

„Leselust und Lesefrust“ Göttingen im September 2004

Barbara Streicher

Einleitung:

„Lesekompetenz bei hörgeschädigten Schülern und Schülerinnen“ – ein Thema, das in seiner Konsequenz von großer Bedeutung ist, weil das Lesen als eines der kompensatorischen Informationskanäle von Menschen mit einer Hörschädigung gilt (Günther, Schmid-Giovannini, Löwe, A., Diller G.).

Wie nähern wir uns dem Thema aber in der Ära nach Pisa und dem OSZE - Vergleich?

Die Studie hat uns deutlich vermittelt, wie unterschiedlich die Lesefertigkeit auch hörgesunder Kinder im europäischen Vergleich ist.

Trotz aller schulischen Bemühungen existieren Unterschiede in der Lesefertigkeit. Sogar in einer Population mit hohem Bildungsniveau, reicht bei Studierenden die Bandbreite der Lesegeschwindigkeit, mit der ein angemessenes Verständnis typischer Lehrtexte möglich ist, von 150 – 400 Wörtern pro Minute (Perfetti 1985, in: Richter, Christmann 2002)

Welche Konsequenzen hat das für die Schulkinder mit Hörschädigung?

Dank Früherkennung, digitaler Hörgerätetechnologie und dem Cochlear Implant können Kinder mit einer Hörschädigung zunehmend öfter die allgemeine Schule besuchen. Dort lernen sie lesen: sie sollten Geschichten lesen und verstehen, Schülerzeitschriften erstellen und sich im Internet Information beschaffen können. Viele, der so brillant lautsprachlich geförderten Kinder genauso wie gebärdensprachlich aufwachsende Kinder, die die allgemeine Schule oder Sonderschule in USA besuchen, erreichen laut Moog 1996, Paul 1998 ein Plateau der Lesefähigkeit in den Klassenstufen drei und vier.

Wie sich die Situation in Deutschland darstellt, ist oft beschrieben (Diller 2004, Günther, 2002), aber selten untersucht worden.

In diesem Vortrag werden die **kognitionspsychologischen Voraussetzungen** der Sprachentwicklung beschrieben, damit der Prozess des Lesens als Verstehensprozess **für und bei** Kindern mit einer Hörschädigung nachzuvollziehen ist.

Historisch betrachtet hat die Bedeutung des Lesens in der Sonderpädagogik für Gehörlose und Schwerhörige folgende Relevanz:

1. Kompensation der fehlenden Sprachkompetenz durch Lesekompetenz

Durch gute Lesekompetenz sollen die Auswirkungen der Hörschädigung kompensiert werden. Wissen, Satzbaumuster, neuer Wortschatz soll über das Lesen gelernt, erweitert und vertieft werden.

a. Schrift und Lesen dient als alternativ – kompensatorischer Weg zur Verbalsprache bei Kindern, die gehörlos oder hochgradig schwerhörig sind. (Löwe, A.; Günther B.-K., 2002)

b. Nach Studien von Löwe, A., Geers, Moog erreichen Kinder die „**aural**“ gefördert worden sind ein höheres Leseniveau. Die Autoren sehen in guter Lesekompetenz

eine wesentliche Voraussetzung für die Integration der Schüler in das allgemeine Schulsystem.

2. Zugang zur Information

Im Zeitalter der Printmedien, der Zugang zum „worldwideweb“, der schnellen und einfachen schriftlichen Kommunikation per E-mail, erhält Lesekompetenz einen weiteren Stellenwert. Lesen und Schreiben können, verbindet Menschen miteinander.

