zeichen  
(aus: REICHEN 1988)

#### 4.1.3 Der Werkstattunterricht und das Kontrollgerät Sabefix

Nach REICHEN läuft der Unterricht fächerübergreifend in Form einer Werkstatt ab. Er empfiehlt, den Klassenraum für den Anfangsunterricht in 6 Arbeitsbereiche aufzuteilen mit folgenden Angeboten:

1. „Lesen durch Schreiben“
  2. Mathematik
  3. Spiele
  4. musisch-künstlerischer Bereich (Lieder, Basteln, Malen,...)
  5. Weiterführung von Inhalten aus dem Kindergarten auf höherem Niveau  
(Flechten, Falten, ...)
  6. Computer (Lernsoftware, Schreibprogramme, Spiele)
- (REICHEN 1988, Heft 2)

Der Aufgaben- und Kompetenzdelegation misst REICHEN eine besondere Bedeutung bei. Für jede Station innerhalb der Werkstatt kann ein Schüler zum Chef ernannt werden. Zu Beginn der Werkstatt macht sich dieser Schüler als erster mit „seiner“ Station vertraut. Danach steht er neben seiner eigenen Arbeit mit in der Werkstatt als Ansprechpartner für diese Station zur Verfügung. Möchte ein Mitschüler eine Station bearbeiten, wendet er sich nicht an die Lehrerin, sondern an den jeweiligen Chef der Station. Die Chefs verwalten das benötigte Material und

bestätigen ihren Mitschülern den erfolgreichen Einsatz. Bei der Auswahl der Chefs für die jeweilige Arbeit in der Werkstatt ist die Chancengleichheit für alle Schüler besonders wichtig. Dass nicht jedes Kind für jede Aufgabe gleich geeignet ist, darf den Lehrer keinesfalls dazu bewegen, ein Kind von vornherein von bestimmten Kompetenzdelegationen auszuschließen. (REICHEN 1991, 75)

Das Hauptarbeitsmittel für die begleitenden Übungen zum Verschriften mit der Lauttabelle bei „Lesen durch Schreiben“ und im Lernbereich Mathematik ist das Kontrollgerät Sabefix. Es besteht aus einer Schachtel, einem transparenten Zapfentablett, das aus der Schachtel herausgenommen werden kann, und 49 Plättchen. Die Plättchen sind mit Bildern, Buchstaben und Wahrnehmungszeichen bedruckt. Die Kontrollfunktion ergibt sich aus dem Puzzle-Charakter der Plättchen, das heißt, die waagerechten Ränder sind so gezackt, dass nur jeweils passende Plättchen abgelegt werden können. Bei den Bildern und Buchstaben muss der schwarze Punkt jeweils unten rechts liegen.

Beispiel zur Durchführung anhand des Programms 12 „Gleiche Anlaute heraushören II“:

1. Die abgebildeten Gegenstände werden – schriftdeutsch – benannt.
2. Die Anlaute werden herausgehört.
3. Die Bildplättchen, die mit dem gleichen Anlaut beginnen, werden abgelegt.
4. Als nächstes muss das Anschlussfeld bearbeitet werden.

Neben Einlegeblättern für den reinen Anfangsunterricht wie Anlaute oder Endlaute heraushören, Buchstaben wiedererkennen, Wahrnehmungsübungen, etc. gibt es auch Angebote für den Mathematik-, Sprach- und Sachunterricht der Klassen 1-4.

### **O Hinführung zur Rechtschreibung**

In diesem Punkt geht Reichen konform mit anderen Rechtschreibdidaktikern wie SPITTA, BALHORN, BRÜGELMANN, SCHEERER-NEUMANN. Nach SPITTA (1994, 12) „entwickeln Kinder überhaupt nur dann eine orthographisch orientierte Schreibstrategie, wenn sie vorher ausreichend <verschriften> dürfen.“

Nach REICHEN sollten im 1. Schuljahr alle orthographischen Fehler toleriert werden, die nicht grobe Lautfehler sind, z.B. beim Aufschreiben vergessene Laute, falsche Lautabfolgen innerhalb eines Wortes, nicht zum Wort gehörende Laute.

Je nach Sprachraum, in dem „Lesen durch Schreiben“ vermittelt wird, sind dialektbedingt unterschiedliche Fehler als grob zu bezeichnen: In der Schweiz wird das „r“ in „Uhr“ sehr deutlich ausgesprochen, im Ruhrgebiet als kurzes „e“: ue.

So stehen als Anbahnung einer sicheren Rechtschreibung nach REICHEN neben vielfältigen Gelegenheiten der Verschriftung im ersten Schuljahr eine intensive Hörschulung und regelmäßiges Auflautieren im Vordergrund.

Später kommen kleine Wörterbücher zum Einsatz. „Völlig kontraproduktiv und dem Geist des Lehrgangs zuwiderlaufend wäre auch, wenn man dieses Wörterverzeichnis zum Anlass dafür nehmen würde, die Kinder schon im 1. Schuljahr mit Rechtschreibanforderungen zu „stressen“. Das Verzeichnis ist kein Mini-Duden und dient eigentlich weniger der Rechtschreibung, sondern will mithelfen, dass die Kinder lernen, Wörterbücher, Lexika u. ä. zu benutzen.“ (REICHEN 1988, Heft 7, 38)

In Bezug auf den Zeitpunkt der Hinführung zur Rechtschreibung und der Konfrontation mit ersten „Rechtschreibregeln“ bin ich anderer Ansicht als REICHEN.

Einige Kinder befinden sich bereits bei der Einschulung auf dem Übergang von der Stufe 5 (Phonetische Umschrift mit Rechtschreibmuster) zur Stufe 6 (Entwickelte Rechtschreibung) der Schreibentwicklung nach SPITTA. Im Laufe des ersten Schuljahres erreichen immer mehr Kinder diese Phase. M.E. dürfen diese Schüler nicht auf der Stufe 5 zurückgehalten werden, es ist vielmehr die Aufgabe des Lehrers, diesen Zeitpunkt zu erkennen und die Kinder unabhängig vom Schuljahr zu einer korrekten Rechtschreibung hinzuführen.

## 4.2 Der Leselehrgang „Lesenlernen mit Hand und Fuß“

### 4.2.1 Didaktisch-methodische Grundlagen

Ulrike MARX und Gabriele STEFFEN entwarfen einen mehrdimensionalen, handlungsorientierten Leselehrgang, der Ende der 80er Jahre erschienen ist.

Der Lehrgang basiert auf dem Stufenmodell AFFOLTERS.

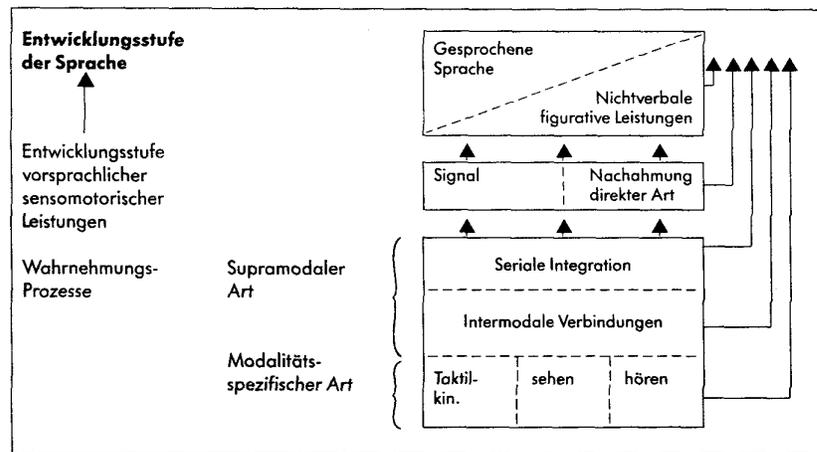


Abb. 14: Das Entwicklungsmodell der Sprache und deren Voraussetzungen – das Stufenmodell von AFFOLTER (aus: MARX u. STEFFEN 1991b, 7)

„Lesenlernen mit Hand und Fuß“ setzt ein, wenn die Stufen von der Säuglingszeit bis zum Schuleintritt erfolgreich durchlaufen wurden, da der Leseanfänger dann über die erforderlichen Fähigkeiten im Sprachverständnis und der Sprachproduktion verfügen sollte: „Differenzierung und Generalisierung von Wörtern bzw. Begriffen, Symbolcharakter der Sprache, Hör- und Sprachverständnis, Sprachverarbeitung, Sprachverwendung, Kinästhetik / Artikulation, Atmung, Stimmgebung, Melodik und Rhythmik.“ (MARX u. STEFFEN 1991b, 7 f.)

Der Lehrgang ist analytisch-synthetisch aufgebaut und vorrangig für Kinder der Sprachheilgrundschule entwickelt worden. Die Reihenfolge der Buchstabeneinführung berücksichtigt Kriterien, die auch Kindern mit Artikulationsstörungen den Schriftspracherwerb erleichtern. Der Leselehrgang geht davon aus, dass jedes Kind nach individuellen Lernmustern lernt.

Der Lehrgang kann entweder isoliert benutzt werden oder andere Lehrgänge ergänzen. Der Begleitband stellt detailliert Nutzungsmöglichkeiten der Materialien vor, gibt aber dennoch Raum zu Reduzierungen oder Erweiterungen.

Die zweite wesentliche Grundlage des Lehrgangs ist „Das mehrdimensionale Entwicklungsmodell GROHNFELDTS“:

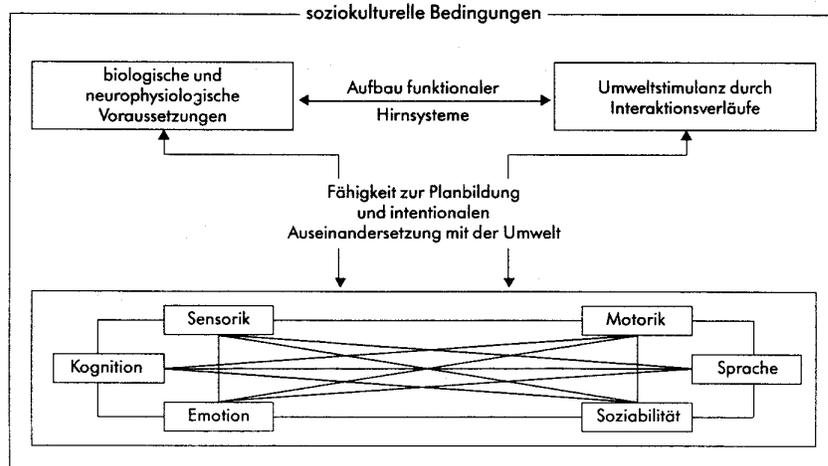


Abb. 15: Das mehrdimensionale Entwicklungsmodell von GROHNFELDT (aus: MARX u. STEFFEN 1991b, 7)

Sensorik, Kognition, Emotionalität, Motorik, Sprache und Sozialverhalten beeinflussen sich beim Erwerb sprachlicher Strukturen gegenseitig.

Der Lehrgang ist ganzheitlich konzipiert und berücksichtigt neben den oben erwähnten Faktoren auch die auditive, taktile und visuelle Wahrnehmung und ihre sensorische Integration.

Jede Unterrichtseinheit umfasst die Erarbeitung, Übung und Anwendung eines Phonems bzw. Graphems im Klassenverband. Sie ist eingebettet in ein Rahmenthema aus der Fantasie- und Alltagswelt der Kinder. Die Auswahl der Rahmenthemen orientiert sich an den Curricula für den Sachunterricht an Grundschulen.

Die Verbindung von praktischem und symbolischem Handeln steht im Mittelpunkt des Leselehrgangs. Die intensive Speicherung des Lerngegenstandes wird durch die Einbeziehung und Integration aller Sinne gefördert.

Die Erarbeitung der Phoneme bzw. Grapheme folgt einer gleichbleibenden Grundstruktur, so dass nach einer Einführung die vielfältigen Aufgabenstellungen weitgehend selbständig bearbeitet werden können. Die Stationen und Aufgabenstellungen sind mit Symbolen gekennzeichnet, was den Schülern das selbständige Arbeiten erleichtert und verbale Anweisungen der Lehrerin reduziert. Die Reihen-

folge der Übungen, die Intensität und das Arbeitstempo bestimmt jeder Schüler bzw. jede Kleingruppe selber. Die Lehrerin leistet individuelle Hilfestellungen.

Der sprachliche und sachlich-fachliche Anspruch des Lehrgangs steigt sowohl vom Umfang als auch Anspruch der Aufgaben her dreistufig an, vom Einfachen zum Schwierigen und vom Maximal- zum Minimalkontrast.

"Dem Leselehrgang <Lesenlernen mit Hand und Fuß> liegt ein methodenintegrierendes Verfahren zugrunde. Die Phoneme / Grapheme werden vor dem Hintergrund eines analytisch-synthetischen Leselernverfahrens eingeführt." (MARX u. STEFFEN 1991b, 20). Der Schwerpunkt des Lehrgangs liegt im synthetischen Bereich, da das synthetische Verfahren für Kinder mit auditiven Teilleistungsschwächen, wie sie bei sprachbehinderten Kindern häufig auftreten, besser geeignet ist.

Zunächst wird das einzuführende Phonem mit Hilfe des Rahmenthemas in einer Einheit, in der das jeweilige Phonem gehäuft vorkommt, angeboten. Dann wird das eingeführte Phonem analysiert, akustische und optische Ganzwortangebote dienen der Analyse des Graphems. Die Synthese schließt sich sofort an, da das Ganzwortangebot immer aus dem neu eingeführten Phonem bzw. Graphem und dem bereits erlernten Buchstabenbestand zusammengesetzt ist.

Der Lehrgang sieht den Einsatz eines Lautgebärdensystems vor, um mit dieser motorischen Hilfestellung die Artikulation, Analyse und Synthese von Wörtern zu unterstützen. (vgl. MARX u. STEFFEN 1991b, 21)

Groß- und Kleinbuchstaben werden parallel eingeführt, wahlweise in Druck- oder den verschiedenen Schreibschriften. „Der Lehrgang intendiert von Anfang an, dass die Kinder eigenständig Schrift im Sinne von Schriftsprache produzieren, z.B. mit Hilfe von Buchstabenstempeln. Dies geschieht in dialogischen Szenen. Die Einsicht in die kommunikative Funktion von Sprache und Schrift wird damit erleichtert.“ (MARX u. STEFFEN 1991b, 22)

Es werden verschiedene Formen der Eigen- und Partnerkontrolle eingesetzt. Die Lehrerin kontrolliert hauptsächlich über die Analyse der Arbeitsergebnisse.

#### **4.2.2 Die Unterrichtseinheiten**

In insgesamt 31 Unterrichtseinheiten werden die Phoneme bzw. Grapheme eingeführt. Jede Einheit beansprucht 3-4 Unterrichtsstunden und ist in drei wiederkehrende Phasen gegliedert, die sich durch den Wechsel von geschlossener (1+3) und offener (2) Form auszeichnen:

- „1. Einstieg in die Rahmenhandlung und Erarbeitung des Lerngegenstandes
2. Mehrdimensionales Lernen und selbständiges Üben an den Stationen
3. Anwendung des erarbeiteten Lerngegenstandes“ (MARX u. STEFFEN 1991b, S. 22)

In der ersten Phase lernen die Schüler das Rahmenthema kennen und werden emotional eingestimmt. Die verwendeten Naturmaterialien, Realgegenstände, Nahrungsmittel, Abbildungen, etc. sind dadurch gekennzeichnet, dass sie mit dem einzuführenden Laut beginnen. Anschließend werden Wörter mit dem entsprechenden Phonem gesammelt und seine Stellung im Wort bestimmt.

Es folgt die Präsentation des Graphems als Groß- und Kleinbuchstabe. Nach dem Erkennen der Phonem-Graphem-Korrespondenz werden Ganzwörter benannt und gelesen. Eine vorstrukturierte Überleitung zur Stationsarbeit möglichst mit Paar- oder Kleingruppenbildung und dem Austeilen der Arbeitspläne schließt die erste Phase ab.

In der zweiten Phase erschließen die Kinder das jeweilige Phonem bzw. Graphem ganzheitlich an den mit Symbolen gekennzeichneten Stationen. Die Reihenfolge und Verweildauer bestimmen sie selbst.

Es sind neun Stationen vorgesehen, die aber den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler entsprechend reduziert oder erweitert werden können.

Die Arbeitsanweisungen erfolgen entweder durch das Lehrpersonal, über Kassette oder Piktogramme. Zugleich sind die Stationen so anschaulich, dass sich die Aufgaben über das verwendete Material erklären. Jede Station wird nach dem Beenden entweder selbst, durch den Partner, die Gruppe oder die Lehrerin überprüft. In den Arbeitspass, den jedes Kind führt, wird abschließend ein Sticker der absolvierten Station eingeklebt. Den Abschluss der Stationsarbeit leitet ein akustisches Signal ein. Gemeinsam werden die Ergebnisse ausgetauscht und vorgestellt.

Nach der Einleitung des Phonems / Graphems im Klassenverband und der individuellen Arbeit an den Stationen folgt angelehnt an das Rahmenthema eine dritte Unterrichtsphase. Diese Phase der Anwendung und Festigung bahnt den Umgang mit Texten an und umfasst Wörter, Sätze oder kleine Texte.

Arbeitsmaterialien „zur Ausweitung des Lerngegenstandes, z.B. in Bezug auf Rechtschreibung“ können nach MARX u. STEFFEN (1991b, 30) hier integriert werden. Die Autorinnen bieten zur Orthographie außer wenigen Übungen zur

Erweiterung des Wortschatzes mit Hilfe von Lernwörtern aus dem bereits vorhandenen Buchstabenbestand keine Materialien an.

Der Begleitband schlägt für die dritte Phase Bastelaufgaben für einen fächerübergreifenden Sachunterricht vor.

Abgerundet werden soll die dritte Phase mit gemeinsamen Aktivitäten wie Kochen, Musik oder Bewegungsspielen. Auch dazu existieren keine Materialien.

#### **4.2.3 Der Stationsbetrieb**

Auf der nächsten Seite folgt eine Übersicht über die von MARX und STEFFEN ausgearbeiteten Aufgaben, Materialien und Förderschwerpunkte der Stationsarbeit der zweiten Phase, die sich aus den am Schriftspracherwerb erwähnten Faktoren ergeben.

STATION	STATION/DIMENSION	FÖRDERSCHWERPUNKTE	AUFGABE	MATERIALIEN
1	<u>taktil-kinästhetische Station:</u>  <b>TASTEN</b>	- Entwicklung der Figur-Grund-Wahrnehmung über den Muskeltonus - taktile Diskrimination	- Abfahren des Buchstaben in Schreibrichtung mit dem Zeigefinger, anschließende Artikulation des Lautes - Erkennen des Buchstaben im Tastkasten	- Buchstaben von Arbeitsblatt 2 aus Karton, beklebt mit Sandpapier, Federn, Teppich, Fell, etc. - Tastkasten mit zwei seitlichen Eingriffen - große und kleine Holzbuchstaben
2	<u>auditive Station:</u>  <b>HÖREN</b>	- auditive Diskrimination - auditive Analyse	- gehörte Laute und Wörter werden artikuliert, nicht gehörte angekreuzt	- Arbeitsblatt 3 - Kassettenrekorder - Kassette mit aufgesprochenen Lauten und Wörtern - Stifte
3	<u>visuelle Station:</u>  <b>SEHEN</b>	visuelle Merkfähigkeit: - Figur-Grund-Wahrnehmung - Wahrnehmungskonstanz - Raum-Lage-Beziehung	- Einkreisen des Graphems in Groß- und Kleinschreibung	- Arbeitsblatt 4 - Stifte
4	<u>Station für schriftsprachliches Handeln:</u>  <b>STEMPELN</b>	- eigenständige Produktion von Schrift - Motivation zur schriftlichen Kommunikation - freies Schreiben - visuelles Sequenzgedächtnis - Wahrnehmung räumlicher Beziehungen	- Vervollständigen von Buchstabenreihen mit anschließender Artikulation - Stempeln von vorgegebenen oder eigenen Dialogen, etc. in die Sprechblasen	- Arbeitsblatt 5 - Verbundstempelkasten - Stempelkissen
5	<u>Synthese-Station:</u>  <b>SPIELEN</b>	- Synthesefähigkeit - Sozialintegration durch Einhaltung von Spielregeln und Umgang mit Emotionen - Vorbereitung der Rechtschreibung	- Spielen nach vorgegebenen Spielregeln	- Arbeitsblatt 6 mit vorbereitetem Puzzle, Memory, Lotto, Domino, Quartett, Würfelspiel
6	<u>Lese-Station:</u>  <b>LESEN</b>	- sinnentnehmendes Lesen - Feinmotorik	- Analyse-Synthese-Aufgaben - Zuordnung von Text und Illustration - Aufgabenstellungen mit Auswahlantworten	- Leseschieber von Arbeitsblatt A7 oder L7 - Stifte - Klebstoff und Schere
7	<u>vestibuläre Station:</u>  <b>GLEICHGEWICHT</b>	- Förderung der allgemeinen Bewegungsfähigkeit unter Modulation von Muskelspannung - Förderung der allgemeinen Lernfähigkeit mit Hilfe des Gleichgewichtssinns - Auge-Fuß-Koordination	- Buchstaben werden barfuß in Schreibrichtung abgegangen, evtl. auch mit geschlossenen Augen	- Tesamoll - Material für Startpunkte und Richtungspfeile
8	<u>sozial-integrative Station:</u>  <b>GEMEINSCHAFT</b>	- Sozialverhalten - Kreativität - visuomotorische Koordination	- Ausgestalten der Buchstabenhohlformen in Gruppenarbeit	- Groß-/Kleinbuchstabe wird mit Edding als Hohlform auf Tonpapier gezeichnet - Gestaltungsmaterial - Klebstoff - Schere
9	<u>sensomotorische Station:</u>  <b>BAUEN</b>	- Kraftdosierung - kleinräumige Bewegungs- und Materialerfahrung - Auge-Hand-Koordination - Raum-Lage-Beziehung	- Nachbauen des Buchstabens	- Buchstabenkarte als Bauvorlage - diverse Baumaterialien wie Lego, Duplo, Bauklötze, Knete, Seile, Bänder, etc.