Lesen- und Schreibkompetenz erhält neben der Sinn entnehmenden Inhaltsaufnahme von Fakten, Gedanken, Wissen, eine weitere Dimension – **die der Kommunikation.**

Daraus ergeben sich die Fragen:

- **Welche Teilprozesse des Lesens werden auf dem Weg zur Sinnentnahme durchlaufen?**
- **Welche Relevanz hat dabei die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins?**
- **Welche Konsequenzen haben Erkenntnisse aus der Neurobiologie (Baddeley, A. 2003)?**
- **Kann die Funktionsweise des Kurzzeitgedächtnisses uns Erkenntnisse für die Förderung der Kinder, die hörgeschädigt sind, vermitteln?**
- **In welchem Zusammenhang steht also der Hör- und Spracherwerb zum folgenden Leseerwerb?**
- **Wie kann es sein, dass lernfreudige Kinder im Verlauf ihrer Erziehungs- und Bildungsgenese „Frust schieben“?**

Ergebnisse aus der neueren Literatur werden in diesem Vortrag insbesondere im Hinblick der **Entwicklung des Lexikons – des Wortschatz** sowie der frühen **Bedeutungsentwicklung** in die Ausführungen einfließen.

Es werden betrachtet sowie deren Auswirkungen auf mögliche Lehr- oder Lernstrategien angedeutet.

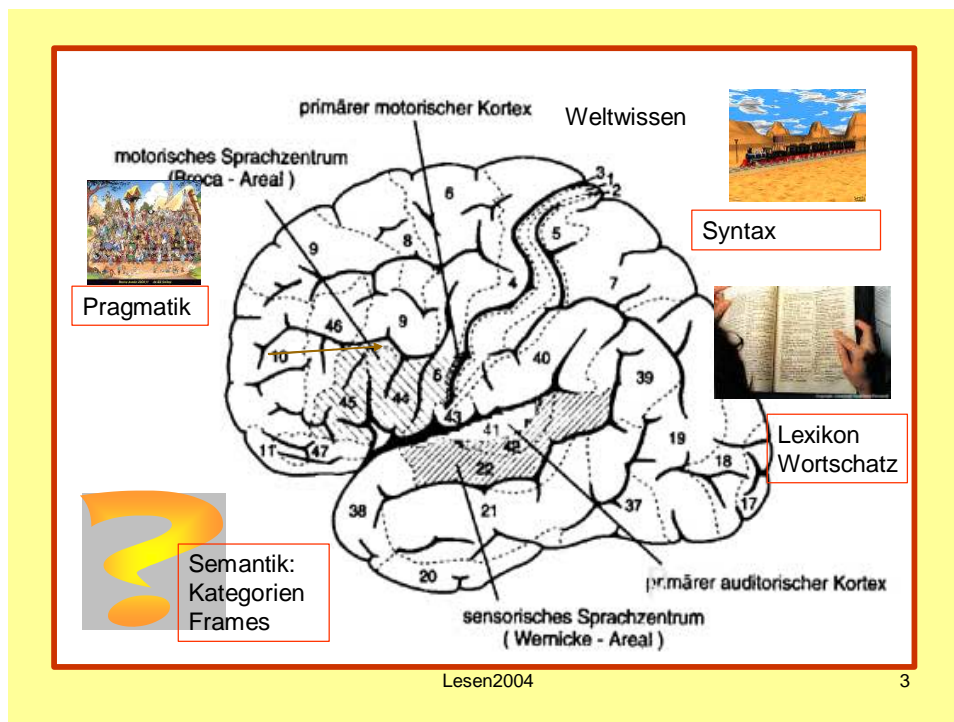
1. Lesen als Verstehensprozess

1.1. Welche Erkenntnisse vermittelt die kognitionspsychologische Forschung?

1.1.2. Bottom- up oder Top - down Prozesse

Als Bottom-up Prozesse werden Wahrnehmungsprozesse bezeichnet (z. B. Hören oder Sehen), die direkt vom herausgefilterten Signal ausgehen. Beim Hören beispielsweise sind das Tonhöhe, Lautheit oder Frequenzen (Pinker, 1994). Beim Lesen wäre der bottom-up Prozess die textgeleitete Verarbeitungsrichtung (Richter, Christmann, 2002).