Abb. 16: Lesenlernen mit Hand und Fuß: Übersicht über die Stationen (Phase 2)

### 4.3 Die Jo-Jo-Fibel

Das Lehrwerk ist 1997 erstmals im Cornelsen Verlag erschienen. Kern dieses Lese- und Schreiblehrgangs ist die Jo-Jo-Fibel. Ergänzend zur Fibel gibt es ein Arbeitsheft, das hauptsächlich dem Erlernen des Lesens dient, einen Druckschriftlehrgang, verschiedene Schreibriftlehrgänge und die Jo-Jo-Fibel 2 als Hinführung zum weiterführenden Lesen. Außerdem wird eine Reihe von zusätzlichen, der Binnendifferenzierung dienenden Materialien angeboten.

#### 4.3.1 Didaktisch-methodische Grundlagen

Die Hinführung zum Erstlesen und Erstschreiben in der Jo-Jo-Fibel basiert auf der „Direkten Hinführung zur Buchstabenschrift“.

METZE vertritt die Ansicht, dass das Lesenlernen das Erkennen des Laut-Zeichen-Charakters unserer Schrift bedeutet. „Der lautliche Anteil der Schrift muss also in das Bewusstsein des Leseanfängers dringen. Das heißt, dass der inhaltliche Teil, das Sinnmoment, in dieser Phase in den Hintergrund zu treten hat.“ (METZE 1997, 25). Lesen besteht nach METZE darin, ein Wort klingen zu lassen.

Auch er betont, dass es keine eindeutigen Phonem-Graphem-Zuordnungen gibt. „So wird zum Beispiel der Laut, den wir im Wort „Kiste“ am Anfang hören, auch durch folgende Grapheme abgebildet: **T**rog, **S**ack, **C**omic, **Q**uantäne, **C**hristus. Umgekehrt sind vielen Graphemen unterschiedliche Phoneme zugeordnet. So klingt das Graphem **ch** in den Wörtern **Milch** und **Ch**or ganz verschieden.“ (METZE 1997, 23). Ebenso klingen einzelne Laute abhängig von ihrer Stellung im Wort unterschiedlich.

Deshalb wird den Schülern vom ersten Wort der Jo-Jo-Fibel an als zentrale Einsicht in die Struktur unserer Schrift vermittelt, dass Wörter aus Buchstaben bestehen. „Die Buchstaben verweisen auf Sprechlaute in der Klangfigur dieser Wörter. Diese Laute haben eine Ähnlichkeit mit den isolierten Buchstabenlauten.“ (METZE 1997, 26).

Nach METZE (1997, 7) bedeutet Lesen „die Einsicht in den Sprache-Schrift-Zusammenhang und die Fähigkeit zu einem vollständigen Analyse-Synthese-Prozess bei gleichzeitiger Sinnerfassung.“ Dazu ist das integrierende Üben einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig.

Die Buchstaben werden in einem vollständigen Analyse-Synthese-Prozess eingeführt, erst dann kommen entsprechende Laut-Analyse-Übungen hinzu, verbunden mit dem Graphem. Dies erleichtert die Phonem-Graphem-Kopplung. „Der Sinn des

Lesens besteht aber in der Entschlüsselung der Bedeutung, die an die Verlautlichung gebunden ist, also in der Sinnentnahme.“ Sie „ist ein stets geforderter Anteil aller Lese-Übungen vom ersten Wort an.“ (METZE 1997, 8f)

#### *Der Ablauf der „Direkten Hinführung zur Buchstabenschrift“*

Da METZE davon ausgeht, dass ein Wort nicht aus Einzellauten besteht, wird es auch nicht in diese zerlegt. Das Wortklangbild wird vielmehr durch eine Strukturierung gegliedert.

Das Verfahren der Strukturierung wird an jedem neuen Wort gemeinsam geübt, damit die Schüler ausreichend Gelegenheit erhalten, den Sprache-Schrift-Zusammenhang zu erfassen. Der Buchstabenaufbau der Schrift und die Funktion des Buchstaben im Wort werden schrittweise verdeutlicht (METZE 1997, 26):

#### 1. Schritt

- Zeigen des Wortbildes mit einer Wortkarte
- Klärung, dass das Wort aus Teilen besteht, die sich Buchstaben nennen
- Besprechen der Buchstabenreihenfolge

#### 2. Schritt

- Zuordnung des Schriftbildes zu einem Wortklangbild durch Vorlesen des Wortes durch die Lehrerin oder einen lesefähigen Schüler

#### 3. Schritt

- Klingenlassen des ersten Buchstabens, der von der Wortkarte abgetrennt und isoliert an der Tafel befestigt wird, durch die Lehrerin
- Nachsprechen des Buchstabens durch alle Schüler
- Wiedererkennen des Buchstabenklangs im Wort

#### 4. Schritt

- Abhören des Wortklanges im Hinblick auf die Stellung des Buchstabens im Wort

#### 5. Schritt

- Durchführung der Schritte 1 bis 4 bei den restlichen Buchstaben

METZE (1997, 26) ist der Ansicht, dass „das Erlesen (...) in der Anfangsphase nur in der Reproduktion des vorgegebenen Wortklangbildes (besteht). Aber schon beim

Wiederaufbau der zerlegten Wortelemente, der Buchstaben – zunächst zu Wortelementen und dann zum vollständigen Wort – ist ein eigenständiger Akt gefordert.“ Dabei merken die Schüler, dass nur der Teil des Wortes erklingen darf, zu dem auch Zeichen existieren.

METZE betont, dass das Erlesen von Wortteilen nicht mit der Synthese von Einzellauten vergleichbar ist, da es in der Wiedergabe der Klangeinheit des Wortteils und nicht im Aneinanderreihen von Einzellauten besteht.

METZE (1997, 28) geht davon aus, dass gerade Kinder aus „schriftfernen“ Elternhäusern Orientierungspunkte im Prozess des Lesenlernens benötigen. Deshalb nehmen Sprachbegegnungen vor und während des Lehrgangs eine wichtige Rolle ein, z.B. erste Briefe, ein Klassenbuch, Namensschilder, Kalender, Erzählkreis, Vorlesen, Beschriftung von Gegenständen, Sprachspiele, Reime, etc.

Nähere Erläuterungen dazu sowie vielfältige Anregungen zu weiteren Lese- und Schreibenanlässen finden sich bei METZE 1997, 28-37.

#### **4.3.2 Die Materialien der Jo-Jo-Fibel**

Im Folgenden werde ich die Jo-Jo-Fibel und ihre Materialien kurz vorstellen sowie ihre Anwendungen und Zielsetzungen beschreiben.

##### **(1) Jo-Jo-Fibel 1**

Die Jo-Jo-Fibel 1 ist als Kinderbuch konzipiert. Es erzählt von den Kindern Ali und Lia und deren Familien, die in einer Kleinstadt in demselben Haus wohnen. Beide gehen in eine Klasse, es werden anderthalb Tage aus ihrem Leben geschildert. „Der lesetechnische Aspekt bleibt für die Leseanfänger im Hintergrund, da die Fibeltex te nicht primär der Einführung von Buchstaben dienen, sondern die Handlung vorantreiben.“ (METZE 1997, 5)

Es wird auf ganzheitliche Elemente verzichtet, der Text besteht nur aus den bereits eingeführten Buchstaben, die neu eingeführten Buchstaben sind jeweils unten auf der Seite abgebildet. Die Geschichte spielt sich in einem für die Kinder realistischen Umfeld ab, darüber hinaus werden aber auch ihre Fantasien und Träume einbezogen. Ali und Lia haben das gleiche Alter und viele ähnliche Umwelt- und Sozialerfahrungen wie die Leseanfänger. Die „Identifikation bei gleichzeitiger Wahrnehmung von Unterschieden hilft den Kindern, sich selbst und ihre Umwelt besser zu verstehen.“ (METZE 1997, 5)

Die Fibel ist reich bebildert, so dass auch schwächere Leser motiviert werden, sich mit dem Buch intensiv auseinander zu setzen. Beim sinnerfassenden Lesen geben die Bilder Hilfen. Sie stellen eine für sich zu entdeckende interessante Welt dar.

Der Inhalt der Fibel 1 ist so gestaltet, dass sowohl reale Umweltbezüge (Familienleben, Leben mit ausländischen Mitbürgern, etc.) als auch fantastische Elemente (Feen, etc.) Raum haben. Weitere wichtige Elemente sind

- soziale Beziehungen (Familienleben),
- Rollenverständnis (Infragestellung traditioneller Rollenmuster),
- elementare Erfahrungen der Kinder im Verlauf eines Tages,
- Jahreszeitenteil (Monatsblätter, die weitere Umwelterfahrungen aufgreifen),
- Begegnungen mit der Schrift (Klingelschilder, Werbetafeln, Briefe, etc.).

## (2) Arbeitsheft

Die meisten Leseübungen im Arbeitsheft sind mit einer Handlungsaufforderung verknüpft, z.B. Malen, Schreiben oder Kleben, so dass Motivation geweckt, die Mitteilungsfunktion der Schriftsprache betont und die Kontrolle der Sinnentnahme erleichtert werden.

Im Arbeitsheft finden sich Übungsformen, die die Einsicht in das Prinzip der Buchstabenschrift erweitern und nach METZE (1997, 26) „Differenzierungsmöglichkeiten bei der Erschließung der Struktur der Schrift“ bieten.

Zur Durchstrukturierung von Wörtern dienen die folgenden Übungsformen:

- Schärfen des Gehörs durch Heraushören eines Lautes
- Erfassen des Laut-Buchstaben-Zusammenhangs durch die Bestimmung der Stellung des Lautes im Wort
- Schreibvorbereitung durch Legen, Kleben und Stempeln
- Erweitern des Verständnisses der Struktur von Schrift durch Wortergänzungsübungen: Fehlende Buchstaben werden ergänzt
- Erfassen der Funktion der Buchstaben durch Minimalpaarveränderungen: Ein Buchstabe eines Wortes wird ausgetauscht. Neben dem Schriftbild verändert sich das Klangbild und somit der Wortsinn.
- Abhören von Anlauten vorgegebener Bilder, Aufschreiben des passenden Buchstabens und Erlesen des gebildeten Wortes

In der folgenden Tabelle habe ich eine Übersicht über die Förderschwerpunkte und didaktischen Ziele der im Arbeitsheft vorkommenden Übungen<sup>7</sup> erstellt:

Nr.	Beispiel auf Seite	Förderschwerpunkte und didaktische Ziele für Sehende	Aufgabenstellungen für Sehende
1	4 oben	visuelle Merkfähigkeit: - Figur-Grund-Wahrnehmung - Wahrnehmungskonstanz - Raum-Lage-Beziehung	Bilder mit erlerntem Laut kennzeichnen durch Ankreisen, Ausmalen oder Umkreisen
2	4 Mitte	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Stellung des Lautes im Bild abhören und mit Buchstaben oder Wort verbinden
3	4 unten	- eigenständige Produktion von Schrift - Erkennen der vollständigen Lautstruktur des Wortes	mit Buchstabenkärtchen das richtige Wort zu einem Bild einkleben (Wortergänzungsübung)
4	5 unten	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	zu Bildern den Anlaut finden, aufschreiben und die beiden entstandenen Wörter lesen
5		- sinnentnehmendes Lesen	sinnentnehmendes Lesen ähnlich den Lese-Mal-Blättern
6	10 unten	- sinnentnehmendes Lesen	Sätze ergänzen mit Hilfe von Abbildungen, richtigen Satz einkreisen
7	13 oben	- Einblick in Sprache-Schrift-Zusammenhang - sinnentnehmendes Lesen	Wörter durch Überkleben eines Buchstabenkärtchens richtig stellen (Minimalpaarveränderung)
8	18 unten	visuelle Merkfähigkeit: - Figur-Grund-Wahrnehmung - Wahrnehmungskonstanz - Raum-Lage-Beziehung	alle Felder mit dem erlernten Graphem ausmalen
9	20 oben	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Figur-Grund-Wahrnehmung - Wahrnehmungskonstanz - Raum-Lage-Beziehung	aus drei Buchstaben passenden fehlenden Buchstaben auswählen und aufschreiben
10	22 unten 27 unten	- eigenständige Produktion von Schrift - Motivation zur schriftlichen Kommunikation - freies Schreiben - visuelles Sequenzgedächtnis - Wahrnehmung räumlicher Beziehungen	freies Schreiben oder Malen in Sprechblasen
11	21 unten	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Stellung der Laute im Wort abhören und markieren (Anfang, Mitte, Ende)
12	37 oben	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Morpheme verbinden
13	39 unten	- visuomotorische Koordination	Wörter nachspuren
14	42 oben	- sinnentnehmendes Lesen	Sätze und Wörter zu Bildern zuordnen
15	52 oben	- Durchstrukturierung von Wörtern mit Hilfe einzelner Grapheme	Analyse-Synthese-Bilder

Abb. 17: Aufgaben im Arbeitsheft der Jo-Jo-Fibel

<sup>7</sup> Die erwähnten Übungen und Aufgabenstellungen befinden sich im Anhang.

Als Hilfsmittel dient den Schülern in den ersten Wochen ein Handspiegel, der das Heraushören der gesuchten Laute aus dem Sprechen heraus erleichtern soll.

Im Vordergrund steht eine möglichst selbständige Bearbeitung des Heftes, die durch wiederkehrende Übungsformen und häufige Selbst- bzw. einfache Fremdkontrolle ermöglicht wird.

Neben den Aufgaben mit starker Ausrichtung auf das Handlungsmoment ist eine große Textsortenauswahl im Arbeitsheft zu finden, z.B. Würfelspiele, Bastelanleitungen, Lieder, Rätsel, etc.

Für einige Übungsaufgaben liegen dem Arbeitsheft für motorisch ungeübte Schüler Buchstabenkärtchen und Klebebilder zur Verschriftung bei.

### (3) Tafelwortkarten

Für die erste Phase der gezielten Hinführung zur Buchstabenschrift sind die Buchstabenkarten als Analyse-Synthese-Übungen gedacht. Sie werden an der Tafel zu Wörtern zusammengehängt, so dass unter ausschließlicher Verwendung der eingeführten Buchstaben zahlreiche neue Wörter gebildet werden können. Ausführliche Beispiele zur Neubildung von Wörtern mit dem vorhandenen Buchstabenbestand finden sich bei METZE 1997, 13.

Eine dem Umgang mit dem Handspiegel ähnelnde Hilfe ist das „stumme Sprechen“ der Lehrerin, das die Aufmerksamkeit auf die Abfolge der Artikulation lenken und damit auf die Phonetik legen soll.

### ***O Weitere Materialien zur Differenzierung***

Neben der Jo-Jo-Fibel, dem Arbeitsheft und dem Druckschriftlehrgang, auf den ich hier nicht näher eingehe, gibt es weitere Übungsangebote und Materialien, die hauptsächlich der Binnendifferenzierung dienen. Sie sind so konzipiert, dass sie den Lese- und Schreiblehrgang begleiten, indem sie den neu eingeführten Buchstaben vertiefen. Sie werden möglichst selbständig, z.B. im Rahmen der Freiarbeit, bearbeitet. Die Buchstabenreihenfolge ist durch die Fibel und das Arbeitsheft vorgegeben.

Ab dem 6. Buchstaben gibt es zu jedem neuen Buchstaben folgende Materialien:

### (4) Merkkärtchen für ein ABC-Anlauthaft

- Sie dienen der Zuordnung von Anlautbildern zu den Buchstaben.
- Es gibt jeweils drei Anlautbilder, den Groß- und den Kleinbuchstaben.

(5) Lese-Dominos (36 mal 12 Karten)

- Jeder neu eingeführte Buchstabe wird mit einem Dominospiel, das 12 Teile enthält, geübt. Die Buchstaben werden nicht isoliert, sondern in ihrer Funktion in Wörtern trainiert.
- Sie unterstützen schwächere Leser durch eine gesteuerte Sinnerwartung.
- Sie beinhalten die Möglichkeit der Selbstkontrolle.

(6) Schreibkärtchen / Analyse-Laut-Kärtchen (29 mal 8 Karten)

- Das abgebildete Wort wird auf seine Laute hin abgehört und aufgeschrieben.
- Die ungeordneten Buchstaben dienen als Gliederungshilfe.
- Jedes Wort wird vollständig durchstrukturiert.
- Sie verbinden Lesen und Schreiben.
- Sie beinhalten die Möglichkeit der Selbstkontrolle.

(7) Verb-Memory-Karten (3 mal 8 Karten in 15 Spielsätzen)

Ein Spielsatz besteht aus jeweils acht Verben im Infinitiv, acht Sätzen mit den Verben und acht dazu passenden Bildern.

- Sie bieten Schreibanlässe und vielfältige Spielmöglichkeiten in Partner- oder Gruppenarbeit.

(8) Lese-Mal-Blätter

- Die Buchstabeneinführung erfolgt parallel zum Leselehrgang.
- Die Bilder erleichtern das sinnentnehmende Lesen.
- Phonemisiertes Erlesen, automatisches Erfassen bekannter Wörter und Sinnentnahme werden gefordert und geübt.
- Jeder Lesevorgang ist handlungsorientiert und motiviert zum Weiterlesen.
- Die Aufgaben sind kurz und gut überschaubar.

(9) Stempelblätter als Protokollblätter und Leseausweis

- Die Arbeitsabläufe im differenzierten Unterricht werden gegliedert.
- In den Protokollblätter sind Arbeitsplan und Arbeitsprotokoll kombiniert.
- Die Übersicht im differenzierten Unterricht bleibt für Schüler und Lehrer gewahrt.
- Eine individuelle Anpassung an die Bedürfnisse jeder Klasse bzw. jedes einzelnen Kindes ist durch Herausstreichen oder Ergänzen von Aufgaben möglich.

**O Weiteres Ergänzungsmaterial des Lehrgangs**

## (10) Anlauttabelle (Buchstabenposter)

- Sie ermöglicht selbständiges Weiterlernen nach dem Erfassen des Lese-Prinzips.
- Die Buchstaben sind zusammen mit ein oder zwei Anlautbildern abgebildet, um die unterschiedlichen Klangmöglichkeiten (offen / geschlossen) des Buchstabens aufzuzeigen.

## (11) Erzählbilder

- Es gibt 16 Erzählbilder mit offenen Handlungssituationen.
- Sie bieten Anlass zum freien Schreiben, Erzählen und Rollenspielen.

## (12) Jo-Jo-Fibel 2

Die Jo-Jo-Fibel 2 hat zwei Grundideen. Zum einen ist sie für Kinder gedacht, die sehr früh das Leseprinzip erfasst haben und weiterführenden Lesestoff suchen. Zum anderen bietet sie mit der einfachen Gestaltung der Texte einen Übergang zum Lesebuch des zweiten Schuljahres und zu Ganzschriften an.