Top – down Prozesse basieren auf Grundlage bereits existierendem Wissens, Vorerfahrungen oder Vermutungen.



Beim Beispiel des Hörens wären dies z.B. die Vorerfahrung des phonologischen Bewusstseins, d.h. es besteht bereits ein Speicher für Lautmuster. H und a klingt wie Ha als Silbe und Ha se wird zu Hase, dem Tier. Ha ist aber auch eine Lauteinheit die im Wort Hand vorkommt, im Gegensatz zur Harpune. Hier besteht eine r – Färbung des Lautes a.

Lesekompetenz würde nach dieser Vorstellung vom Vorwissen abhängen. Vorwissen im Bereich des Lexikons/ des Wortschatzes, der Struktur der deutschen Grammatik, der Bedeutungsentwicklung.

In diesem Zusammenhang muß die Bildung von Kategorien, die Entwicklung von „semantischen Frames“ (Minsky, in: Winkelkötter, 1987) sowie die Pragmatik von Sprache, die das „Meinen“, idiomatische Redewendungen in Verbindung mit in unserem gemeinsamen Weltwissen meint, genauer betrachtet werden.

Der Kölner sagt und meint:

„ Da han isch kenne Vertrach mit“ will meinen, das geht mich nichts an. Diesen Satz versteht jeder Kölner. Er meint damit keinen juristischen Vertrag mit einem Vertragspartner.

1.1.3. Modell von Kintsch und van Dijk

Teilprozesse des Lesens



6. Verstehen von rhetorischen Strategien
5. Bildung von Superstrukturen
4. Verknüpfung größerer Textteile
3. Semantische Relation zwischen Sätzen
2. Syntaktische Analyse
1. Phonologische Analyse

Lesen2004 4

Sprachverstehen = Textverstehen?

Voraussetzungen für den Leseprozess

Prozesse der Leseentwicklung (Kintsch/ van Dijk), hier als Stufenmodell dargestellt beschreibt:

1. Phonologische oder visuelle Analyse

Identifikation der Buchstaben und Wörter; ein primär visueller Verarbeitungsvorgang
Aus heutiger Einsicht können abstrakte Buchstabeneinheiten parallel verarbeitet werden und stellen somit die Basis für Identifikationsprozesse dar (→ Erkennen von Lauteinheiten, Silben)

Aus Sicht der Hörgeschädigtenpädagogik entscheidend, ist die Tatsache, dass die Verfügbarkeit eines Wortes die entscheidende Rolle bei Identifikationsprozess bildet.
→ Lexikon, Wortschatz)

Das Phänomen, dass bei hörenden Menschen trotz unvollständiger Buchstabenanalyse Begriffe wieder erkannt werden, weil sie bereits im Gedächtnis gespeichert sind, betrifft Schüler mit einer Hörschädigung dann, wenn Begriffe nicht abrufbar sind, oder erst nach einer Klärung des Begriff abrufbar sind.

Unbekannte Wörter werden über das phonologische System oder das sequentielle morphologische System, in diesem Modell das visuelle System) indirekt identifiziert. Ob dann schon Verstehensprozesse eingesetzt haben ist fraglich.

These:

Kinder/ Jugendliche, die kein umfangreiches Lexikon entwickeln konnten, können auf weniger Gedächtnisstrukturen zurückgreifen und in der Folge unbekannte Wörter in einem Satz oder Text nicht verstehen!

2. Syntaktische Analyse

Wörter werden im natürlichen Leseprozess nicht isoliert, sondern im sprachlichen Kontext verarbeitet. Durch das Wissen um den Kontext können Wörter schneller vorhergesehen werden (Richter, Christmann, 2002).

Übereinstimmend gehen kognitionspsychologische Theorien davon aus, dass Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relation, ihrer Bedeutung zueinander in Prädikat-Argument-Strukturen oder Propositionen integriert werden (Kintsch, 1974, van Dijk & Kintsch, 1983)

Zum Aufbau einer eindeutigen semantischen Textbasis muss die semantische Analyse durch die syntaktische Analyse ergänzt werden.

Einfache Sätze sind leichter zu verstehen, weil der Leser sich an der Abfolge der Inhaltswörter orientiert (→ Nomen, Verben, Adjektive, Adverben und einige Präpositionen)

Eine grammatische Analyse des Textes findet nur dann statt, wenn der Lesevorgang auf Grundlage der Inhaltswörter scheitert.

Nach der interaktionistischen Auffassung wird die syntaktische Analyse vom semantischen und pragmatischen Kontext sowie vom Weltwissen beeinflusst.

These:

Kinder mit einer Hörschädigung haben in der Regel, auch bei idealer Entwicklung und Prognose nicht das gleiche Weltwissen entwickelt wie die im Alter und Kognition entsprechenden Mitschüler, weil sie nicht nebenher Information aufnehmen verarbeiten und speichern können.

Zeit – Wissensvermittlung

3. Semantische Relation zwischen den Sätzen – Kohärenz

Es müssen zwischen den aufeinander folgenden Sätzen Beziehungen hergestellt werden (→ Propositionen).

Die Relationen können wissensbasiert, textbasiert, intentional oder extentional sein

These:

Kinder, die Probleme beim Textverstehen haben; benötigen einen systematisch auf ihr Wissen, ihr Lebenswelt hin abgestimmten Lesetext, um zu der Erkenntnis zu gelangen, dass sich der Vorgang des Lesens lohnt.

Strategien bei der Auswahl eines Textes:

- Beibehalten eines Themas im Text.
- Thema – Rhema / Frame/ Satzinformation
- Klassifikationssystem durch die Verbindung von
 - Konzept und Ereignis
 - Konzept und Beispiel
 - Konzept und Begründung

4. Bildung sogenannter Makropropositionen

Verdichtung und Verknüpfung von größeren Textteilen

Es konnte nachgewiesen werden, dass die Lesezeit für Text, deren Textteile nicht aufeinander abgestimmt sind, wesentlich länger ist, als bei abgestimmten Texten. Das Lesen komplexer Sprachphänomene wie Metapher, Ironie und Witz setzt eine Verknüpfung mehrerer Strukturen voraus.

5. Bildung von Superstrukturen

Es beschreibt im Sinne eines Rasters die globale Ordnung von Texten, die eine spezifische Ordnung haben.

- Erzähltexte
- Forschungsberichte
- Argumentative Texte
- Werbetexte
- Gesetzestexte

These:

Schwache Leser benötigen klare Textstrukturen und Strategien sich Texte zu erschließen.

Das Textverarbeitung und -verstehen hängt in erheblichem Maße vom Vorwissen und der Zielsetzung des Lesers ab.

5. Verstehen von rhetorischen Strategien

Zur Lesekompetenz gehören auch das Verstehen von rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien, die zur Akzentuierung bestimmter Inhaltselemente eingesetzt werden. Die Identifikation dieser Strategien stellt ein wichtiges Hilfsmittel für eine angemessene Interpretation von Textbedeutung dar.

Zusammenfassung:

Nach Kintsch/van Dijk werden diese Teilprozesse parallel durchlaufen, wobei zwischen den Prozessen Rückmeldungen stattfinden. Das interaktive Zusammenspiel mündet in eine analoge, inhaltsspezifische und anschauliche Repräsentation eines Sachverhaltes, der Textinformation und Vorwissen zusammenführt und somit von sprachlichen Strukturen loslöst.

Das wird als Situationsmodell bzw. mentales Modell (Johnson-Laird, 1983) bezeichnet.

Es stellt das Endresultat des Verarbeitungsprozesses dar.