Die Jo-Jo-Fibel 2 will den Spaß am Lesen vermitteln und erhalten durch:

- Lesehilfen (große Schrift, größerer Zeilenabstand)
- sprachliche Gestaltung (ansprechender Inhalt aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder, ansteigender, gekennzeichnete Schwierigkeitsgrad)
- Anregungen zur Aktivität der Kinder (z.B. Forschungsaufträge für fremdsprachige Wörter ausführen, Überschriften ausdenken, etc.)
- Ganzheitlichkeit (Aufgreifen von verschiedenen Sachunterrichtsthemen)
- Textsortenvielfalt (z.B. Rollentexte, Witze, Fremdsprachen, etc.)
- Lesespiele (erhöhen die Nutzungsfrequenz)
- Differenzierung (leichtere und schwierigere Fassung eines Textes, verschiedene Lesemöglichkeiten innerhalb eines Textes)
- sinnerfassendes Lesen (z.B. Auftrag lesen und ausführen, Schrift und Bild einander zuordnen)
- vielfältige Aufgabenstellungen zu den Texten.

## **5. Die Adaptation von Arbeitsmaterialien für den Unterricht mit blinden Kindern**

### **5.1 Didaktisch-methodische Vorüberlegungen**

Um für sehende Kinder konzipierte Schulbücher bzw. Lese- und Schreiblehrgänge im Unterricht mit blinden Schülern einsetzen zu können, ist es wichtig zu beachten, dass eine 1:1 Umsetzung häufig weder möglich noch sinnvoll ist. (HUDELMAYER 1998) Es stellt sich vielmehr die grundlegende Frage nach der didaktischen Intention, den Lernzielen und den Förderschwerpunkten, die ein Bild, ein Arbeitsmaterial, ein Spiel oder eine Aufgabenstellung verfolgen.

Lehrmaterialien für Schulanfänger bieten durch Aufgabenstellungen wie Malen, Kleben, Schneiden, etc. für sehende Kinder abwechslungsreiche, motivationsfördernde und – dieser Punkt ist nicht zu unterschätzen - entspannende Aufgabenstellungen an, die für motorisch weniger geschickte blinde Kinder eine zusätzliche Herausforderung bedeuten können und einer erhöhten Konzentration bedürfen.

Umgekehrt erfordern andere Schritte für blinde Kinder weniger Übungszeit als für Sehende, z.B. das Tastendrücker im Vergleich zum Malen der Buchstaben.

Auch die Lernwege sehender und blinder Kinder unterscheiden sich voneinander aufgrund ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Eingangskanäle, so dass als Konsequenz bei der Adaptation häufig eine Loslösung von der Vorlage notwendig ist.

Um in Kapitel 6 bei der Besprechung der einzelnen Lehrgänge im Unterricht mit blinden Kindern Wiederholungen zu vermeiden, folgen nun lehrgangsübergreifende Hinweise und Vorschläge zu einer Adaptation von Unterrichtsmaterialien für den Anfangsunterricht Sprache, auf die ich an entsprechender Stelle Bezug nehmen werde.

Meine Überlegungen ergeben sich u.a. aus dem mehrjährigen schulischen Umgang meines blinden Sohnes mit für Sehende konzipiertem Unterrichtsmaterial.

Als Hilfestellung für die Umsetzung von Arbeitsmaterialien für den Unterricht mit blinden Kindern dient ein Kriterienkatalog, der im Wintersemester 1999/2000 an der Universität Dortmund erstellt wurde. Er gibt Anhaltspunkte zur Bewertung von Schulbüchern im Unterricht mit blinden Kindern und setzt sich zur Aufgabe, für bestimmte Aspekte zu sensibilisieren. Nach CSOCSÁN erhebt er keinen Anspruch auf Vollständigkeit: „Es ist hingegen nicht möglich den Katalog einfach zu

übernehmen, da er in seiner allgemeinen Form nicht den vielfältigen Bedingungen der Kinder, deren Sehschädigungen und deren individuellen Strategien, Bedürfnissen und Wünschen entsprechen kann.“ (CSOCSÁN 2000, 4). Je nach Art der Sehschädigung, des Sehrestes und den individuellen Bedürfnissen der blinden Schüler müssen möglicherweise Kriterien ergänzt oder gestrichen werden.

Bei der blindenfreundlichen Adaptation von Materialien kommt der Umsetzung von Schrift, Abbildungen und Arbeitsmaterialien eine besondere Bedeutung zu. Hierbei gilt es, grundlegende Kriterien zu beachten:

- Umsetzung der Schwarzschrift in Punktschrift
- klare Gliederung der Texte
- Übertragung von Abbildungen und Arbeitsmaterialien in eine tastbare Form:
  - Beschränkung auf die wesentlichen Informationen
  - angenehme Tastqualität (kann individuell sehr unterschiedlich sein!)
  - Beschränkung auf den Handtastraum der Schüler
  - Beachtung von charakteristischen Merkmalen und Größenverhältnissen
  - Ersetzen oder Ergänzen von Abbildungen durch Realien
- Verbesserung der Orientierung im Schulbuch durch ein gut strukturiertes Inhaltsverzeichnis und Zwischenblätter aus einem anderen Papier oder Material
- Einsatz von Kassettenaufnahmen, je nach Bedarf zur Beschreibung und Erläuterung von Text, Abbildung oder Legende: Gerade im Anfangsunterricht sollte der Tonbandaufnahme eine besondere Bedeutung zukommen. Neben reinen Motivationsaspekten werden Bilder, Abbildungen oder Fotos in Erstfibern eingesetzt, um Sinnzusammenhänge herzustellen, für die der noch sehr karge Wort- oder Buchstabenbestand nicht ausreicht. Bilder stellen den Kontext dar, der vom Text selbst nicht geleistet wird. Bei einer reinen Textübertragung wird dem blinden Schüler dieser Kontext vorenthalten. Natürlich kann die Beschreibung der Bilder auch von den (sehenden) Mitschülern oder dem Lehrer geleistet werden. In diesem Fall bleibt jedoch eine Abhängigkeit, die selbständiges Arbeiten im Unterricht und vor allem zu Hause einschränkt oder sogar ausschließt. Das Abspielen der Kassette kann wahlweise auf einem Kassettenrekorder, einem Walkman oder einem Aufnahmewalkman erfolgen.

## 5.2 Die Adaptation des Arbeitsmaterials

### *O Wiederverwendbarkeit*

Arbeitsblätter und Arbeitshefte sind für sehende Kinder in der Regel so gestaltet, dass sie beschriftet, beklebt oder sogar zerschnitten werden müssen, d.h. Verbrauchsmaterial sind.

Das zu adaptierende Arbeitsmaterial für blinde Schüler ist mit großem Zeitaufwand in Eigenarbeit herzustellen, so dass darauf geachtet werden sollte, dass es entweder mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen leicht reproduzierbar oder aufgrund der Bearbeitung, z.B. mit Klettband etc. wiederverwendbar ist.

### *O Gestaltung und Gliederung eines Arbeitsblattes<sup>8</sup>*

Um die einzelnen Reihen besser voneinander isolieren zu können, ist bei Leseanfängern eine zweizeilige Schreibweise üblich.

Da viele vor allem geburtsblinde Schüler von Beginn an den Kontext der umgebenden Buchstaben zur Identifizierung benötigen (vgl. HUDELMAYER 1986 und MILLAR 1997) wird heutzutage auf die früher übliche Leerstelle zwischen den einzelnen Braillezellen verzichtet. Als sinnvoll und hilfreich haben sich hingegen zwei Leerstellen nach dem einzelnen Wort erwiesen.

Gerade am Anfang sollte bei der Arbeit mit Ganzwörtern nur ein Wort in einer Zeile stehen, um eine Orientierung auf dem Blatt und ein zügiges Erfassen der zu bearbeitenden Anzahl durch das Abzählen von Zeilen = Wörtern zu erleichtern.

Von Beginn an muss konsequent auf die Einhaltung der Arbeitsrichtungen von oben nach unten und von links nach rechts geachtet werden, u.a. dadurch, dass der Text - auch die Überschrift - (unabhängig von der Schwarzschriftvorlage!) grundsätzlich oben links beginnt und linksbündig ausgerichtet ist.

Hilfreich für die korrekte Ausrichtung des Arbeitsblattes kann eine abgeschnittene Ecke sein.

Einige Schüler bevorzugen gerade im Anfangsunterricht auf Folie geschriebenen Text, da die härteren Punkte eine Identifizierung erleichtern können.

Blatteinteilungen können durch schriftfremde Materialien wie Tesafilm vorgenommen werden.

### *O Arbeitstechniken*

---

<sup>8</sup> Anregungen für die Formatierung längerer Texte von Schwarzschrift in Punkschrift finden sich bei HEUER 1998.

Die folgenden Arbeitstechniken für sehende Kinder kommen im Erstunterricht unabhängig von den verwendeten Lese- und Schreiblehrgängen sehr häufig vor und müssen blindengerecht übertragen werden.

(1) Ankreuzen, Anmalen und Umkreisen = Markieren

Um die spätere Kontrolle zu erleichtern, sollte am Anfang einer Zeile markiert werden, da ansonsten aufgrund der unterschiedlichen Wort- oder Satzlängen jede einzelne Zeile erlesen werden muss, um das markierte Wort wiederzufinden, bzw. von rechts nach links, d.h. entgegengesetzt der erwünschten Arbeitsrichtung gearbeitet werden muss.

Folgende Markierungsverfahren haben sich bewährt:

1. Das Arbeitsblatt wird mit kleinen Stecknadeln auf eine Korkunterlage (z.B. aus dem Baumarkt) geheftet. Die Kennzeichnung der Laute und Wörter erfolgt durch den Schüler, indem er kurze Heftzwecken-Pins vor die in der Zeile geschriebenen Punkschriftzeichen steckt. Zum Feststecken des Arbeitsblatts verwendete Nadeln sollten sich deutlich von den zur Markierung dienenden unterscheiden. Dieses System eignet sich auch für Transporte in der Schultasche. Alternativ kann auch mit einer Schaumstoff- oder Styroporunterlage gearbeitet werden, deren Haltbarkeit allerdings begrenzt ist. Teppichfliesen sind nicht dick genug, die Nadeln stechen auf der Rückseite wieder durch und sind verletzungssträftig.
2. Mit selbstklebendem Klettband (aus der Kurzwarenabteilung) werden kleine Vierecke vor die Begriffe oder Sätze geklebt. In das zu markierende Feld klebt der blinde Schüler einen ebenfalls mit Klettband versehenen Papppunkt, z.B. ein Rechenplättchen aus dem Mathematikunterricht.
3. Vor dem Begriff oder Satz stehende Sechspunktzeichen müssen – beispielsweise mit dem Fingernagel - „ausradiert“ werden.
4. Kleine Papierpunkte werden vor die Wörter oder Sätze geklebt.

Nachteile der beiden letztgenannten Verfahren ist u.U. die fehlende Feinmotorik des blinden Kindes.

(2) Zuordnen durch Verbinden mit Linien

1. Die zuzuordnenden Wörter werden in der richtigen Reihenfolge auf ein neues Blatt abgeschrieben.
2. Alle einander zuzuordnenden Wörter werden als Wortpaare aufgeschrieben, ein Wortpaar steht in einer Zeile.
3. Handmotorisch geschickte blinde Schüler können einzelne Wörter oder Sätze miteinander verbinden, indem auf der linken und der rechten Seite eines Blattes (u.U. Querformat nehmen) die zu verbindenden Wörter aufgeschrieben werden. In einen freizulassenden Raum in der Mitte des Blattes wird ein Loch geschnitten, das mit Folie z.B. für die Ilvesheimer Zeichentafel ausgefüllt wird. Das Blatt wird auf das Zeichenbrett gelegt, die entsprechenden Wörter mit Kugelschreiber verbunden.

Alle drei Vorschläge sind in der Bearbeitung deutlich zeitintensiver als das Verbinden mit Linien seitens der Sehenden.

### (3) Ausschneiden und Aufkleben

Hierbei handelt es sich in der Regel um Aufgaben, bei denen Zuordnungen erfolgen. Sie sind normalerweise durch die o.g. Lösungen adaptierbar. Gerade im Erstunterricht sind Ausschneiden und Aufkleben beliebte Aufgabenstellungen, damit sich die sehenden Kinder von der noch großen Anstrengung des Ab- und Aufschreibens entspannen können. Für die meisten blinden Kinder bedeuten sie einen großen Konzentrationsaufwand und handmotorisches Geschick.

## 6. Gegenüberstellung der Lese- und Schreiblehrgänge im Unterricht mit blinden Kindern

### 6.1 Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“

#### 6.1.1 Kritische Analyse der Lauttabelle

Der Schwerpunkt der Betrachtung wird auf der Lauttabelle und einer möglichen Adaptation liegen, da sie im Unterricht an Grund- und Sonderschulen ein mittlerweile weit verbreitetes Medium im Anfangsunterricht ist. Viele Lehrer setzen sie im Lehrgang REICHENS „Lesen durch Schreiben“ ein. Den meisten dient sie jedoch unabhängig von den anderen Materialien REICHENS, z.B. des Sabefix, als Zusatzmaterial bei anderen Lese- und Schreiblehrgängen.

Mehrere Schulbuchverlage haben ähnliche Tabellen entwickelt. Hinter den unterschiedlichen Begriffen wie Buchstabentabelle, Lauttabelle oder Anlauttabelle verbirgt sich jeweils dieselbe Intention. Die Tabelle ermöglicht, das Hören von Lauten und das Visualisieren von Zeichen - unterstützt durch Abbildungen - miteinander zu verbinden und fördert damit durch den Prozess des Verschriftens die Kommunikation im Anfangsunterricht. Sie lässt sich hervorragend in leistungsheterogenen Klassenverbänden einsetzen und führt nach meiner Erfahrung bei den Schülern neben dem Erlangen der Schreib- und Lesefähigkeit im Rahmen des Anfangsunterrichts zu einer großen Schreibmotivation.

Um zu einer Bewertung des Einsatzes von REICHENS Lauttabelle im Unterricht mit blinden Kindern zu kommen, werde ich im Folgenden ihre Form, ihren Aufbau und die benutzten Abbildungen untersuchen.

Die Frage nach der didaktischen Intention, die hinter dem Einsatz der Lauttabelle steckt, ist mit „Erfassen der Funktion von Schrift als Kommunikationsmittel“ zu beantworten.

#### 1. Die Form der Lauttabelle

REICHENS Lauttabelle hat die Form eines Tores mit einer Dreiteilung in Abbildungstor, Anfangsbuchstabentor und Kleinbuchstabentor. Die Abfolge von Abbildungen, Klein- und Anfangsbuchstaben in seinem Torbogen ist, abhängig von der Torseite links oder rechts, nicht identisch:

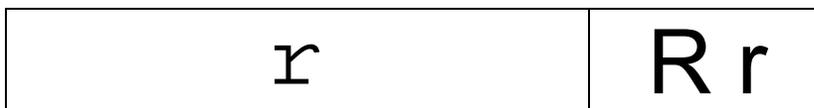


Abb. 18: Linke Torseite: Abbildung, Anfangsbuchstabe, Kleinbuchstabe



Abb. 19: Rechte Torseite: Kleinbuchstabe, Anfangsbuchstabe, Abbildung

Diese Aufteilung führt m.E. bei sehenden Schülern mit Schwierigkeiten in der Raum-Lage-Beziehung bei konsequenter Einhaltung der erlernten Schreib- und Leserichtung von links nach rechts zu Verwechslungen von Groß- und Kleinbuchstaben.

Daraus ergibt sich gerade bei der Benutzung von Lautkombinationen in der Wortmitte oder am Wortende eine Vermischung der Groß- und Kleinschreibung, die sich nach meiner Erfahrung erst beim Erlernen einer verbundenen Schrift auswächst.

Welche Konsequenz hat die Dreiteilung des Tores für blinde Kinder?

Die traditionelle Brailleschrift kennt keine Großschreibung. Für blinde Schüler, die zu Beginn des Anfangsunterrichts nur mit der Kleinschreibung konfrontiert werden, was häufig noch in den fünfjährigen Sonderschulklassen mit Blinden und Sehbehinderten der Fall ist, ist diese Anordnung nicht relevant, da lediglich eine Zuordnung von Bild und Kleinbuchstabe, also eine Zweiteilung notwendig ist. Für blinde Kinder, die aufgrund der Vorgabe durch die sehenden Kinder im Gemeinsamen Unterricht mit Groß- und Kleinbuchstaben arbeiten, ist diese Drittelung eine unnötige Erschwernis, zumal sie die verdrehten Abfolgen der Buchstaben und des Bildes durch das tastende Vorgehen nur sukzessiv erfassen können.

Weiterhin stellt sich die Frage, was die Form eines Tores für die sehenden Kinder bezweckt?

Das Tor visualisiert m.E. die Gegenüberstellung von harten und weichen Konsonanten in den einander gegenüber liegenden Torpfeilern, jeweils gelesen von links nach rechts. Außerdem beinhaltet der Bogen selbst die Vokale als Grundelemente eines Wortes.

Für einen 6 bis 7 Jahre alten blinden Erstklässler stellt der Torbogen eine hohe Herausforderung an die Raum-Lage-Wahrnehmung und das Vorstellungsvermögen

dar. M.E. ist die ursprünglich beabsichtigte Intention der Gegenüberstellung harter und weicher Konsonanten ist für einen blinden Schüler bei einem Torbogen nicht gegeben, da er die Buchstaben dem Bogen folgend im Halbkreis abtastet und nicht vom linken zum rechten Torpfeiler springt. Eine Hervorhebung der Vokale ist grundsätzlich auch für einen blinden Schüler sinnvoll, bei dem sukzessivem Abtasten befinden sie sich jedoch mitten zwischen den anderen Buchstaben.

### *2. Die Vollständigkeit der Lauttabelle*

Da sich im Deutschen ca. 45 Einzellaute auditiv isolieren lassen, liegt auf der Hand, dass die von Reichen vorgeschlagene Tabelle mit 31 Lauten nicht vollständig ist. Auch hier stellt sich die Frage nach der didaktischen Intention.

Durch die heterogene Klassenzusammensetzung von Grundschulklassen bedingt, treffen in der Eingangsklasse bereits Leser und Nichtleser aufeinander. Nach SPITTA (1994) befindet sich ein Teil der Erstklässler auf der dritten Stufe der Schreibentwicklung (Halbphonetisches Stadium). Diese sind mit Lauten und Graphemen wie c, qu, v, x, y überfordert, so dass die Unvollständigkeit der Lauttabelle für diese Schülergruppe sinnvoll ist.

Die lesenden Schüler befinden sich auch in der Schreibentwicklung mindestens auf dem Sprung zur sechsten Stufe (entwickelte Rechtschreibung) nach SPITTA (1994). Auch für diese Schülergruppe ist die Lauttabelle beim Verschriften noch sehr hilfreich, ihr unvollständiger Aufbau ist jedoch eher störend.

In der Unterrichtspraxis mit REICHENs Tabelle hat sich durchgesetzt, dass die von den Schülern im Verlauf des Lehrgangs selbst entdeckten fehlenden Laute in der Mitte des Tores oder links und rechts des Bogens hinzugefügt werden. (REICHEN 1988, Heft 1, 19)

Welche Vervollständigungsmöglichkeiten gibt es hier für ein blindes Kind?

Eine für blinde Kinder sinnvolle und praktikable 1:1 Lösung, welche die gemeinsame Kommunikation über den Bogen gewährleistet, ist mir nicht bekannt. Bei einem formtreuen Nachbau des Tores aus Holz ist sie technisch nicht möglich.

### *3. Die Auswahl der Abbildungen*

Ein elementares Element der Tabelle sind die Abbildungen. Welche didaktische Intention verfolgen sie?

Die Abbildungen unterstützen die Zuordnung von Phonemen und Graphemen im Prozess des selbständigen Verschriftens. Diverse Schreibversuche mit der mit unbekanntem Zeichen gefüllten Lauttabelle mit Eltern der Eingangsklassen der Schule für Erziehungshilfe Essen und Studenten eines Seminars der Universität Dortmund ergaben, dass REICHEN bei der Auswahl der Gegenstände z.T. keine eindeutig identifizierbaren Abbildungen ausgewählt hat. Einige Gegenstände mussten explizit benannt werden, bevor sie von den Eltern bzw. den Studierenden erkannt werden konnten, z.B. die Ölkanne und das Überholverbot.

Für Unsicherheiten sorgen auch die in vielen Abbildungen für das Erkennen des Gegenstandes überflüssigen Informationen, wie die Banane beim „Affen“, die Verzierung des „Fensters“ oder die Berge beim „Jäger“. Diese Überfrachtung macht die Lauttabelle REICHENs im gemeinsamen Unterricht von sehbehinderten mit blinden Schülern je nach Visus und Gesichtsfeldeinschränkung ungeeignet.

Selbstverständlich werden die Abbildungen in der Schule vor Beginn des Verschriftens erst spielerisch erarbeitet und den Begriffen zugeordnet. Dennoch ergeben sich aus den beschriebenen Beobachtungen Forderungen für die Auswahl geeigneterer Abbildungen, die von Beginn an ein selbständiges Arbeiten ermöglichen:

- Die abgebildeten Gegenstände sollten aus dem Erfahrungsbereich der Schüler stammen, z.B. „Eis“ statt „Eichhörnchen“ für „ei“.
- Die Abbildungen müssen eindeutig für die Schüler erkennbar sein.
- Abbildungen mit dem begleitenden Vokal als Folgelaut, z.B. „Ka“mel sollten aus Interferenzgründen vermieden werden.

Für blinde Schüler gelten zusätzliche Forderungen:

- Reliefdarstellungen des Originals eignen sich in der Regel nicht. Ihre Erkennung setzt ein sehr differenziertes Tastvermögen voraus, das bei den meisten Erstklässlern nicht vorausgesetzt werden kann.
- Gemäß des Kriterienkatalogs müssen die ausgewählten Gegenstände real, im Handtastraum, auf den ersten Griff erkennbar und eindeutig identifizierbar sein.

### **6.1.2 Der Bezug zwischen Lesen und Schreiben**

Sehende Kinder nehmen die Entstehung eines Buchstabens beim Schreiben wahr, bei blinden Schulanfängern hingegen ist die Verbindung zwischen Schreiben und Lesen nicht automatisch gegeben. Um über das Schreiben lesen zu lernen, ist es

nach GOTTWICK notwendig, das Geschriebene sofort tastend zu überprüfen. Um die Grapheme auch unmittelbar zugänglich zu machen, entwickelte sie als zusätzliches Hilfsmittel einen Buchstabensetzkasten mit Braillebuchstaben in Originalgröße, „dessen Stecker oder Plättchen jeweils dem entsprechenden Buchstaben/Laut in der Tabelle zugeordnet sind.“ (GOTTWICK 1997, S.92).

Wie in den Kapiteln 3.3.3 und 3.5.6 erwähnt, geht HUDELMAYER davon aus, dass die Analyse der Punktconfiguration Voraussetzung für das Schreibenlernen ist.

Dies erfordert die Einführung einiger Buchstaben vor Beginn des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“, um über „eine zunächst lehrergelenkte Zellenanalyse zum Schreiben auf der Maschine hinzuführen und den Zusammenhang zwischen der Tastenbelegung und der Punktnummerierung herzustellen.“ (GOTTWICK 1997, 91).

Dieser Ansatz widerspricht jedoch REICHENS Grundsätzen. Er spricht sich gegen die Einführung einzelner Buchstaben aus, gleichzeitig wird das von ihm geforderte selbstgesteuerte Lernen verhindert.

Eine Lösung ist die Bereitstellung eines Punktschriftmusters in der Buchstabentabelle auf Quellschreibpapier oder mit Filzklebepunkten. Das blinde Kind überträgt dabei die vorgegebene Fingerstellung auf die Tastatur:

Beispiel: „b“ (b)

xyy xxx

Abb. 20: Muster zur Herstellung des Buchstaben auf der Punktschriftmaschine

### 6.1.3 Vorschläge für eine Adaptation der Lauttabelle

Bei der Besprechung der Lauttabelle im Hinblick auf ihre didaktische Intention haben sich bereits Ansätze ergeben, die ein Abweichen von ihrer ursprünglichen Form und der Umsetzung der Abbildungen unter blindengerechten Gesichtspunkten notwendig machen. Gleichzeitig haben sich Fragen ergeben, für die Lösungen gefunden werden müssen. Leitfragen sind zum Beispiel:

- Welche Form der Lauttabelle ist für blinde Kinder sinnvoll?
- Wie kann die Hervorhebung der Vokale als Grundelement eines Wortes gewahrt bleiben?

- Wie kann die Ergänzung von Lauten gewährleistet werden?
- Kann REICHENS Grundgedanke der Gegenüberstellung weicher und harter Konsonanten aufrecht erhalten werden?
- Welche Gegenstände eignen sich für blinde Kinder?

### *1. Lauttabelle mit Gegenständen*

Eine Umsetzung der Tabelle in eine einfache, gradlinige Form, die sukzessiv abtastbar ist, erleichtert die tägliche Arbeit mit den Gegenständen. Als Sortier- und Aufbewahrungsmöglichkeit bieten sich Bau- oder Setzkästen sowie Schubladensysteme aus Baumärkten oder selbstgebaut (von Eltern!?) an. Voraussetzung für einen einfachen Zugriff ist eine gute Erreichbarkeit im Handtastraum. Es sind zwei Tabellen notwendig, eine für die Schule und eine für den häuslichen Arbeitsplatz.

Ideal für eine gemeinsame Kommunikation ist in einer Beschulung mit Sehenden eine Tabelle für die Mitschüler mit Abbildungen der identischen Gegenstände. Ein Vorschlag zur Auswahl möglicher Gegenstände befindet sich im Anhang.

Die Beschriftung der einzelnen Fächer erfolgt mit dem Schriftzeichen in Originalgröße in Blindenschrift auf einer Klebefolie, wahlweise als Klein- und / oder als Anfangsbuchstabe. Vokale werden zusätzlich mit einem Sticker, Filzpunkt o.ä. vor dem Schriftzeichen markiert, um das Aufsuchen zu erleichtern. In Ergänzung zum Gegenstand sollte im Fach noch ein Muster zur Herstellung des Buchstabens liegen.

Bei der Reihenfolge der Anordnung der Phoneme, Grapheme und Gegenstände in Blindenschrift ist zu beachten, dass durch REICHENS Torform die Stellung der Vokale und Konsonanten eine Bedeutung bekommen, die wie bereits erwähnt für einen blinden Schüler durch das sukzessive Abtasten weder nachvollziehbar noch ergänzungsfähig ist. Eine chronologische Übernahme der Buchstaben von „j“ bis „ch“ gibt keinen Sinn.

Weiterhin ist zu bedenken, dass nach den Grundschulrichtlinien in NRW arbeitende lesende Kinder die Grundlagen des ABC erarbeiten müssen. Hierzu ist als Basis die Vorlage eines vollständigen, chronologisch aufgebauten Alphabets notwendig.

Deshalb sollte die alphabethische Reihenfolge als Basis ausgewählt werden, die Umlaute und Lautverbindungen folgen hinter dem „z“. Für diese Reihenfolge haben sich auch sämtliche Verlage entschieden, die später eine Lauttabelle herausgegeben haben. Für noch nicht der jeweiligen Phase der Schreibentwicklung ent-

sprechende Buchstaben wird an der entsprechenden Stelle des Sortiersystems eine Lücke zur späteren Ergänzung gelassen.

Einen weiteren Ansatz zur Verwendung der Lauttabelle bietet der Versuch des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB) „Phonetisches Schreiben“, der mit Ablauf des Schuljahres 2000/2001 beendet sein wird. Hier werden, je nach Stufe der Schreibentwicklung, zwei unterschiedliche Tabellen eingesetzt.<sup>9</sup>

## 2. Lauttabelle mit Geräuschen

Als Alternative oder Zusatzangebot zu den realen Gegenständen schlage ich eine Geräusche-Tabelle vor. Bekannte Geräusche sind für die meisten Blinden bereits nach kurzem Anspielen erkennbar.

Bei der Lauttabelle REICHENS geht es um die Assoziation Bild-Laut, da die zu erlernende (Schwarz)Schrift eine visuelle Schrift ist.

Der Input unterscheidet sich bei der Brailleschrift, sie wird taktil gelesen, die Assoziation „Taktiles - Laut“ wird mit Hilfe von Gegenständen aufgebaut.

Aufgrund des Klangs eines Graphems, des Phonems ist m.E. auch die Assoziation „Geräusch – Laut“ eine Hilfestellung im Leselernprozess blinder Kinder.

Pro Laut wird eine Kassette benötigt, um ein Vor- und Zurückspulen zu vermeiden. Die Beschriftung erfolgt auf der schmalen Seite der Hülle mit Klebefolie. Die Kennzeichnung von Vokalen erfolgt wieder vor dem Graphem. Untergebracht werden die Kassetten in handelsüblichen Kassettenregalen oder -koffern. Auf eine der beiden breiten Seiten der Kassette wird das Muster zur Herstellung des Buchstabens auf der Punktmaschine geklebt. Liegt dieses Muster in der Kassettenhülle, fällt einigen Kindern das selbständige Einstecken der Kassette sehr schwer.

Zum Bespielen der Kassette gibt es zwei Möglichkeiten:

---

<sup>9</sup> „Die phonetische Verschriftung wird mit Hilfe einer Anfangstabelle trainiert. Diese erste Lauttabelle enthält nur Schriftzeichen (Buchstaben), die lauttreu sind. Ziele auf dieser ersten Verschriftungsstufe sind die sichere sprachliche Durchgliederung von Wörtern, die Hinführung zum Prinzip des Lautierens und die Einsicht in eindeutige Graphem-Phonem-Zuordnungen.

Mit Beginn der phonologischen Verschriftungsstufe wird eine Erweiterungstabelle eingesetzt. Diese Tabelle enthält alle für das Lesen und Rechtschreiben notwendigen Grapheme. Im Mittelpunkt dieser Entwicklungsstufe steht das Bewusstmachen von phonologischen Regelmäßigkeiten. Hierzu zählen die Kleinbuchstaben sowie regelhafte Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Auf dieser Stufe des Schriftspracherwerbs setzt der Rechtschreibunterricht ein, der einem Stagnieren auf dem Niveau der lauttreuen Schreibung entgegenwirken will.“ ([www.isb.bayern.de/ghs/schreib.htm](http://www.isb.bayern.de/ghs/schreib.htm) , Unterstreichungen von der Verfasserin).

Die drei von Schweisthal beschriebenen Stufen des Schriftspracherwerbs entsprechen den Stufen 4, 5 und 6 von SPITTA und SCHERER-NEUMANN.

1. Das der Klasse als Gegenstand und / oder Abbildung vorliegende Wort wird aufgesprochen.
2. Auf der Kassette sind ein oder mehrere Geräusche von Gegenständen oder Tieren zu hören, die mit dem Laut beginnen. Hier ist es sinnvoll, die Geräusche mit den Kindern gemeinsam aufzunehmen. Vorschläge dazu finden sich im Anhang.

M.E. bietet auch die Kassette bzw. CD „Professor Jecks Tierlieder ABC“ bereits eine entsprechende Grundidee. Die vorgestellten Buchstaben werden jedoch gemeinsam mit ihrem begleitenden Vokal, z.B. „be“ oder „ce“ eingeführt.

Zum Abschluss der Überlegungen möchte ich noch festhalten, dass nach meiner Erfahrung viele blinde Kinder ein geschulteres Gehör als ihre sehenden Mitschüler besitzen und zügiger das Auflautieren beherrschen. Sie benutzen die übertragene Lauttabelle deshalb schneller in ihrer vollständigen Form als die sehenden Kinder und kommen früher als diese ohne sie aus.

#### **6.1.4 Eignung des Sabefix**

Das Sabefix - Material ist m.E. für den Einsatz im Unterricht mit blinden Kindern nicht geeignet. Das „Puzzelspiel“ enthält nicht den Aufforderungscharakter zum Spielen wie für die sehenden Kinder, die einzelnen Teile sind ohne Hilfe im Erstunterricht nicht selbständig an- bzw. ineinander zu stecken.

Die einzelnen Einlageblätter enthalten viele schriftfremde Zeichen und Zeichnungen, die aufgrund fehlenden handmotorischen Geschicks für einen Erstklässler m.E. taktil nicht übertragbar sind.

#### **6.1.5 Ergänzendes Arbeitsmaterial**

O Die CD-Rom „Lesenlernen durch Schreiben“

1999 ist in der Medienwerkstatt Mühlacker eine CD-Rom zum Schriftspracherwerb mit Unterstützung des Computers erschienen. Ihr Name „Lesenlernen durch Schreiben“ erinnert zu Recht an Jürgen Reichen, dessen Methode Grundlage des Programms ist.

Die Übungen auf der CD sind für blinde Kinder nicht als Text auf der Braillezeile lesbar<sup>10</sup>. In Partnerarbeit mit einem sehenden Mitschüler ist es jedoch möglich, mit Hilfe der integrierten Sprache einzelne Übungen gemeinsam zu bearbeiten.

---

<sup>10</sup> Als System stand mir Windows NT mit Virgo NT und einer Vario 80 zur Verfügung.

Da das Programm es vorsieht, Word-Dateien in das Programm zu implizieren, lassen sich die Lerninhalte der Lerngruppe anpassen. Dadurch ist die CD-ROM bei jedem Schreib- und Leselehrgang einsetzbar. Diese Wörter sind auch auf der Braillezeile abgebildet.

Eine ausführliche Beschreibung und Softwarebewertung der CD-Rom durch das LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG findet sich im Internet unter [www.medienwerkstatt-online.de/products/tdrs\\_lds\\_rezension.html](http://www.medienwerkstatt-online.de/products/tdrs_lds_rezension.html) .

#### **6.1.6 Bewertung**

Die Gestaltung einer Lauttabelle mit Gegenständen und / oder Geräuschen in Kombination mit einem Punktschriftmuster und einem Buchstabensetzkasten ist das zentrale Material des Lehrgangs und bietet den blinden Kindern den gleichen Weg zum Schriftspracherwerb wie sehenden Schülern.

Unter Berücksichtigung einer blindengerechten Adaptation der Lauttabelle ist REICHENS Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ ein relativ leicht adaptierbarer Lehrgang für den Anfangsunterricht Sprache. Einzig der Buchstabensetzkasten ist aufwändig in der Herstellung und bedarf der Unterstützung durch Eltern oder ältere Schüler.

Der betont offene Unterrichtscharakter des Werkstattunterrichts erlaubt in hohem Maße, bei einer Modifikation der Förderziele und Aufgabenstellungen an den einzelnen Stationen, den unterschiedlichen didaktischen Schwerpunkten der blinden und sehenden Schülern gerecht zu werden.

Das Chefsystem im Werkstattunterricht bietet auch blinden Kindern die Möglichkeit, ihren Mitschülern kompetent Aufgaben zu erklären. Einzig die Kontrolle der in Schwarzschrift erledigten Aufgaben muss mit Hilfe erfolgen.

Erste Erfahrungen von GOTTWICK mit „Lesen durch Schreiben“ im Unterricht mit blinden Kindern haben gezeigt, dass ein erfolgreiches Verschriften auch ohne eine vorgeschobene Braillezellenanalyse möglich ist. Zukünftige Ergebnisse bzw. Untersuchungen müssen die Gültigkeit des von HUDELMAYER vorgeschlagenen Weges blinder Kinder zum Schriftspracherwerb „erst Lesen, dann Schreiben“ überprüfen.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Mein Sohn wählte übrigens einen sehr unkonventionellen Weg zum Schriftspracherwerb über das Verschriften. Nachdem ihm das dem Schreiben vorgeschaltete Arbeiten mit dem

Eine für mich noch offene Frage bleibt die fehlende Einführung einzelner Buchstaben bei gleichzeitiger Konfrontation mit dem Gesamtbestand wegen der geringen diskriminativen Elemente der Punktschrift. Auch hier müssen weitere Auswertungen abgewartet werden.

Möglicherweise sollte auf die von HECKER u.a. 1992 beschriebenen Buchstabetage zurückgegriffen werden. Um die Beziehung zwischen Phonem und Graphem bewusster werden zu lassen, wird an einem Tag der Woche ein Buchstabe ausgewählt, der intensiv und sinnbezogen besprochen und erfahren wird, z.B. durch das Anlegen von Buchstabenkartons, Bastelangebote und zahlreiche Lautierungsübungen.

Da sich das „Puzzle“-system des Sabefix als Hauptmedium des Werkstattunterrichts m. E. für blinde Erstklässler nicht eignet, muss für die von REICHEN geforderten Lautierungsübungen auf lehrgangsfremdes Material zurückgegriffen werden. Vorschläge und Beispiele für eine blindengemäße Adaptation von Materialien finden sich in den folgenden Kapiteln.

Lehrgangsunabhängiges Arbeitsmaterial, welches relativ einfach anzupassen ist, bietet der beenen-Verlag mit dem Lochkasten.

Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ bietet durch seinen Aufbau und die einsetzbaren Materialien viel Raum für einen gemeinsamen und kommunikativen Schriftspracherwerb sehender und blinder Kinder.

---

Steckbrett selten ohne Hilfe gelang und seine Neugier auf das Schreiben immer stärker wuchs, lernte er innerhalb von zwei Tagen sämtliche Punktkombinationen auswendig. Nachdem er die entsprechende Tastenzuordnung von 1-6 auf der Punktschriftmaschine kannte, stand ihm somit der gesamte Buchstabenbestand für unzählige frei geschriebene Blätter zur Verfügung. Er benötigte keine Hilfsmittel, da er den Klang des Phonems mit der Punktkombination gespeichert hatte. Nach der Einführung von ungefähr 10 Buchstaben konnte er sinnentnehmend lesen, die unbekanntes Grapheme erschloss er sich aus dem Kontext. Eine sichere Unterscheidung der isolierten Grapheme einschließlich der Zahlen erfolgte deutlich später.

## **6.2 Der Leselehrgang „Lesenlernen mit Hand und Fuß“**

### **6.2.1 Das Stationsangebot – Förderschwerpunkte, Aufgaben und Materialien für blinde Kinder**

Der Lehrgang setzt sich aus drei Phasen zusammen. Sowohl in der Einführungs- als auch in der Anwendungsphase dominiert die Arbeit mit lebensnahen Situationen und realen Gegenständen, so dass eine blindenspezifische Umsetzung m.E. nicht notwendig ist. Es sollte aber darauf geachtet werden, dass den blinden Schülern die besprochenen Wörter und Situationen bekannt sind, da ihnen in diesem Alter noch häufig Begriffe fehlen, die die sehenden Kinder z.B. durch Bilderbücher gesammelt haben.

Im Folgenden werde ich anhand der Förderschwerpunkte, die den Lernziele gleichzusetzen sind und somit die didaktischen Intentionen der einzelnen Stationen darlegen, mögliche Aufgabenstellungen für blinde Schüler aufzeigen.

Da sich die Lernvoraussetzungen sehender Kinder für den Erwerb der visuellen Schwarzschrift von den Lernvoraussetzungen blinder Kinder für die taktile Brailleschrift an einigen Stellen unterscheiden, wird die Veränderung von Förderschwerpunkten notwendig sein.

Die nähere Beschreibung der blindenspezifischen Techniken, z.B. Markieren (Kennzeichnen) und Zuordnen ist in Kap. 5.2 nachzulesen.