Die heutige Forschung ist sich einig darüber, dass basale Wahrnehmungsprozesse, wie die Verarbeitung visueller Reize (→ „Okulomotorik) oder die Wahrnehmungsspanne des Fixationspunktes (→ perceptual span) nicht die bedeutende Rolle bei der Unterscheidung zwischen starken und schwachen Lesern spielt (Groeben, Hurrelmann, 2002)

Wie funktioniert der lexikalische Zugriff?

Texterschließung erfolgt durch ein umfangreiches Lexikon leichter.

1. Lexikon

Die grundlegende Anforderung beim Lesen besteht darin, den Wörtern im Text Bedeutung zukommen zu lassen. Goeben und Hurrelmann sprechen hier vom „lexikalischen Zugriff“.

Es gibt unterschiedliche Qualitäten des „lexikalischen Zugriffs“, der abhängig von der individuellen Fähigkeit zu rekodieren ist. Aber insbesondere bei Wörtern die bekannt sind, gelingt kann der unmittelbare Zugriff zum Lexikon erfolgen.

Gute Leser erschließen sich einen Text besser, auf der Grundlage eines umfangreichen Lexikons.

Sie können auch einen guten Wortschatz haben, weil sie sich leichter Wörter aus dem Kontext erschließen.

Bezogen auf **Kinder/ und Jugendliche mit einer Hörschädigung** bedeutet dies:

- 1. frühen und systematischen Wortschatzaufbau**
- 2. kontinuierliche Wortschatzerarbeitung**

1.2. Früher und systematischer Wortschatzaufbau

Nach der ersten Versorgung mit dem Hörgerät oder mit einem Cochlear Implant erlebt das Kind mit einer Hörschädigung er eine Phase der Hörorientierung, bevor es aktiv zu sprechen beginnt oder quantitativ mehr spricht.

Insbesondere kommunikative Aspekte dominieren den Alltag. Das Kind soll sich wohl in seinem meist hörenden Umfeld fühlen, es soll sich verstanden fühlen.

Bedingt durch die Hörschädigung, auch bei allem technologischen Fortschritt digitaler Hörgeräte oder des Cochlear Implants, bleibt dem Kind der „Reichtum“ der Worte, die Explosion seines Wortschatzes geringer.

Den meisten Kinder/ Jugendliche, die heute die allgemeine Grundschule oder weiterführende Schulen besuchen, fehlt mindestens zwei bis drei Jahre früh entwickelter Wortschatz.

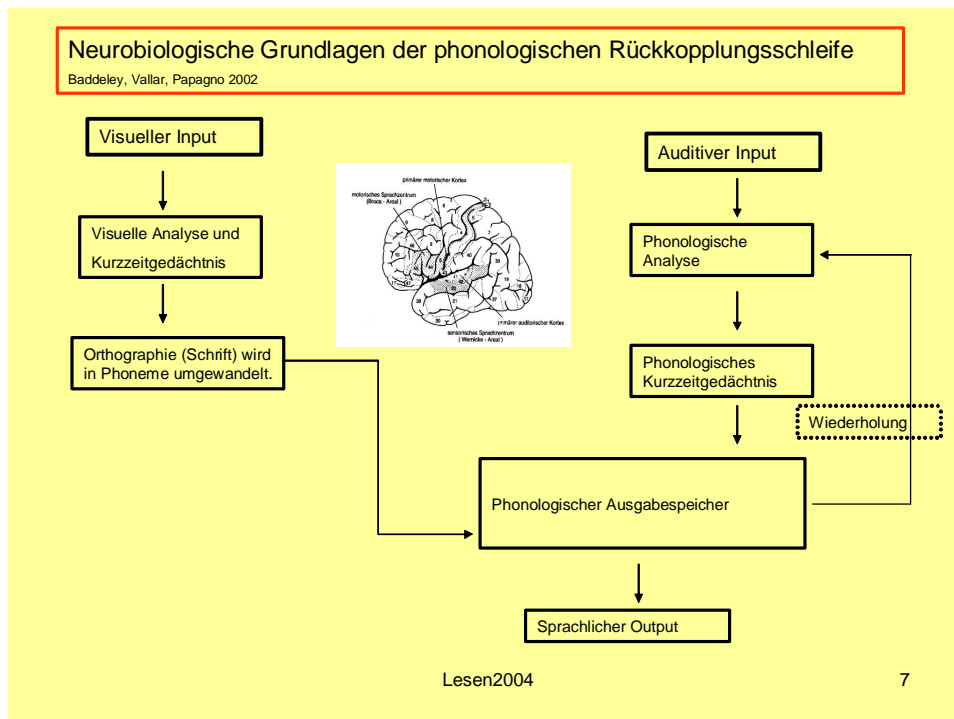
Welche Maßnahmen können also getroffen werden?