STATION	STATION/DIMENSION	FÖRDERSCHWERPUNKTE	AUFGABE	MATERIALIEN
1	<u>taktil-kinästhetische Station:</u> <b>TASTEN I</b>	- Entwicklung der Figur-Grund-Wahrnehmung über den Muskeltonus - taktile Diskrimination	- versch. Gegenstände taktil wiedererkennen und voneinander unterscheiden - Strukturen von Musterreihen erfassen, etc	- Material mit untersch. Oberflächenstruktur - versch. Gegenstände zum Laut - Punktschriftblatt mit Musterreihen
2	<u>auditive Station:</u> <b>HÖREN</b>	- auditive Diskrimination - auditive Analyse	- gehörte Laute und Wörter werden artikuliert, nicht gehörte markiert	- Kasette mit aufgesprochenen Lauten und Wörtern - Kassettenrekorder - Korkplatte - Pins
3	<u>taktil-kinästhetische Station:</u> <b>TASTEN II</b>	- taktile Diskrimination - Wahrnehmungskonstanz - Raum-Lage-Beziehung	- Ertasten des Graphems und Unterscheiden von anderen - Markieren d. Graphems	- Punktschriftblatt mit Ganzwörtern - Pins - Korkplatte
4	<u>Station für schriftsprachliches Handeln:</u> <b>SCHREIBEN</b>	- eigenständige Produktion von Schrift - Motivation zur schriftlichen Kommunikation - freies Schreiben - Wahrnehmung räumlicher Beziehungen	- Schreiben von vorgegebenen oder eigenen Wörtern oder Dialogen	- Punktschriftmuster mit - Punktschriftblatt mit Ganzwörtern zum Abschreiben - Kasette mit aufgesprochenen Wörtern zum freien Verschriften - Kassettenrekorder - Punktschriftmaschine - leeres Blatt - Stecktafel mit gesteckten Wörtern zum Abschreiben
5	<u>Synthese-Station:</u> <b>SPIELEN</b>	- Synthesefähigkeit - Sozialintegration durch Einhaltung von Spielregeln und Umgang mit Emotionen - Vorbereitung der Rechtschreibung	- Spielen nach vorgegebenen Spielregeln	- blindengerecht umgearbeitetes Würfelspiel, Quartett, Tastdomino und Hörmemory
6	<u>Lese-Station:</u> <b>LESEN</b>	- sinnentnehmendes Lesen - Feinmotorik	- Analyse-Synthese-Aufgaben - Zuordnung von Text und Illustration - Aufgabenstellungen mit Auswahlantworten	- Punktschriftblatt mit Ganzwörtern
7	<u>vestibuläre Station:</u> <b>GLEICHGEWICHT</b>	- Förderung der allgemeinen Bewegungsfähigkeit unter Modulation von Muskelspannung - Förderung der allgemeinen Lernfähigkeit mit Hilfe des Gleichgewichtssinns	allg. Gleichgewichtsübungen: - Balancieren über am Boden liegendes Seil - Barfuß-Parcours - Schaukeln in Hängematte oder Schaukel	- Fuß-Tast-Kästen (selbstgebaut) - Hängematte/Schaukel - Fußmatten aus Wolle, Kork, Bast, Holz, Perlen, etc.
8	<u>sozial-integrative Station:</u> <b>GEMEINSCHAFT</b>	- Sozialverhalten - Kreativität	- gemeinsames Erstellen eines ABC-Buches mit Schwarzschrift- und Punktschriftbuchstaben - Sammeln von Gegenständen zum Laut in Schuhkartons, o.ä.	- Gestaltungsmaterial - Schuhkartons oder anderes Sortiersystem - Heftklammerer - evtl. Schere, Klebstoff
9	<u>sensomotorische Station:</u> <b>BAUEN</b>	- Kraftdosierung - kleinräumige Bewegungs- und Materialerfahrung - Raum-Lage-Beziehung	- kreatives Bauen	- kreatives Bauen - diverse Baumaterialien (Lego, Duplo, Bänder, Bauklötze, Knete, Seile, Holzstäbe, etc.

Abb. 21: Lesenlernen mit Hand und Fuß: Übersicht über die Stationen (Phase 2) im Unterricht mit blinden Kindern

Die Beschreibung der Station 1 (taktil-kinästhetische Station) TASTEN erfolgt an anderer Stelle, so dass ich mit der darauffolgenden Station beginnen werde.

Förderschwerpunkte der Station 2 (auditive Station) HÖREN sind die auditive Diskrimination und die auditive Analyse. Gemeinsam mit den sehenden Kindern hören die blinden Schüler die vom Lehrer zuvor auf eine Kassette aufgesprochenen Laute und entscheiden, ob der zu erlernende Laut erklingt. Gehörte Laute werden artikuliert, nicht gehörte gekennzeichnet. Im zweiten Teil werden Wörter abgehört und auf identische Weise bearbeitet.

Bei der Vorbereitung des Punktschriftblatts durch den Lehrer werden die Bilder durch aufgeschriebene Wörter ersetzt. Wichtig ist, dass eine Zeile einem Laut oder Wort entspricht. Ebenso wie bei den Sehenden werden gehörte Laute nachgesprochen, nicht gehörte werden markiert.

Bereits schreibkundige Schüler können auch die in Grapheme umgesetzten Phoneme mit der Maschine aufschreiben. Hier entsprechen wieder ein Laut bzw. ein Wort einer Zeile.

Die Station 3 (visuelle Station) SEHEN entfällt für blinde Schüler aufgrund des fehlenden Förderschwerpunktes der visuellen Merkfähigkeit.

An ihrer Stelle sollte eine weitere taktil-kinästhetische Station eingerichtet werden, so dass hier die Stationen 1 und 3 als TASTEN I und TASTEN II gemeinsam besprochen werden.

Wie a.a.O. beschrieben, gibt es in Nordrhein-Westfalen einen Vorkurs zum Lesen- und Schreibenlernen. Lerninhalte im taktilen Bereich sind z.B. das Wiedererkennen und Unterscheiden von Gegenständen, das Erfassen von Strukturen in Musterreihen wie „wenig und viel“ oder „dick und dünn“, das Erkennen unterschiedlich strukturierter Materialien, das Tasten einer Zeile bis zum Ende, Zeilensprünge, etc. Sie könnten Inhalt der Station TASTEN I sein und die Lernvoraussetzungen für den Schrifterwerb blinder Kinder verbessern.

Die Station 1 als TASTEN I bietet im weiteren Verlauf des Schuljahres auch Raum für die von HUDELMAYER (1996) und MILLAR (1997) geforderte Braillezellenanalyse, die notwendig ist, jedoch nicht am Anfang des Schriftspracherwerbs steht.

Für die Station TASTEN II bietet sich die Arbeit mit dem Graphem an. Nach dem Ertasten der Form in Originalgröße folgt das Markieren des Graphems, sinnvoller-

weise im Kontext von Ganzwörtern. Dazu kann z.B. das bereits für die Station 2 HÖREN erstellte Arbeitsblatt als Grundlage genommen werden.

Abhängig von den Lernvoraussetzungen der blinden Kinder werden die Grenzen zwischen diesen beiden Stationen im Laufe des Schuljahres verschwimmen oder die Schulung anderer (taktiler) Fähigkeiten notwendig werden.

An der Station 4 (schriftsprachliches Handeln) SCHREIBEN können die blinden Kinder selbstverständlich mitstempeln, um dieses spannende Geräusch nachzuvollziehen. Da das Resultat des Stempelabdrucks für den Schreiblernprozess eines blinden Kindes jedoch nicht relevant ist, schlage ich für die Förderschwerpunkte „eigene Produktion von Schrift“, „Motivation zur schriftlichen Kommunikation“, „freies Schreiben“ und „Wahrnehmung räumlicher Beziehungen“ andere Aufgabenstellungen vor:

- Erlernen des Schreibens des Graphems mit Hilfe eines Punktschriftmusters
- Punktschriftblatt mit Ganzwörtern zum Abschreiben
- Falls die Übertragung von „groß“ auf „klein“ nicht schwer fällt, kann eine Stecktafel mit vom Lehrer gesteckten Wörtern zum Abschreiben benutzt werden.
- Kassette mit Ganzwörtern des Buchstabenbestands zum freien Verschriften
- Auch eine blindengemäß umgesetzte Lauttabelle nach der Grundidee REICHENS kann eingesetzt werden.

Den Spielangeboten der Station 5 (Synthese-Station) SPIELEN fehlt häufig eine klare Strukturierung des Spielfeldes. Sie lassen sich m.E. nur mit einem hohen Aufwand für sehbehinderte und blinde Kinder herstellen. Um die blinden Kinder motiviert an gemeinsamen Spielen teilnehmen zu lassen, sollte auf die Umgestaltung der meisten vorgeschlagenen Spiele verzichtet werden. Sinnvoller ist die Investition von Zeit und Geld in die Eigenumsetzung von gebräuchlichen Spielen für die gemeinsame Nutzung von Sehgeschädigten und Sehenden<sup>12</sup>:

- Farben werden durch tastbare Materialien ersetzt.
- Würfel können u.a. beim Verein zur Förderung der Blindenbildung käuflich erworben werden. Solange Mengen und Würfelzahlenbilder noch nicht simultan erfasst werden, eignen sich für blinde Spielanfänger eher Würfel mit einer

---

<sup>12</sup> „Integrationsspiele“ können auch käuflich erworben werden bei <http://www.velen-spiele.de>

Kantenlänge von 3 cm mit eingeschlagenen Teppichnägeln sowie Dreier- statt Sechserwürfel. (BADDE, 1994)

- durch das Verwenden von Klettklebebändern oder Magneten wird das Umfallen von Spielfiguren verhindert.
- Spielkarten werden in die Maschine eingespannt und mit Punktschriftzeichen beschriftet. Aufgeklebte beschriftete Folie ist länger tastbar, die Spielkarten sind dann allerdings schlechter zu mischen. Kartenhalter zum Sammeln der Karten auf der Hand gibt es im Handel für ca. 4,00 DM.

Der Förderschwerpunkt an der Station 6 (Lese-Station) LESEN gilt dem sinnnehmenden Lesen.

Bei den angebotenen Arbeitsblättern dominieren drei Aufgabenstellungen:

a) Analyse-Synthese-Aufgaben (z.B. L7.2)

Die sehenden Kinder arbeiten mit einzelnen Buchstaben oder Silben, die zu Wörtern zusammengefügt und gelesen werden. „Diese Methode ist für Brailleleser weniger geeignet, da die Punktschriftbuchstaben einzelne Buchstaben bleiben und ohne Kontext nicht zu Wörtern werden.“ (WITTMEIER u. LÜTKEMEYER 1998, 67). An dieser Stelle ist eine Arbeit mit Ganzwörtern zu bevorzugen.

b) Zuordnung von Text und Illustration (z.B. M7)

Diese Aufgaben können in Partnerarbeit mit einem sehenden Kind gelöst werden, das die Wörter benennt bzw. die Bilder beschreibt. Dies bedeutet jedoch die Abhängigkeit von einem Partner und kein gleichberechtigtes selbständiges Arbeiten.

Alternativ werden die Ganzwörter bzw. Bildbeschreibungen in Einzelarbeit von einer Kassette abgehört und die Lösungswörter bzw. Sätze in der richtigen Reihenfolge abgelegt. Zu beachten ist eine gleichbleibende Arbeitsrichtung von links nach rechts oder von oben nach unten. Einigen blinden Kinder helfen beim Ablegen flache Schälchen oder Unterteller.

c) Aufgabenstellungen mit Auswahlantworten (z.B. G7)

Die blinden Schüler bearbeiten die Aufgaben ähnlich wie bei „Zuordnung von Text und Illustration“, die richtigen Lösungen werden ausgewählt und abgelegt.

Das Lösen aller drei beschriebenen Aufgabenarten erfolgt für die sehenden Kinder durch Verbinden mit Pfeilen, Durchkreuzen oder Ausschneiden und Aufkleben. M.E. sind sämtliche Arbeitsblätter dieser Station für blinde Kinder so umsetzbar, dass mit dem unter (b) beschriebenen Zuordnen alle Aufgaben lösbar sind. Zur Abwechslung können später die Lösungen auch in der richtigen Reihenfolge auf ein Punktschriftblatt geschrieben werden.

An der Station 7 (vestibuläre Station) GLEICHGEWICHT beziehen die für die sehenden Kinder an dieser Station vorgeschlagenen Übungen die „Auge-Fuß-Koordination“ ein, welche aber für das Erlernen des Braillelesens wenig hilfreich ist. Deshalb liegen die Förderschwerpunkte für die blinden Kinder in der Förderung der „allgemeinen Bewegungsfähigkeit unter Modulation von Muskelspannung“ und der „allgemeinen Lernfähigkeit mit Hilfe vom Gleichgewichtssinn<sup>13</sup>“.

Alternativ können Gleichgewichtsübungen allgemeiner Art durchgeführt werden:

- Balancierübungen
- Barfuß-Parcours mit selbstgebauten Fuß-Tast-Kästen oder Fußmatten mit verschiedenen Oberflächenstrukturen.
- Falls es die Klassenzusammensetzung erlaubt, können Kletterübungen an Tischen, Stühlen, u.ä. durchgeführt werden, häufig ist es aber sinnvoll, diese Übungen fächerübergreifend in den Sportunterricht zu verlagern.

Förderschwerpunkte der Station 8 (sozial-integrative Station) GEMEINSCHAFT sind die Förderung des Sozialverhaltens und der Kreativität.

Hier bietet sich das gemeinsame Erstellen eines ABC-Buches mit Schwarz- und Punktschriftbuchstaben an. Zum Befestigen sollte dem blinden Kind alternativ zu Klebstoff und Schere ein Heftklammergerät zur Verfügung gestellt werden.

Pro Laut kann auch ein Schuhkarton gestaltet werden, in dem Gegenstände gesammelt werden, die mit dem Laut beginnen.

Die Station 9 (sensomotorische Station) BAUEN dient der Förderung der „Kraftdosierung“ , z.B. für blinde Schulanfänger wichtig beim Schreiben auf der Punktschriftmaschine; der „kleinräumigen Bewegungs- und Materialerfahrung“ und der „Raum-Lage-Beziehung“. Das Nachbauen der Schwarzschriftbuchstaben mit diversen Baumaterialien wie Duplo, Lego oder Knete etc. ist für blinde Kinder für

den „Punkt“ – Schriftspracherwerb wenig sinnvoll, zu einem späteren Zeitpunkt könnte es den Aufbau der Schwarzschriftbuchstaben erklären helfen.

Die Baumaterialien können jedoch zum kreativen Bauen oder auch zum Nachbauen von räumlichen Vorlagen angeboten werden, angefangen von geraden Linien bis hin zu anspruchsvollen Objekten wie der Nachbildung des Klassenraums, etc. Raum-Lage-Konzepte wie „oben-unten“, „vorne-hinten“, „rechts-links“ oder „zwischen“ können an dieser Station vertieft und einfache geometrische Formen eingeführt werden. Später können als Grundlage räumlicher Konzepte Begriffe wie Linie, Ecke, rechter Winkel, Diagonale, etc. bewusst gemacht werden.

### 6.2.2 Bewertung

Stützpfiler des ganzheitlich konzipierten Lese- und Schreiblehrgangs sind die Integration aller Sinne, die Handlungsorientierung, die Einbettung der zu erlernenden Graphem-Phonem-Verbindung in ein Rahmenthema aus der Lebens- und Fantasiewelt der Schüler, die Förderung der an der Sprachentwicklung beteiligten Faktoren Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten, Kognition, Sprache, Sensorik und Emotionalität.

Der für die Buchstabeneinführungen vieler anderer Lehrgänge charakteristische Einsatz von Bildmaterial wird in der Eingangsphase durch den Umgang mit realen Gegenständen und Naturmaterialien ersetzt, was laut Kriterienkatalog den blinden Kindern sehr entgegenkommt.

Auch die Durchführung der kreativen Abschlussphasen wie Singen, Spielen und Kochen bieten eine gelungene Ausgangsbasis für den Einsatz des Lehrgangs im Unterricht mit blinden Kindern, weil neben gemeinsamem sozialen Handeln und Spielen gerade beim Kochen auch lebenspraktische Fertigkeiten eingeübt werden.

Das im Mittelpunkt der zweiten Phase stehende Stationstraining weist eine Offenheit auf, die für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sehr vorteilhaft ist, da es Möglichkeiten zu einer Binnendifferenzierung einplant.

Das dem Lehrgang zu Grunde liegende Konzept der Förderung der am Schriftspracherwerb beteiligten Faktoren bezieht sich gleichermaßen auf sehende und blinde Kinder, lediglich die Schwerpunktsetzung variiert.

Veränderungen in Dauer und Ablauf des Lehrgangs und im Materialangebot sind von den Autorinnen selbst durchaus beabsichtigt und erwünscht, so dass in den Stationsbetrieb auch Aufgabenstellungen für blinde Schüler eingebracht werden

---

<sup>13</sup> Zur Bedeutung des Gleichgewichts als Lernvoraussetzung vgl. AYRES 1984, 96-127.

können. Dazu müssen an einigen Stationen die Förderschwerpunkte verändert werden, was durch die offene Konzeption des Lehrgangs problemlos realisierbar ist. Die Schwerpunktsetzung auf das Lernen mit allen Sinnen bietet auch für den Einsatz im Unterricht mit blinden Kindern hohe integrative und kommunikative Aspekte.

Der sukzessive Aufbau des Buchstabenbestands kommt m.E. den blinden Kindern sehr entgegen.

Da der Umgang mit Tonaufnahmen auch für die sehenden Kinder bereits vorgesehen ist, bietet dieses Medium eine Grundlage für eine gemeinsame Kommunikation aller Schüler, auch wenn die Vorbereitung des Ersetzens der Abbildungen auf den Arbeitsblättern durch Kassettenaufnahmen Zeit in Anspruch nimmt.

### 6.3 Die Jo-Jo-Fibel

#### 6.3.1 Kritische Analyse des Arbeitsmaterials

##### (1) Jo-Jo-Fibel 1

Wie in allen Erstlesebüchern ist der Wortbestand gerade auf den ersten Seiten der Fibel durch den geringen Buchstabenbestand sehr reduziert. Es dominieren kontrastreiche, klar strukturierte, in der Regel nur mit den wichtigsten Merkmalen gezeichnete Bilder, die m.E. auch für sehbehinderte Kinder gut erkennbar sind. Die Fibel ist fast durchgängig in Druckschrift geschrieben auf weißem Hintergrund. Zum Teil überwiegen aber rosa und lila Töne statt der klaren Farben rot und blau.

Die Übertragung der Schwarz- in die Punktschrift erfolgt auf durchsichtiger Klebefolie. Trotz des deutlich größeren Umfangs passt der zweizeilig geschriebene Text jeweils auf eine Buchseite, so dass die blinden Kinder das gleiche gebundene Buch zur Hand haben wie die sehenden Mitschüler. Lediglich auf den Seiten 37, 57, 63 und 69 ist eine einzeilige Schreibweise notwendig.

Die Bilder der Jo-Jo-Fibel 1 sind durchweg sinntragend, so dass eine reine Textübertragung für ein blindes Kind nicht ausreicht.

Um auch im häuslichen Bereich eine selbständige Arbeit zu ermöglichen, ist eine Beschreibung der Bilder auf einer Kassette erforderlich. Diese könnte auch gemeinsam im Unterricht von den Mitschülern und der Lehrerin aufgenommen werden. Neben der Knüpfung von Sinnzusammenhängen dient eine Tonaufnahme in gleichem Maß der Lesemotivation wie die Bilder für die Mitschüler.

##### (2) Arbeitsheft

Die meisten Leseübungen im Arbeitsheft sind mit einer Handlungsaufforderung verknüpft, z.B. Malen, Schneiden, Kleben oder Schreiben, so dass Motivation geweckt, die Mitteilungsfunktion der Schriftsprache betont und die Kontrolle der Sinnentnahme erleichtert werden. Für blinde Schüler ist Malen kein realistischer Arbeitsauftrag, Schneiden und Kleben können wegen fehlender Voraussetzungen wie der Feinmotorik statt der gewünschten Motivation eine Erschwernis bedeuten.

Analog zu der Abbildung 17 habe ich für die im Arbeitsheft zum Leselehrgang vorkommenden Übungen, unter Berücksichtigung der in Kapitel 5 erwähnten Kriterien, Hinweise und Arbeitstechniken, Vorschläge für eine blindengerechte Adaptation erarbeitet.

Nr.	Beispiel auf Seite	Förderschwerpunkte und didaktische Ziele für Blinde	Vorschlag für eine blindengemäße Adaptation
1	4 oben	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	auf Kasette gesprochene Wörter markieren
2	4 Mitte	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Kassettenwörter abhören und mit Buchstaben oder Wort verbinden
3	4 unten	- eigenständige Produktion von Schrift - Erkennen der vollständigen Lautstruktur des Wortes	Kassettenwort aufschreiben
4	5 unten	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	zu Kassettenwörtern den Anlaut finden, aufschreiben und die beiden entstandenen Wörter lesen
5		- sinnentnehmendes Lesen	siehe 6.3 (8) Lese-Mal-Blätter
6	10 unten	- sinnentnehmendes Lesen	Sätze ergänzen mit Hilfe von Kassettenwörtern, richtigen Satz markieren
7	13 oben	- Einblick in Sprache-Schrift-Zusammenhang - sinnentnehmendes Lesen	Wortpaar von Kasette abhören und das richtige Wort aufschreiben
8	18 unten	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Markieren des Graphems in Ganzwörtern
9	20 oben	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Voraussetzung ist die Braillezellenanalyse. Da einzelne Grapheme ohne Kontext u.U. trotzdem schwierig zu erkennen sind, muss die Übung evtl. weggelassen werden oder der Schwerpunkt wird auf die Phonemerkennung gelegt: Die Grapheme werden als Phoneme auf Kasette gesprochen und vom Schüler schriftlich ergänzt.
10	22 unten 27 unten	- eigenständige Produktion von Schrift - Motivation zur schriftlichen Kommunikation - freies Schreiben - Wahrnehmung räumlicher Beziehungen	freies Schreiben nach Erläuterung der Bilder von Kasette
11	21 unten	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	Anfang, Mitte und Ende werden durch drei nebeneinander klebende Klettfelder gekennzeichnet, die markiert werden, oder durch drei Sechspunktzeichen, die „ausradiert“ werden.
12	37 oben	- auditive Diskrimination - auditive Analyse - Phonem-Graphem-Beziehung	das richtige Wort aufschreiben
13	39 unten	- Wahrnehmung räumlicher Beziehungen	Wörter abschreiben
14	42 oben	- sinnentnehmendes Lesen	Bildbeschreibung auf Kasette Sätze und Wörter zu Bildern zuordnen
15	52 oben	- Durchstrukturierung von Wörtern mit Hilfe einzelner Grapheme	siehe 6.3 (6) Analyse-Synthese-Karten

Abb. 22: Vorschläge zu einer blindengemäßen Adaptation der Aufgaben im Arbeitsheft der Jo-Jo-Fibel

Die beschriebenen Förderschwerpunkte beziehen sich neben der Verbesserung grundlegender Lernvoraussetzungen auch auf die Ziele der von METZE ausge-

wählten Übungen im Hinblick auf das seinem Lehrgang zu Grunde liegenden Konzepts zur direkten Hinführung zur Buchstabenschrift. Die methodisch-didaktischen Hintergründe jeder einzelnen Übungsform erläutert er ausführlich in seinem Handbuch für den Unterricht. (METZE 1997, 26f.).

Alle Kassettenaufnahmen können auch durch eine Partner- oder Gruppenarbeit mit Mitschülern bearbeitet werden. Das selbständige Arbeiten gemäß dem individuellen Lerntempo ist in diesem Fall jedoch nicht mehr gewährleistet.

Entsprechend METZEs Bestreben, Wörter klingen zu lassen, dominieren gerade bei den blindenspezifischen Förderzielen die auditive Analyse und Diskrimination sowie die Festigung der Phonem-Graphem-Analyse.

### (3) Tafelwortkarten bzw. Buchstabenkarten

Sie unterstützen die ersten Analyse-Synthese-Übungen. Die Lautanalyse sollte hierbei nach METZE nicht isoliert erfolgen. „Sie gelingt vielen Kindern nur über die optische Hilfe der Buchstabenabfolge.“ (METZE 1997, 14).

Die Tafelwortkarten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie mit einzelnen, kontextlosen Buchstaben arbeiten und somit für einen blinden Schüler schwer zu identifizieren sind. Deshalb ist eine Übertragung der Buchstabenkarten in Brailleschrift zur Arbeit auf dem Tisch statt an der Tafel in dieser frühen Phase des Lese- und Schreib-Lern-Prozesses wahrscheinlich keine Hilfestellung. Die Arbeit mit den Tafelwortkarten geschieht in der Regel in der Einführungsphase jedes neuen Graphems bzw. Phonems als Frontalunterricht. Den Prozess des Entstehens neuer Wörter an der Tafel im Kopf nachzuvollziehen, bedeutet eine sehr hohe Anforderung an die Konzentration und Abstraktionsfähigkeit des blinden Kindes.

Alternativ sollte über andere differenzierende Aufgabenstellungen nachgedacht werden, z.B. über die Braillezellenanalyse, um dem blinden Schüler nach einiger Zeit die Teilnahme an dieser Unterrichtsphase zu ermöglichen.

### (4) Merkkärtchen für ein ABC-Anlauthaft

Die Merkkärtchen unterstützen die Zuordnung des Phonems zum Graphem über eine eindeutig zu erkennende, schnell identifizierbare Abbildung. Eine Übertragung der Merkkärtchen in eine tastbare Abbildung erfüllt diese Funktion m.E. nicht. Unter Beachtung der Kriterien Handtasträum, Eindeutigkeit, etc. sind Lösungen ähnlich der Übertragung der Lauttabelle REICHENS (Kap. 6.1.2) denkbar.

## (5) Lese-Domino

Das Lesedomino besteht jeweils aus einem Bild- und einem Wortteil und begünstigt den Lese-Lern-Prozess unter Zuhilfenahme einer Abbildung in spielerischer Weise. Eine Übertragung dieses Spiels ist m.E. nicht möglich, da Reliefdarstellungen nicht eindeutig zu ertasten sind und somit der entspannende, spielerische Charakter verloren geht.

## (6) Schreibkärtchen bzw. Analyse-Synthese-Kärtchen

Die Analyse-Synthese-Kärtchen bestehen aus einer Abbildung und den vollständigen Graphemen, allerdings in falscher Reihenfolge. Durch das Lautieren des auf der Illustration erkannten Wortes muss mit Hilfe der Grapheme ein rechtschriftlich korrektes Wort gebildet werden. Die Karten dienen dazu, nach Erfassen des Prinzips des lautlichen Aufbaus der Schrift den Analyse-Synthese-Prozess einzuüben, was nach METZE in Kombination mit optische Hilfen erfolgen muss. (METZE 1997, 14). Sie beinhalten die Möglichkeit der Selbstkontrolle:

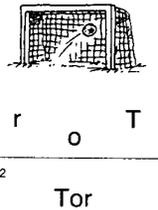


Abb. 23: aus: Analyse-Synthese-Karten 2

Hier unterscheidet sich der Lernweg der blinden Kinder von dem der Sehenden, da der Input für sie nicht optisch, sondern taktil erfolgt. Dazu kommt, dass es für einen blinden Lernanfänger schwierig ist, einzelne kontextlose Buchstaben zu identifizieren. Aus dieser Tatsache ergibt sich m.E. die Notwendigkeit nach dem Erfassen des lautlichen Aufbaus der Sprache die von MILLAR und HUDELMAYER geforderte Braillezellenanalyse spätestens an dieser Stelle einzuschieben und erst danach die Analyse-Synthese-Kärtchen anzubieten. Die Analyse-Synthese-Bilder des Arbeitsheftes sind auch erst zu einem späteren Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs (ab S. 52) vorgesehen.

## (7) Verb-Memory-Karten

Ein Spielsatz besteht aus jeweils acht Verben im Infinitiv, acht Sätzen mit den Verben und acht dazu passenden Bildern. Wenn die Vorlage etwas vergrößert wird, passt die einzeilige Brailleübertragung jeweils auf die Schwarzschriftkarte.

Sämtliche im Handbuch und den Kopiervorlagen vorgeschlagenen Spiele können als Zweiersatz mit den Textkarten im Infinitiv und den Sätzen durchgeführt werden. Für motorisch ungeschicktere Schüler könnte das Legen der Karten in eine selbstgebastelte Schiene hilfreich sein. Alternativ schützt eine rutschfeste Unterlage vor dem ungewollten Verschieben der Spielkarten.

Wird die Abbildung des dritten Kartensatzes durch eine Bildbeschreibung ersetzt, die auf eine Kassette aufgesprochen wird, bieten sich zusätzliche Spielmöglichkeiten an. Es sollte beachtet werden, dass nicht statt der Bildbeschreibung ein Vorlesen des vorhandenen passenden Satzes erfolgt:



Abb. 24: aus: Verb-Memory 1

„Ein Mädchen sitzt an einem Schreibtisch, mit einem Stift im Mund. Vor ihr liegen ein aufgeschlagenes Heft, Bücher und eine Federmappe.“

#### (8) Lese-Mal-Blätter

Der Förderschwerpunkt liegt im sinnentnehmenden Lesen, das mit Hilfe unterschiedlicher Arbeitsaufträge überprüft wird. Bei einer blindengemäßen Umsetzung ist deshalb darauf zu achten, dass ein überprüfbares Ergebnis aus dem sinnentnehmenden Lesen resultiert.

Die vorhandenen Bilder geben den Lesern oft Hinweise, die das Lesen erleichtern. Dies ist eine wichtige Hilfestellung, die für den blinden Schüler wegfällt. Vom Lehrer angebotene Hilfen zur Lösung sollten deshalb in erster Linie eine Bildbeschreibung beinhalten. Alternativ ist auch hier eine Lösung per Kassette denkbar. Der Lehrer muss sicherstellen, dass der blinde Schüler die zu erlesenden Wörter kennt, da nicht alle Begriffe aus dem Alltagsleben bekannt sein dürften, z.B. Seite 23 „Palette“.

Die Hauptschwierigkeit bei der Umarbeitung der Lese-Mal-Blätter gerade auf den ersten Seiten entsteht für den Lehrer aus dem begrenzten Buchstabenbestand, der den Kindern und somit auch ihm zur Verfügung steht.

In den Lese-Mal-Blättern begegnen den Schülern in der Regel zwei unterschiedliche Arbeitsaufträge:

### **O Bildergänzung durch Malen**

Auf einem Bild ist eine Handlung oder Situation dargestellt, z.B.

Ali steht auf einer Wiese. In der Hand hält er einen Ball. Über dem Bild ist zu lesen: „Ali ist im Tor.“ Das sehende Kind erliest den Auftrag, versteht den Sinn und ergänzt das Bild, indem es ein Tor um Ali malt.

Ali ist im Tor.



Abb. 25: aus: Lese-Mal-Blätter Seite 1 unten rechts

### **ODER**



Auf dem Dino reitet  
eine Maus.  
Der Dino schnuppert  
an blauen Blumen.

Abb. 26: aus: Lese-Mal-Blätter Seite 24 oben rechts

Alle Aufgaben dieser Art sind mit folgenden Tipps umsetzbar:

Der Schwarzschrifttext wird als Aussage bzw. Behauptung oder Frage vorgegeben. Dem blinden Kind werden im Multiple Choice Verfahren mindestens drei mögliche Fragen oder Aussagen angeboten, von denen nur eine im Zusammenhang mit der Behauptung bzw. Frage sinnvoll ist. Der Schüler markiert die richtige Lösung. Durch das Formulieren von Fragen und das Ersetzen von Wörtern, z.B. eines Nomen durch ein anderes Nomen, entsteht für den Lehrer eine große Variationsbreite trotz des begrenzten Buchstabenbestands.

Die o.g. Beispiele könnten für den blinden Schüler lauten:

Ali ist im Tor.

z Ist Lia im Tor?

Ist Ali im Tor?

z Mama ist im Tor.

ODER

Auf dem Dino reitet eine Maus. Der Dino schnuppert an blauen Blumen.

z Neben dem Dino ist eine Laus.

z Der Dino schnuppert an rosa Blumen.

Die Blumen sind blau.

### **O Zuordnung von Bild und Text**

Hier gibt es zwei unterschiedliche Arten von Aufgabenstellungen:

(a) Zahlen eintragen:

Einem nummerierten Wort muss durch das Eintragen der entsprechenden Zahl eine Abbildung zugeordnet werden.

(b) Ankreuzen:

Zutreffende Wörter oder Merkmale werden angekreuzt.

(a) Zahlen eintragen:

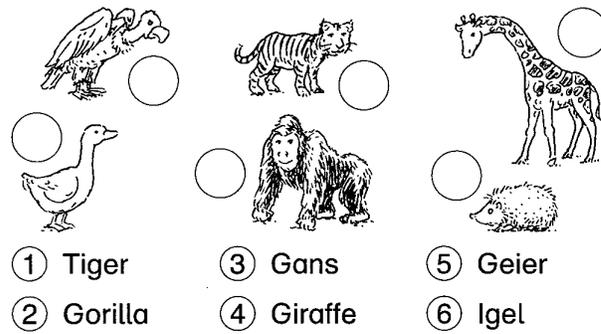


Abb. 27: aus: Lese-Mal-Blätter Seite 29 oben

Die Zuordnung von Wort und Abbildung erfolgt auf zwei unterschiedliche Arten.

1. Die Zuordnung erfolgt mit Hilfe einer Kasette, auf welche die Illustrationen oder Sätze aufgesprochen werden. Die Wörter bzw. Sätze werden in der aufgesprochenen Reihenfolge abgeschrieben oder vor die untereinanderstehenden Wörter werden Pappunkte mit Zahlen auf Klettband geklebt.
2. Die Illustrationen werden durch Wörter ersetzt, so dass eine Wort-zu-Wort-Zuordnung erfolgt. Nachteil dieses Weges ist, dass nicht die Sinnentnahme, sondern das Wiedererkennen der Grapheme als Lernziel gesetzt wird.

(b) Ankreuzen:

Diese Tiere fliegen:



- Biene
- Biber
- Fliege
- Fledermaus
- Igel
- Giraffe

Abb. 28: aus: Lese-Mal-Blätter Seite 32 unten rechts

Die Aufgabenstellung bleibt identisch, das Ankreuzen wird durch Markieren ersetzt.

Beim Ankreuzen gibt es eine Ausnahme:

Ist das Radio alt ?

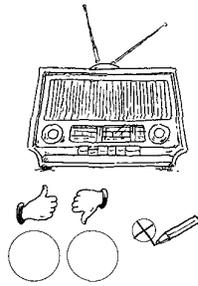


Abb. 29: aus: Lese-Mal-Blätter Seite 3 unten rechts

Die blindengemäße Umsetzung erfolgt aufgrund des eingeschränkten Buchstabenbestands wie bei Adaptation der Malaufträge:

Ist das Radio alt?

- Das Radio ist alt.  
 z Das Lama ist alt.  
 z Das Rad ist alt.

Aus den beschriebenen Beispielen ist ersichtlich, dass es für Lese-Mal-Aufträge durchaus realisierbare blindengemäße Lösungen gibt, die ebenfalls das Ziel des sinnentnehmenden Lesens verfolgen. Ein Nachteil ist die sehr aufwändige und zeitintensive Vorbereitung.

#### (9) Stempelblätter als Protokollblätter und Leseausweis

Die Protokollblätter dienen der Selbstkontrolle der Schüler über bereits bewältigte bzw. noch zu absolvierende Aufgaben.

Da viele Schüler zu Beginn des Anfangsunterrichts nicht lesen können, sind die zu verwendenden Arbeitsmaterialien zusätzlich mit Symbolen versehen. Diese Symbole sind für blinde Kinder auch als Relief nicht zügig und eindeutig tastbar, so dass für den Lehrer in der Vorbereitung möglichst einfach aufzubringende, selbstklebende, papierfremde Kennzeichnungen wie Tesafilm, Tesamoll, raues DC-Fix, Filzpunkte, etc. den blinden Kindern das Erkennen des Aufgabentyps erleichtern. Die Aufstellung der Arbeitsabläufe auf dem Laufzettel sollte stets linksbündig beginnen. Als Kontrollstempel nach abgeschlossener Aufgabe bieten sich sogenannte Präge- oder Lochstempel an.

(10) Anlauttabelle (Buchstabenposter)

Zur Adaptationsmöglichkeiten von „An“lauttabellen vergleiche Kapitel 6.1.2.

METZEs Buchstabentabelle dient dem Auffinden der in den Wörtern erklingenden Anlaute. Sie wird nach dem Erfassen des Leseprinzips eingesetzt. Die Reihenfolge der Buchstaben entspricht ihrer Einführung in der Fibel.

(11) Erzählbilder

Die Erzählbilder bieten Anlass zum freien Schreiben, Erzählen und Rollenspielen durch die abgebildeten offenen Handlungssituationen. Um sie für die blinden Kinder in Eigenarbeit zugänglich zu machen, müssen sie auf einer Kassette beschrieben werden.

(12) Jo-Jo-Fibel 2

Im Vergleich zur Jo-Jo-Fibel 1 beinhaltet der zweite Band weniger sinntragende Bilder. Sie ist bereits ähnlich wie ein Lesebuch des zweiten Schuljahres aufgebaut. Da der Textumfang recht groß ist, ist das Beschriften und Bekleben der Originalfibel mit Folie nicht mehr möglich. Es muss eine Adaptation mit Hilfe von gesprochenen Bildbeschreibungen unter blindendidaktischen Gesichtspunkten erfolgen.

(13) Weitere Materialien

Während meiner schulischen Tätigkeit habe ich mit Hilfe der Abbildungen auf den Analyse-Laut-Kärtchen ein Bild-Wort-Memory mit 29 Sätzen á 8 Wort- und Bildkarten erstellt, dessen Wortkarten m.E. für den Einsatz im Unterricht mit blinden Schülern eine spielerische Abwechslung bieten.

Werden die Wortkartensätze verdoppelt, können sie als reines Wortmemory, - möglichst mit einem Ablagekasten, um die Positionen wiederzufinden - gespielt werden. Für einige blinde Kinder ist dieses Spiel sicherlich trotz einer Ablegehilfe nicht als spielerische Entspannung geeignet, da eine sehr gute Raum-Lage-Beziehung vorausgesetzt wird.

Weitere Einsatzmöglichkeiten:

Werden die Wörter auf Kassette gesprochen, kann das blinde Kind in der entsprechenden Reihenfolge seine Karten ablegen und im Anschluss daran abschreiben. Die Wortkarten eignen sich hervorragend zur Arbeit mit Ganzwörtern.

### 6.3.2 Bewertung

Das Konzept der Jo-Jo-Fibel basiert auf der „Direkten Hinführung zur Buchstaben-schrift“, das Lesenlernen bedeutet das Erkennen des Laut-Zeichen-Charakters der Schrift. Nach METZE muss der lautliche Anteil der Schrift in das Bewusstsein des Leseanfängers dringen, Lesen besteht darin, ein Wort klingen zu lassen.

Den Schülern wird als zentrale Einsicht in die Struktur der Schrift vermittelt, dass Wörter aus Buchstaben bestehen, die auf Sprechlaute in der Klangfigur der Wörter verweisen. Diese Laute ähneln den isolierten Buchstabenlauten.

Hauptmedien für die methodische Hinführung zum Lesenlernen sind die Tafelwortkarten und die Analyse-Synthese-Karten bzw. Übungen, d.h. die daraus resultierende Arbeit mit einzelnen Graphemen.

Sollte dieser Lehrgang im gemeinsamen Unterricht mit sehenden Kindern vorgegeben sein oder gewählt werden, muss deshalb die Braillezellenanalyse zu einem sehr frühen Zeitpunkt erfolgen, um die Teilnahme an den Analyse-Synthese-Übungen mit den Tafelwortkarten in den ersten Unterrichtsstunden zu ermöglichen. Hier bleibt eine mögliche Überforderung zu beachten. (vgl. Kap. 3.5).

Die für die Sehenden als Erleichterung der Phonemerkennung gedachten Hilfsmittel „Handspiegel“ und „stummes Sprechen der Lehrerin“ fallen als visuelle Hilfen weg.

Die große Bedeutung der Analyse-Synthese-Übungen und die daraus resultierende Arbeit mit einzelnen Graphemen bewirkt außerdem eine ungünstige 1:1 Zuordnung der Materialien und zum Teil erhebliche didaktische, u.U. sogar methodische Zielverschiebungen zwischen den sehenden und den blinden Schülern.

Die blindengemäße Adaptation erfordert wegen des hohen graphischen Informationsgehalts der Materialien, angefangen bei der Jo-Jo-Fibel 1 über das Arbeitsheft bis hin zu den der Binnendifferenzierung dienenden Materialien zu den einzelnen Buchstaben, einen sehr hohen Arbeitsaufwand.

Der Bedeutung der Sinne für das Erstlesen und Erstschreiben ist kein Raum gewidmet, so dass blindenspezifische Lernvoraussetzungen gerade taktiler Art im Rahmen dieses Lehrgangs nicht integrativ gefördert werden können.

Positiv zu vermerken ist, dass die Materialien zur Binnendifferenzierung ausschließlich mit dem erlernten Buchstabenbestand arbeiten und durch ihren gleichbleibenden Aufbau eine selbständige Arbeitsweise und viele gemeinsame Spielmöglichkeiten eröffnen.

Nach dem Erfassen des Leseprinzips bieten gerade die Lese-Mal-Blätter durch die sukzessive Ergänzung weiterer Buchstaben viele Leseübungen zum Erfassen des sinnentnehmenden Lesens.

1994 ist im Cornelsen-Verlag bereits die Tobi-Fibel von METZE erschienen, die ebenfalls nach der Methode der „Direkten Hinführung zur Buchstabenschrift“ arbeitet und deren Materialien denen der Jo-Jo-Fibel sehr ähnlich sind.

## 7. Abschließende Betrachtung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden Wege für den Erwerb der Schriftsprache blinder Kinder gesucht.

Dazu wurden zunächst wesentliche Grundlagen betrachtet, die den Hintergrund zum Lesen und Schreibenlernen bilden: Lesen als Fähigkeit zur Sinnentnahme aus Geschriebenem, Schreiben im Sinne von Aufschreiben. Die Bedeutung von Sprechen und Hören bzw. Schreiben und Lesen als Kommunikationsformen, die den Menschen den Umgang miteinander ermöglichen, wurden näher betrachtet und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb herausgearbeitet.