These:

Kinder mit einer Hörschädigung müssen zur Einschulung mindestens einen altersvergleichbaren Grundwortschatz erlernt haben, damit sich genügend kompensatorische Puffer haben.

In der Konsequenz bedeutet dies frühes Vokabeltraining.

Neurobiologische Grundlagen der phonologischen Entwicklung Prozesses der Informationsverarbeitung im Arbeitsspeicher/ Kurzzeitspeicher



1.2. Phonologische Rekodierung

Phonologische Kodierung, das heißt die mentale Übersetzung der graphemischen Struktur, des Schriftbildes eines Wortes in eine lautsprachliche Repräsentation, die es ermöglicht dieses Wort auszusprechen. Es ist die Übertragung von Buchstaben und Buchstabenmustern wie sie im Ansatzrohr, im Mundraum in Laute und kinästhetische Empfindungen umgewandelt werden.

In der Literatur werden zwei Hauptwege beschrieben, entweder die Graphem-Phonem Korrespondenzregel oder der schon oben beschriebene lexikalische Zugriff. Phonologische Rekodierung wird als ein Ursprung in der Beurteilung unterschiedlicher Lesefähigkeiten erwähnt.

Interessanterweise besteht ein Zusammenhang zwischen dem sinnlosen Silbenlesen, sogenannter „Nonwörter“ und der späteren Lesekompetenz.

Die Qualität des Lesens hängt nach dem Modell von Baddeley (1993) nicht nur von der Fähigkeit zur des lexikalischen Zugriffs ab, sondern kann die phonologische Rekodierungsfähigkeit auch für die Satz- und Textebene relevant sein.

Mit zunehmender „**Leserfahrung**“ wird die Repräsentation von Wortbedeutungen in einer Weise verbessert, dass direkte Assoziationen von graphemischen Merkmalen und Wortbedeutung gesteuert werden.

Kinder mit einer Hörschädigung scheinen neben dem Zugriff auf phonologische Prozesse über den visuell- orthographischen Kanal Zugriff auf Wortbedeutungen zu erlangen(vgl. Beech & Harris in: Richter und Christmann, 2002).

Im Vergleich zwischen sprachentwicklungsgestörten und mittelgradig schwerhörigen schwedischen Kindern erreichten die Hörgeschädigten bessere Ergebnisse in den Tests die das neue Wörter lernen, das Satzverständnis und die Nutzung des Arbeitsspeichers (Hansen et al., 2003) überprüften. Sie konnten besser deutlich bekannte und unbekannte Wörter aussprechen und vorlesen. Es wurden keine Unterschiede bei der Nutzung des phonologischen Kurzzeitgedächtnisses gefunden.

Dennoch erwähnt Huttunen (2001), dass Kinder mit einer Hörschädigung verglichen mit ihren Altersgenossen mehr Sprechfehler hatten. Beobachtet wurden Vokalsubstitutionen (-ersetzungen), Fehler in der Stimmhaftigkeit sowie Weglassungen von Endkonsonanten. Je höher der Hörschaden desto auffälliger die Aussprache.

These: Kinder mit eine Hörschädigung können trotz erheblicher Aussprachprobleme eine angemessene Lesekompetenz erwerben, aber sie benötigen einen anderen Aufwand als ihre Altersgenossen. Sie müssen sich auch mit der Aussprache beschäftigen.