Die anschließende Betrachtung der Hierarchisierung der Stufen der Schreibeentwicklung von SPITTA zeigte die qualitativ und zeitlich unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei Schuleintritt und begründete die daraus notwendig werdende Binnendifferenzierung und Öffnung des Unterrichts.

Das folgende Kapitel beschrieb den Ablauf des Lesens und Schreibens von Punktchrift und ging auf die dazu notwendigen Lernvoraussetzungen blinder Kinder ein. Eine individuelle Verschiebung von Lernzielen und Förderschwerpunkten aufgrund der unterschiedlichen Eingangskanäle SEHEN und TASTEN zwischen sehenden und blinden Kindern wurde deutlich. Aus dieser Betrachtung wurden methodische und didaktische Konsequenzen für den Anfangsunterricht entwickelt.

Die von den Schulbuchverlagen bereits im Erstlese- und Erstschreibunterricht für Sehende umgesetzte Rücksichtnahme auf die individuellen Lernvoraussetzungen in Eingangsklassen machte die sich anschließende Gegenüberstellung von Lese- und Schreiblehrgängen notwendig. Exemplarisch wurden drei an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen häufig eingesetzte Lehrgänge und ihre Materialien vorgestellt.

Da die blindenspezifische Adaptation von Materialien lehrgangsübergreifenden Grundüberlegungen unterworfen ist, wurden unter Berücksichtigung individueller Erfordernisse Kriterien zur Umarbeitung vorgestellt und Hinweise und Vorschläge zu für den Anfangsunterricht typischen, immer wiederkehrenden Aufgabenstellungen gegeben.

Das abschließende Kapitel befasste sich mit der Betrachtung der drei bereits vorgestellten Lese- und Schreiblehrgänge im Hinblick auf eine mögliche Adaptation

der jeweils verwendeten Materialien für den Einsatz im Unterricht mit blinden Kindern.

Die für die sehenden Kinder geplanten Aufgabenstellungen, Lernziele und Förderungsschwerpunkte wurden aus einem blindenspezifischen Blickwinkel betrachtet und in Frage gestellt, wenn notwendig, auch umgestaltet, verändert oder sogar gestrichen. Dadurch ergaben sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Schriftspracherwerbs für die sehenden und die blinden Kinder Differenzen in den Förderzielen und den daraus erwachsenen Aufgabenstellungen, denen aufgrund der unterschiedlichen methodisch-didaktischen Zugänge zum Lesen und Schreiben mehr oder weniger integrativ und kommunikativ begegnet werden konnte.

Zahlreiche Vorschläge zu einer Adaptation der Arbeitsmaterialien wurden eingearbeitet. Viele dieser Umsetzungsvorschläge sind m.E. extrapolierbar und somit auch auf hier nicht besprochene Lehrgänge anwendbar.

Am Beispiel der Lauttabelle REICHENS, deren Umsetzung auch für die Lauttabelle der Jo-Jo-Fibel geeignet ist, wird deutlich, dass einzelne Materialien unabhängig von der zu Grunde liegenden Theorie des Lesenlernens lehrgangsübergreifend zum Einsatz kommen können. Ein großer Teil der Übungen des Arbeitsheftes der Jo-Jo-Fibel, vor allem die Lautübungen, können auch in den beiden anderen Lehrgängen eingesetzt werden.

In den einzelnen Bewertungen am Ende der Lese- und Schreib-Lehrgänge gehe ich auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen ein. Sie könnten Hilfestellungen bei einer möglichen Mitbestimmung des Einsatzes von Unterrichtswerken im Unterricht mit blinden Kindern seitens der Blindenpädagogen geben.

Es zeigt sich, dass alle drei Lese- und Schreib-Lehrgänge für den Einsatz mit blinden Kindern im Unterricht verwendbar sind, die Anforderungen an die adaptive Arbeit sind jedoch sehr unterschiedlich.

Eine zentrale Erstellung der blindenspezifischen Ausführungen der Punkt-schriftmaterialien und Tonträger für die Lese- und Schreiblehrgänge unter dem Aspekt der Qualitätssicherung ist m.E. in großen Teilen möglich und ihre Weitergabe an interessierte Kollegen sinnvoll und wünschenswert, da sich gezeigt hat, dass durch den sehr großen Anteil von Abbildungen gerade im Anfangsunterricht eine Adaptation sehr aufwändig ist.

Die häufige Vorgabe des Unterrichtswerkes durch die Grundschule, die sächliche und die finanzielle Ausstattung des Förderortes sowie die jeweiligen individuellen

Voraussetzungen der blinden Kinder verhindern eine allgemeingültige Aussage zur Bevorzugung bestimmter Lehrgänge:

**Ein Königsweg existiert nicht.**

## Literaturverzeichnis

- AYRES, A. J.:** Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Entwicklung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin 1984.
- BADDE, G.:** ...und aus bist Du? Das Regelspiel als Hilfe für blinde Vor- und Grundschulskinder. Unveröffentlichte Graduierungsarbeit für die staatliche Abschlussprüfung im Fachbereich Sozialwesen - Studienrichtung Sozialpädagogik. Münster 1994.
- BALHORN, H. u. BRÜGELMANN, H. (Hrsg.):** Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz 1987
- BARTH, K.:** Kinder entdecken die Schrift. In: kindergarten heute 2/95, 3-11
- BAUER, R.:** Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen – Einführung zur Reihe. Berlin 1998
- BEST, A. B.:** Teaching Children with Visual Impairments. Buckingham/Bristol 1992
- BIERMANN; R.:** Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt 1985.
- BRÜGELMANN, H.:** Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz 1993
- BÜCHSENSCHÜTZ, I.:** „Lesen durch Schreiben“ von J. Reichen. Fortbildungsmaterial des Schulamtes der Stadt Essen im Schuljahr 1996/97. Essen 1996
- BÜRKLEN, K.:** Das Tastlesen der Blindenpunktschrift. Leipzig 1917
- CORY, D. u. ANGERMANN, W.:** Lesegeschwindigkeit bei Brailleschrift. In: Horus 3/79, 13-15
- CSOCSÁN, E.:** Kulturtechniken und Lebensgestaltung - Gemeinsames Leben in der Informationsgesellschaft. Vortrag auf dem Kongress des Verbandes der Blinden- und Sehbehindertenlehrer in Nürnberg 1998
- CSOCSÁN, E. (Hrsg.):** Bewertung von Schulbüchern für deren Einsatz im Unterricht mit Kindern mit einer Sehschädigung. Dortmund 2000
- DEGENHARDT, S.:** Untersuchungen zu Lesestrategien bei Euro-Braille, deutscher Blindenvoll- und Kurzschrift – Ein Beitrag zur aktuellen Punktschriftdiskussion (Teil 1). In: blind-sehbehindert 3/99, 135-144
- DEGENHARDT, S., FINN, D. u. Schröder, J.:** Untersuchungen zu Lesestrategien bei Euro-Braille, deutscher Blindenvoll- und Kurzschrift – Ein Beitrag zur aktuellen Punktschriftdiskussion (Teil 2). In: blind-sehbehindert 3/99, 145-154

- DENNINGHAUS, E. u. HUPFELD, J.:** Lesen und Textverständnis bei blinden und sehbehinderten Schülern - Vergleichende Untersuchung verschiedener Hilfsmittel und Arbeitstechniken. In: blind-sehbehindert, 1/87, 11-20
- DENNINGHAUS, E.:** Die Förderung der Lesegeschwindigkeit bei blinden und sehbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: blind-sehbehindert, 2/96, 95-100
- DÜMLER, R.:** Lesen durch Schreiben. Ein Erfahrungsbericht über J. Reichens Leselehrgang in einer Diagnoseklasse. In: Die Sprachheilarbeit 1989/1, 25-29
- FELLENIUS, K.:** Reading Competence of Visually Impaired Pupils in Sweden. In: Journal of Visual Impairment & Blindness. Heft 5/6 1996, 237-246.
- FOULKE, E.:** Braille. In: HELLER, M. A. u. SCHIFF, W. (Hrsg.): The Psychology of Touch. Hillsdale 1991, 219-233
- GIBSON, E. J. u. LEVIN, H.:** Psychologie des Lesens. Ernst Klett-Verlag, Stuttgart 1980, 106f
- GOTTWICK, B.:** „Lesen durch Schreiben“ nach J. Reichen – Überlegungen zur Adaptation für den Schriftspracherwerb blinder Kinder. Unveröffentlichte Examensarbeit PH Heidelberg 1997
- GÜMBEL, R.:** Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Frankfurt 1980
- GÜNTHER, K.-B. (Hrsg.):** Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg 1989
- HARLEY, R. K. u.a.:** The Teaching of Braille Reading. Springfield 1979
- HARLEY, R. K. u.a.:** Communication Skills for Visually Impaired Learners. Springfield 1987
- HEINRICH, K.:** Schrift, Sprache erobern: mit freier Arbeit schreiben und lesen lernen. Essen 1992
- HERMELIN, B. u. O'CONNOR, N.:** Functional Asymmetry in the Reading of Braille. Neuropsychologia 9 (1971), 431-435
- HEUER gen. HALLMANN, R.:** Formatierung von Punktschrifttexten. In: blind-sehbehindert 1998. Beilage zu Heft 3/98, 59-64
- HOFER, A. (Hrsg.):** Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Verlag Schwann, Düsseldorf 1976

- HUDELMAYER, D.:** Schrift, Lesen und Schreiben im Unterricht bei Blinden. In: RATH, W. u. HUDELMAYER, D. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Band 2, Berlin 1985, 127- 142
- HUDELMAYER, D.:** Die Bedeutung der Brailleschrift für die allgemeine und berufliche Bildung Blinder und Sehgeschädigter. In: blind-sehbehindert 1998. Beilage zu Heft 3/98, 39-49
- KASCHTE, K.:** Möglichkeiten der Arbeit mit dem Wochenplan in der Blindenschule. Unveröffentlichte Examensarbeit. Heidelberg 1996
- KOENIG, A. J.:** A Framework of Understanding the Literacy of Individuals with Visual Impairment. In: Journal of Visual Impairment & Blindness. Heft 86/1992, 277-284
- KREMER, A.:** Zur Methodik des Schreibleseunterrichts. In: Der Blindenfreund 1923, 179-187
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:** Richtlinien für die Schule für Blinde in Nordrhein-Westfalen (Frühförderung). Frechen 1981a.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:** Richtlinien für die Schule für Blinde in Nordrhein-Westfalen (Sonderschule). Frechen 1981b.
- MARX, U. u. STEFFEN, G.:** Lesenlernen mit Hand und Fuß. Begleitband. Bergedorfer Kopiervorlagen. Horneburg. Verlag Sigrid Persen. 1991b
- MAYNTZ, J.:** Läßt sich der erste Leseunterricht der Blindenschule auf ein analytisches Verfahren gründen? In: Der Blindenfreund 1933, 237-256
- MILLAR, S.:** Reading by touch. London / New York 1997
- MEIERS, K.:** Erstlesen. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1977
- METZE, W.:** Jo-Jo-Fibel. Handbuch für den Unterricht. Berlin. Cornelsen Verlag 1997
- MOMMERS, M. J. C.:** Braille Reading, effects of different hand and finger usage. Journal of Visual Impairment & Blindness 1980, 338-343
- NOLAN, C. Y. u. KEDERIS, C. J. :** Perceptual Factors in Braille Word Recognition. New York 1969
- OLSON, M. R. u. MANGOLD, S. S.:** Guidelines and Games for Teaching Efficient Braille Reading. New York 1982
- OST-VIERECK, D. u. H. VIERECK:** Einzelförderung durch Formen des "offenen Unterrichts" an Schulen für Sehgeschädigte. In: blind-sehbehindert 1993/1, 19-25

- REICHEN, J.:** Lesen durch Schreiben - Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Lehrerkommentar. Heft 1-8. Zürich 1988
- REICHEN, J.:** Lesen durch Schreiben - Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Information für Lehrer. Zürich o. J.
- REICHEN, J.:** Sachunterricht und Sachbegegnung. Reihe Mensch und Umwelt. Hamburg 1991
- REICHEN, J.:** Warum kann Markus nicht lesen? Kritische Anmerkungen zum herkömmlichen Erstleseunterricht. Beilage zum Lehrgang o. J.
- REX E. J. / KOENIG A. J. / WORMSLEY D. P. / BAKER R. L.:** Foundations of Literacy. New York 1994
- ROSE, G.:** Wie lernt der blinde Schüler das Schreiben und Lesen im Sinne des Ganzheitsunterrichts? In: Der Blindenfreund 1960, 111-130 u. 156-186
- SASSENROTH M.:** Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern / Stuttgart 1991
- SPITTA, G.:** Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Bielefeld 1994
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (HRSG.):** Diagnose und Förderung von blinden und hochgradig sehbehinderten Schülern mit Teilleistungsschwächen - Hilfen für Erziehung, Unterricht und Förderung in den ersten Jahrgangsstufen der Schule für Blinde, Würzburg 1998.
- URBANEK, R.:** Vom Lesen und Schreibenlernen.  
in: blind-sehbehindert 1998. Beilage zu Heft 3/98, 8-19
- URBANEK, R. u. SCHWAIGER, W.:** Lesen in der Sekundarstufe 1: Leseförderung und Schriftspracherwerb. Soest 1994.
- TOPSCH, W.:** Lesenlernen / Erstleseunterricht. Bochum 1984
- VALTIN, R.:** Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Grundschule 1988/12, 12-16
- VERBAND DER BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGEN E.V. (VBS):** Die Bedeutung der Punktschriftsysteme für die schulische und berufliche Bildung Blinden und Sehbehinderter. Beiheft zu blind-sehbehindert 3/98.
- WITTMAYER, E. u. LÜTKEMEYER, B.:** Punktschriftunterweisung im Anfangsunterricht in gemischten Klassen mit blinden und sehbehinderten Kindern. in: blind-sehbehindert 1998. Beilage zu Heft 3/98, 65-68
- ZIEMANN, I.:** Eurobraille in der allgemeinen Grundschule – Einführung der Brailleschrift parallel zur Schwarzschrift. In: blind-sehbehindert 3/1999, 127-134

## Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel

**BEENEN-LEHRMITTEL:** Lochkasten. Alpen. (Art. 0085)

**BEENEN-LEHRMITTEL:** Kartensatz Sprache 1. Erstes Lesen von Wörtern bzw. Sätzen, Zuordnen von Silben, Lautsuchen. Alpen. (Art. 0087-12)

**BEENEN-LEHRMITTEL:** Blanko-Karten zum Lochkasten. Alpen. (Art. 0086-1)

**DOSTERT, E.:** Lesenlernen durch Schreiben (CD-Rom). Medienwerkstatt Mühlacker. Mühlacker 1999

**GECK, M., KULICK, G. u. MERKT, I.:** ABC-Tierlieder zum Mitmachen. Handreichung mit Kopiervorlagen. Berlin 1997

**GECK, M.:** Professor Jecks Tierlieder ABC. Cornelsen Verlag Berlin 1997

**HECKER, U. u.a.:** Schreib- und Lesewerkstatt mit LehrerInnenheft. Verlag an der Ruhr. Mülheim 2001

**MARX, U. u. STEFFEN, G.:** Lesenlernen mit Hand und Fuß. 3 Mappen. Bergedorfer Kopiervorlagen. Ausgabe Nord. Horneburg. Verlag Sigrid Persen 1991a (Art. 98/1, 98/2 u. 98/3)

**MARX, U. u. STEFFEN, G.:** Lesenlernen mit Hand und Fuß. Begleitband. Bergedorfer Kopiervorlagen. Horneburg. Verlag Sigrid Persen 1991b (Art. 114-6)

**METZE, W.:** Jo-Jo-Fibel. Berlin. Cornelsen Verlag 1997. ISBN = 3-464-...

**Arbeitsheft** zu Fibel 1 (Art. 01355-3)

**Fibel 1.** Leselehrgang (Art. 01350-2)

**Fibel 2.** Lesetexte (Art. 01351-0)

**Handbuch für den Unterricht** (Art. 01356-1)

**Kopiervorlagen** - Dominos, Memory u. Erzählbilder - (Art. 01358-8)

**Lese-Mal-Blätter.** Zum sinnerfassenden Lesen im 1. Schuljahr (Art. 01359-6)

**Tafelwortkarten** (Art. 01363-8)

weitere begleitende Materialien s. Katalog Grundschule S. 14 f.

**PAUL-UND-CHARLOTTE-KNIESE-STIFTUNG (Hrsg.):** Fibel für blinde Kinder. Punktdruck. Hannover 1988.

- Teil 1: Tastfibel für blinde und sehbehinderte Kinder
- Teil 2: Bilderfibel für blinde und sehbehinderte Kinder
- Teil 3: Fibel zum Erlernen der Blindenschrift
- Teil 4: Übungstexte in Blindenschrift
- Teil 5: Lesetexte in Blindenschrift
- Lehrerbegleithefte in Schwarzdruck Teil 3 bis 5

**REICHEN, J.:** LESEN DURCH SCHREIBEN. Schüler und Klassenmaterial.  
Hamburg. Heinevetter Verlag (Art. 4577 u. 4578)

**REICHEN, J.:** Sabefix. Hamburg. Heinevetter-Verlag (Art. 4579)

**VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER BLINDENBILDUNG e. V. (Vzfb) (Hrsg.):** Hilfsmittel für Blinde und Sehbehinderte 2000. Hannover

## Anhang

1. Beispiele für die Auswahl der Gegenstände und Geräusche für Lauttabellen
  - a) Lauttabelle mit Gegenständen
  - b) Lauttabelle mit Geräuschen
  - c) Verzeichnis von Geräusche-Kassetten und CDs als Anregung für die Lauttabelle mit Geräuschen
2. Arbeitsblätter und Übungen aus den Lese- und Schreiblehrgängen:
  - a) Lesenlernen mit Hand und Fuß
  - b) Arbeitsheft der Jo-Jo-Fibel

## Lauttabelle mit Gegenständen

A	kurzes [a]: Apfel, Ast, Armband langes [a]: Alufolie
B	Bonbon, Batterie, Ball, Buch, Büroklammer, Briefumschlag, Bürste
C	[k]: Clownnase [z]: CD
D	Diskette, Dose, Drache, Dominostein, Duplostein
E	kurzes [e]: Erdnuss, Ente langes [e]:
F	Feder, Fell, Fingerhut, Film
G	Gabel, Gummi, Gürtel
H	Hufeisen, Holz, Heft
I	kurzes [i]: Indianerschmuck langes [i]: Igelball
J	Jojo, Joghurtbecher
K	Kerze, Kugel, Korken
L	Löffel, Legostein
M	Mundharmonika, Murmel, Muschel
N	Nagel, Nuss, Nudel
O	kurzes [o]: Ordnerklammer langes [o]: Ohrring
P	Pinsel, Papier, Puppe, Puzzle
Q	Quadrat
R	Rad, Radiergummi, Ring, Reißverschluss, Rassel
S	Socke, Sand
T	Tannenzapfen, Tasse
U	kurzes [u]: Unterteller langes [u]: Uhr
V	[f]: Vogel(pfeife) [w]: Vase
W	Watte, Wolle, Walnuss, Würfel
X	Xylofon (Stab)
Y	Y aus Salzteig, selbstgebastelter Yeti
Z	Zahnbürste
Ä	Ähre
Ö	Öffner
Ü	Überraschungsei
Au	Auto
Ch	Chips
Ei	Eimer
Eu	Eule
Pf	Pfanne
Sch	Schere
St	Strohalm, Stein
..ch	Tuch
..ch	Blech

## Lauttabelle mit Geräuschen

A	kurzes [a]: Apfel essen langes [a]: Alufoliengeknister
B	Bohrmaschine, Brailledrucker
C	[k]: Computerjingle [z]: CD-ROM Fach öffnen oder schließen
D	Düsenflugzeug, Dose öffnen, Diskette in Laufwerk schieben
E	kurzes [e]: Entenquaken langes [e]: Elefantentrompeten
F	Flöte
G	Geige, Gitarre
H	Hämmern, Hundegebell, Hahnenschrei
I	kurzes [i]: Indianergeheul langes [i]: „liihh“-Ruf
J	Jazzstück, Jazzgitarre
K	Klavier
L	Löwengebrüll
M	Mundharmonika, Motorrad, Mikrowelle
N	Nuss knacken
O	kurzes [o]: Ordner mit Metallhebel schließen oder öffnen langes [o]: Ofenmotor eines Heißluftofens
P	Panflöte, Papagei, (Pokémonlied)
Q	Quietschen einer Tür oder eines Fensters, Quietscheente
R	Radio, Rabe
S	Sirene
T	Telefon, Trommel, Türen zuschlagen, Triangel, Tüte knallen
U	kurzes [u]: Umfallen eines Schülerstuhls langes [u]: Uhr (sprechend)
V	[f]: Vogelgezwitscher [w]: Vespa, Vase fallen lassen
W	Wasser laufen lassen
X	Xylofon (Stab)
Y	?
Z	Zahnbürste (mechanisch)
Ä	Ähre im Wind
Ö	Öffnen einer Tür
Ü	?
Au	Automotor
Ch	Chips essen
Ei	Eisenbahn
Eu	Eulenschrei
Pf	Pfeife
Sch	Schere, Schiffssirene
St	Steine werfen
..ch	(wie in Buch): Buch umblättern
..ch	(wie in Blech): Blechklappern

## **Verzeichnis von Geräusche-Kassetten und CDs als Anregung für die Lauttabelle mit Geräuschen**

**66 Vogelstimmen mit Ansagen:** Verein zur Förderung der Blindenbildung Hannover (1855261)

**400 spektakuläre Sound-Effekte:** MADACY Music Group inc. 1994 (4 CDs)

**Alltagsgeräusche:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2289)

**Die Vogelstimmen:** ars edition 1993

**Genau hinhören:** Lehrmittelhaus Riedel Reutlingen

**Geräusche auf dem Bauernhof:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2251)

**Geräusche – Eine Ausstellung:** Museum für Gestaltung Basel 1994 (2 CDs)

**Geräusche im Zoo:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2482)

**Natur-Räume – Im Dunkeln erlebt – Geräusche:** JANUN e.V. Hannover 1995

**So singen unsere Vögel:** Deutsche Austrophon GmbH Diepholz (Sonia 77055)

**Tiere raten:** Remus Verlag (6922)

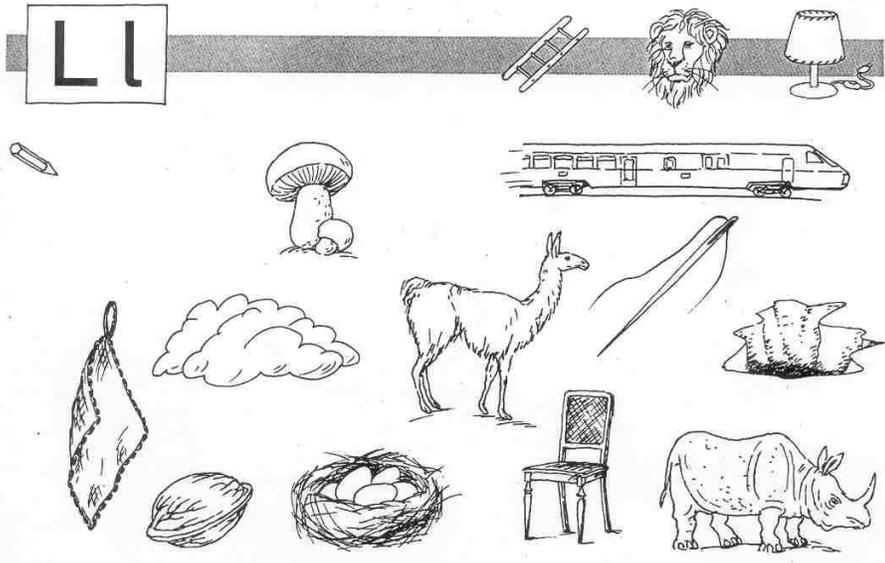
**Unsere Singvögel:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2270)

**Waldgeräusche:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2175)

**Wassergeräusche:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2043)

**Wettergeräusche:** Verlag an der Ruhr Mülheim (2252)

LL



**L**



Limo

**l**



Maler

**l**



Kamel

**L**



Lampe

**l**

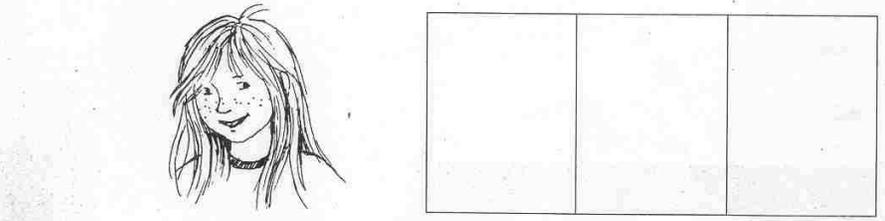


Salat

**l**

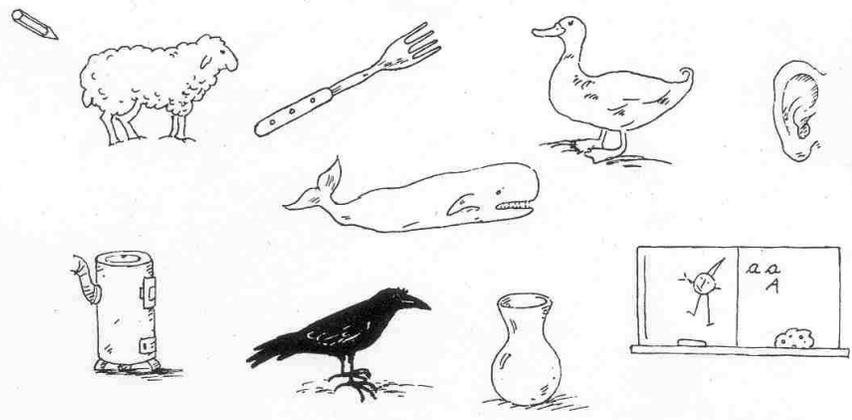


Nadel



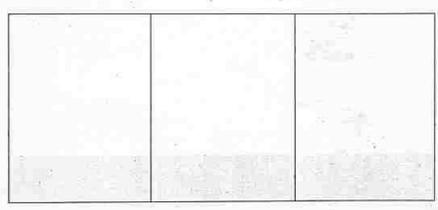
4 FS 3 - oben: Bilder mit L/l-Laut kennzeichnen. L/l schreiben oder Bild ausmalen oder Bild umkreisen oder nicht zutreffende Bilder streichen  
 Mitte: Stellung des L/l-Lauts im Wort abhören. • Diff: entweder mit Buchstaben in richtiger Stellung oder mit entsprechendem Wortbild verbinden  
 unten: mit Buchstabenkärtchen das passende Wort legen, einkleben

© 1997 Garmanns Verlag, Berlin.  
 Alle Rechte vorbehalten.

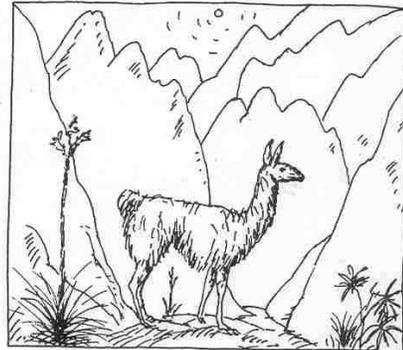
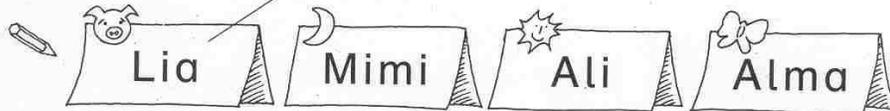


Alle Rechte vorbehalten.  
 © 1997 Cornelsen Verlag, Berlin.  
 Alle Rechte vorbehalten.

	A <input type="text"/> Adler	 A <input type="text"/> Ameise
	a <input type="text"/> Tafel	 a <input type="text"/> Hase



FS 3 - oben: Bilder mit A/a-Laut kennzeichnen: A/a zum Bild schreiben oder Bild ausmalen oder Bild umkreisen oder nicht zutreffende Bilder durchstreichen  
 Mitte: Stellung des A/a-Lauts im Wort abhören • Diff: entweder mit Buchstaben in richtiger Stellung oder mit entsprechendem Wortbild verbinden  
 unten: mit den Buchstabenkärtchen das passende Wort legen, einkleben



Mama am 

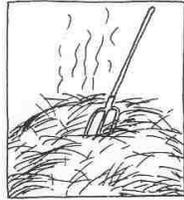
Lia im Tal

Mama im 

Lama im Tal

© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.

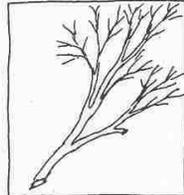
10 FS 5 - oben: die Namenskärtchen mit den Kindern verbinden  
unten: den richtigen Satz einkreisen oder den falschen durchstreichen



M	a	s	t
---	---	---	---



L	a	m	a
---	---	---	---



i	s	t
---	---	---

Alle Rechte vorbehalten.

© 1987 Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.



ist alt.



ist satt.

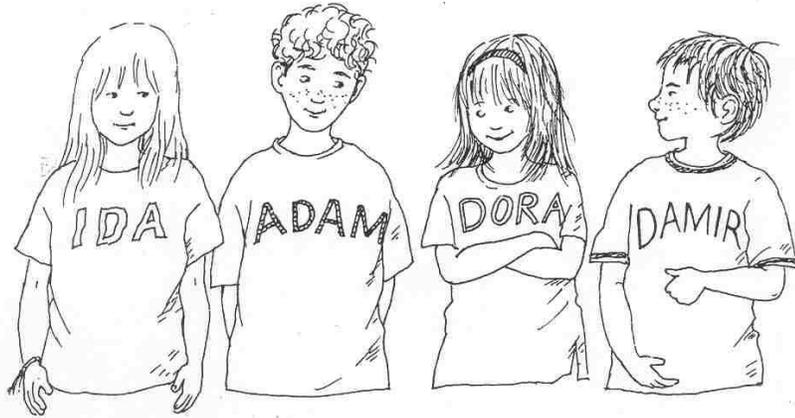


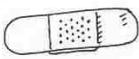
ist im Salat.

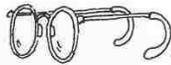


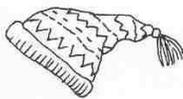
ist am Ast.

FS 6 - oben: Wörter durch Überkleben mit Buchstabenkärtchen richtigstellen.  
unten: durch Einkleben von Klebebildern sinnvolle Sätze bauen

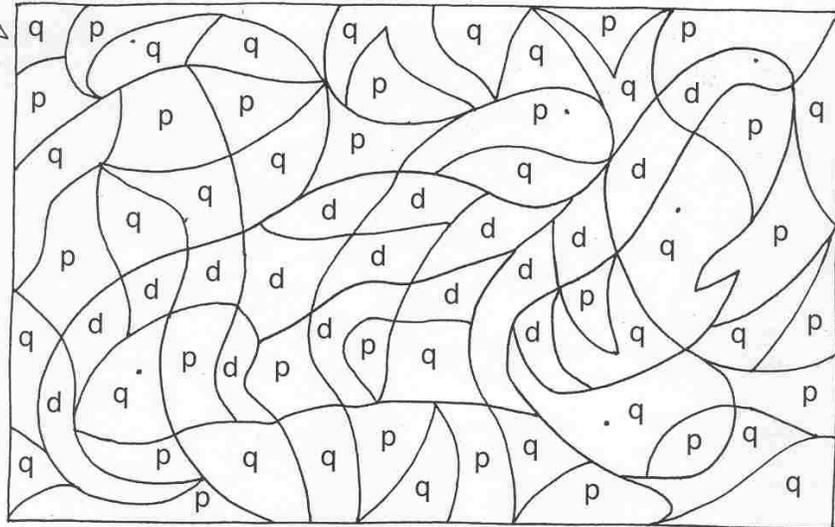


Dora mit 

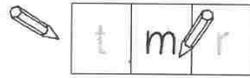
Adam mit 

Ida mit 

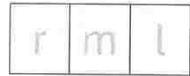
Damir mit Radio



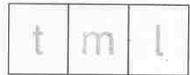
© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.



Ma m a



Ta \_ \_



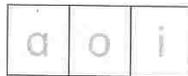
La \_ \_ a



S \_ lat



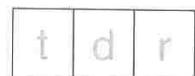
L \_ mo



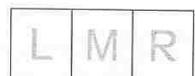
Radi \_



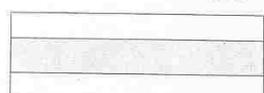
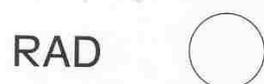
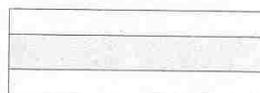
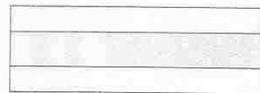
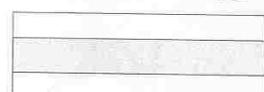
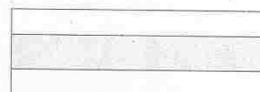
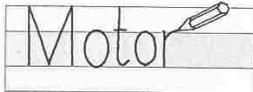
\_ att



\_ ort



\_ ad



1



2



3



4

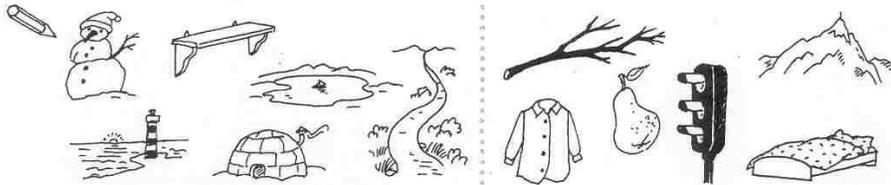


5



6

20 FS 8/9 - oben: durch Ausprobieren jeweils fehlenden Buchstaben herausfinden, nachspüren, Lückenwörter vervollständigen  
unten: Wörter lesen und Bildnummer zuordnen, in Gemischtdruckschrift schreiben



	E Esel
	e Weg
	ee Tee

	E Elch
	e Zelt
	e Rose



<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

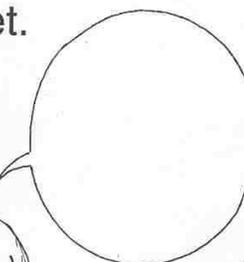
© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.

Fs 10 - oben: Bilder mit E/e-Laut kennzeichnen: E/e zum Bild schreiben oder Bild ausmalen oder Bild umkreisen oder nicht zutreffende Bilder durchstreichen  
Mitte: Stellung der E/e-Laute im Wort abhören • Dfj: entweder mit Buchstaben in richtiger Stellung oder entsprechendem Wortbild verbinden  
unten: Stellung der E/e-Laute im Wort abhören und markieren (am Anfang, am Ende oder dazwischen)

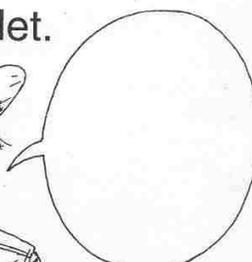
 <p>Esel Else Erde</p> 	<p>Amsel Maler Made</p> 	<p>Rose Rede Rest</p> 
<p>Distel Dose Dame</p> 	<p>Taler Taste Torte</p> 	<p>Liste Liter Tomate</p> 

 <p>R</p>	<p>ose</p>	<p>D</p>	<p>Dose</p>		<p>M</p>	<p>o</p>	<p>de</p>	<p>a</p>
<p>T</p>	<p>ee</p>	<p>S</p>	<p>_____</p>	<p>T</p>	<p>eer</p>	<p>M</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

 Lia redet.

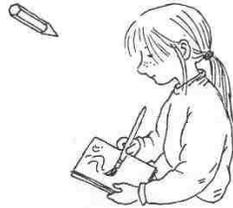



Ali redet.

22 FS 10 - oben: Wörter lesen und das richtige Wort mit dem Bild verbinden  
 Mitte: Wörter durch Austausch von Buchstaben verändern und schreiben, Bild zum entstandenen Wort zeichnen  
 unten: freies Schreiben oder Malen in die Sprechblasen

© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin  
 Alle Rechte vorbehalten.



ma-

den

sen

len



le-

den

sen

len



re-

den

sen

nen



ler-

den

sen

nen

© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.



Amseln essen Maden. ✓

Tanten ~~essen~~ Laternen. ✓

Ratten lesen.

Enten sind am See.

Samti ist im Sessel.

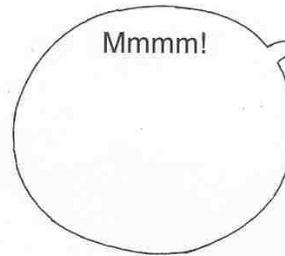
Esel malen rosa Nasen.

Der Mond ist im Meer.

Das Nest ist in der Tanne.



liii!  
Limo mit  
Rosinen!



Mmmm!



FS 11 - oben: die beiden richtigen Silben miteinander verbinden  
Mitte: Unsinnssätze durchstreichen, sinnvolle Sätze mit einem Häkchen versehen  
unten: freies Schreiben oder Malen in die rechte Sprechblase



Brud  
 Must er  
 Numm  
 ruf  
 blut en  
 brat



Mutt  
 Butt er  
 Futt  
 teil  
 reis en  
 reit



© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin. Alle Rechte vorbehalten.



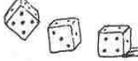
a e i o u

	Nabel	Feder	Birne	Dose	Tunnel
	Narbe	Fenster	Biber	Foto	Turm
	Bart	Telefon	Bild	Sofa	Tube
	raten	reden	binden	toben	rufen
	blasen	bellen	bitter	rollen	turnen
	sammeln	lesen	finden	loben	brummen

immer a oder e oder i oder o oder u

B\_ber M\_t Br\_t B\_d l\_sen  
 m\_r L\_ft D\_rf F\_rbe N\_st  
 L\_ter B\_s R\_se Sof\_ B\_tt

FS 16/17 - oben: die richtigen Morpheme miteinander verbinden  
 Mitte: Partnerspiel: ein Kind sagt einen Selbstlaut und würfelt, das andere muss das entsprechende Wort vorlesen (evtl. erklären), dann wechseln  
 unten: gemeinsamen Selbstlaut jeder Spalte eintragen • Diff.-Zusatzaufgabe

 Dreimal

<input type="checkbox"/> Der Frosch
<input type="checkbox"/> Meine Mutter
<input type="checkbox"/> Miriam
<input type="checkbox"/> Tim
<input type="checkbox"/> Eine Ente
<input type="checkbox"/> Der Rabe

<input type="checkbox"/> treibt
<input type="checkbox"/> duscht
<input type="checkbox"/> schreibt
<input type="checkbox"/> schlummert
<input type="checkbox"/> schnattert
<input type="checkbox"/> scharrt

<input type="checkbox"/> im See.
<input type="checkbox"/> im Bad.
<input type="checkbox"/> in der Schule.
<input type="checkbox"/> im Bett.
<input type="checkbox"/> im Matsch.
<input type="checkbox"/> im Sand.

© 1997 Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.

   F

T isch 

  T

Fl asche 

  l

Scha  f 

  d

Schil  f 

  Mund

Falte

neben

Ruder

scheinen

Brot

unser

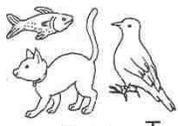
Falle

braten

FS 16/17 - oben: dreimal würfeln, aus jedem der drei Kästen den entsprechenden Satzteil lesen und Zufallsatz zusammensetzen  
Mitte: Schreiben der veränderten Wörter und Zeichnen der Zielwörter  
unten: • Diff: 1 Wort im Wort nachschreiben, beide Wörter einem anderen Kind vorlesen

**ie**

Sieb Riese Papier

  e r ie T	 ie e B n	 ie b D	 f B ie r
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

 **Tiere raten**



① Sie ist ein graues Nagetier.

② Sie fliegt gern auf Blumen und nascht dort.

③ Dieses riesige Tier ist grau oder braun.

④ Dieses Tier lebt im Wasser und an Land.

© 1987 Cornelsen Verlag, Berlin. Alle Rechte vorbehalten.



Ali und Lia 

sieben
lieben

 den Garten.

Sie 

liegen
fliegen

 im Gras und sehen in den Himmel.

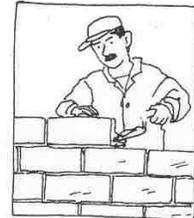
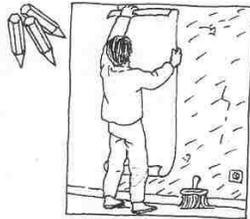
Sie sind oft 

schief
hier

 . Sonst ist 

Bier
niemand

 dort.



Alis Papa ist Maler.

Das ist seine Arbeit.



1 Postbotin

2 Pilotin

3 Schuster

4 Fleischer



Berufe


 Tischlerin    Lehrer    Pastorin    Fischer  
 Rektorin    Papa    Mama

© Jany Cornelsen Verlag, Berlin.  
Alle Rechte vorbehalten.