Welche Bedeutung hat die phonologische Bewusstheit?

Haben Kinder mit einer Hörschädigung ein phonologisches Bewusstsein?
Hörgeschädigte Kinder können unsinnige Wörter dekodieren. Unter gewissen Umständen können sie ein phonologisches Bewusstsein erlangen (Sterne, Goswami, 41/ 2002).

Laut Nielsen & Luetke – Stahlman, 2002 ist die Bedeutung des phonologischen Bewusstseins bei der Bildung und im Leseerwerb hörgeschädigter Kinder unterschätzt worden. Die Autoren stellten fest, dass auch „gehörlose Kinder“, unabhängig von dem Kommunikationsmodus, teilweise ein phonologisches Bewusstsein entwickelt haben.

These:
Bei entsprechend besserer Ausbildung der phonologischen Fähigkeiten, würden Kinder mit einer hochgradigen und leichteren Hörschädigung sicherlich bessere Lesefertigkeiten entwickeln.

Obwohl das erste Ziel das Verstehen eines Textes ist, muss der Leser zunächst das geschriebene Wort entschlüsseln. Der Leser muss fähig sein Buchstaben und Laute zu verbinden, ob es über Zeichen, Gebärden oder Laute passiert.

Stufen phonologischer Bewusstheit (Morais, Alegria und Content, 1987 in: Jansen/ Marx):

1. Bewusstheit für Lautfolgen:

Kind erkennt die Verschiedenheit von Wörtern.
KU und Schu unterscheiden sich

2. Phonetische Bewusstheit:

Kind erkennt klangliche Ähnlichkeiten und Besonderheiten
Ku und Schu haben etwas gemeinsam

3. Phonologische Bewusstheit:

Kind kann einzelne lautlichen Elemente benennen
Ku besteht aus k und u

Phonologisches Bewusstsein als Verknüpfung zur Worterkennung

Es gibt unterschiedliche Stadien des Worterlesens:

1. Bewusstsein für das Wort
2. Bewusstsein für die Silbe
3. Bewusstsein für das Phonem (Ehri, 1980)

Lasasso & Metzger in: Nielsen/ Luetke – Stahlman sehen als primären phonologischen Prozess das Lesen in Zusammenhang zum „phonics“ (wie Buchstaben klingen) Phonem (wie Buchstaben im Wort klingen) zum Phonologischem Rekodieren und zum Reimen steht.

Paul, selbst gehörlos, schreibt in seinem Aufsatz, das Nutzen des phonologischen Codes im Kurzzeitgedächtnis ein effektives Mittel ist, um Sätze zu verstehen. Er begründet das mit der Fähigkeit zur schnellen, automatischen und fließenden Worterkennung im Kurzzeitspeicher.

Dieser innere Kode, genutzt von hörgeschädigten Studenten, korreliert mit Hörstatus, Intelligenz und Leseerwerb.

Reime

Reime sind ein phonologisches Bewusstsein auf Wortebene. Wenn ein Kind reimen kann, dann hat es die Laute – Symbol Verbindung gelernt. Die Fähigkeit zu reimen soll die Fähigkeit zu Lesen vorhersagen (Goswani & Mead, 1992).

These:

Massnahmen in der Behandlung hörgeschädigter Kinder können Zeichen wie das Phonem bestimmte Manualsystem (Deutschland, Schulte), visual „phonics“ (U.S.A.), das „cued speech“ sein, die die visuelle und kinästhetische Bildung von Lauten hervorhebt und damit ein phonologisches Bewusstsein fördert.

Als weitere Maßnahme wird das Buchstabieren und das Schreiben der Buchstaben in Zusammenhang mit Artikulationsübungen erwähnt.

Die Autoren Nielsen & Luetke - Stahlmann schlagen vor, das phonologische Training für hörgeschädigte Schüler sollte multlidimensional sein. Es sollte Laut – Buchstabenfertigkeiten, Artikulations- und Buchstabierfähigkeiten, aber auch Ablese- und Buchstabierfähigkeiten enthalten genauso wie das grammatisch korrekte Schreiben (englischer) hier deutscher Wörter, Sätze und Texte.

Damit eine gute Lesekompetenz erworben werden kann, sollten auch Vokabeln (→ Lexikon) und Grammatik von der Vorschule bis zum sechsten Schuljahr gelehrt werden.

2. Semantik- Bedeutungsentwicklung

Objektpermanenz

Die Entwicklung von Bedeutungen, der Aufbau der Wortsemantik sowie der Aufbau eines semantischen Netzwerkes beginnen zeitgleich mit der Entwicklung des Wortschatzes. Laut Siegmüller 2003 ist die Voraussetzung für die semantische Entwicklung die Entwicklung der Objektpermanenz im 8. Monat.

Objektpermanenz, suprasegmentale Bestandteile der Sprache und wachsende phonologische Strukturen ermöglichen die Anwendung des Konzepts der Objektpermanenz für den Aufbau mentaler Repräsentationen als unabhängige Symbole.

Die kognitive Verknüpfung zwischen Objekt und Nomen (Siegmüller, Kintsch/ van Dijk), Tätigkeit und Verb, Beschaffenheit und Adjektiv (Affolter) werden als „mapping“ bezeichnet. Es ist die Abbildungsform einer Wortform auf einen Referenten.

Entwicklung eines Kategoriensystems

Kategorien:

Siegmüller differenziert in zwei Unterbereiche der Kategorienbildung, da hier Störungen auftreten können:

1. Anlage des Kategoriensystems
2. Ausdifferenzierung und Reorganisation des Kategoriensystems

Die semantische Repräsentation stellt die Basis für die lexikalische Repräsentation dar.

Es kommt zu Störungen in den Bereichen der sicheren Zuordnung semantischer Merkmale.

Kind umschreiben eher als das sich den Begriff finden

Oder das Kind verharrt in der Stufe der thematisch hergestellten Relationen. Es bildet keine oder zu wenig Kategorien.

Kinder mit einer Hörschädigung neigen wahrscheinlich dazu, Themen anstelle in semantischen Kategorien in thematischen Bezügen zueinander zu setzen. Das Lernen scheint insgesamt assoziativer und weniger linguistisch gesteuert zu sein. Hörgesunde Kinder erfahren eine „Wortschatzspurt“ nachdem sie das Kategoriensystem entwickelt haben. Auch hier wird deutlich der Zusammenhang zwischen Wortschatz und Bedeutungsentwicklung während des Spracherwerbs hergestellt.

Frames:

Kintsch/ van Dijk und andere sprechen von sogenannten „frames“, die die Informationsverarbeitung des Menschen in bestimmten Wissensbereichen organisieren. Frames sind Situationsabläufe, Situationskomponenten und Gegenstandsstrukturen. Sie repräsentieren semantisches Wissen.

Minsky spricht von semantischen Frames, die handlungsbezogene Wortbedeutungen durch die Berücksichtigung der Beziehungen von Teilnehmern, Instrumentarien, Strategien, Zielen und Konsequenzen.

Die semantische Form ist die Basis der lexikalischen Repräsentation.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es bei Kinder mit Hörschädigung, aber auch bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern zu

1. Unsicherheiten bei der Zuweisung zu einem semantischen Merkmal kommen kann.
Typische Verhaltensweisen, sind Umschreibungen und Schwierigkeiten Begriffe zu finden.

2. Das Kind bleibt auf der Entwicklungsstufe der thematisch orientierten Herstellung von Relationen. Es kann keine Kategorien bilden.

**Welche Konsequenzen hat dies für Kinder mit einer Hörstörung ?
Wie kann Kategorisierung und Framebildung gefördert werden?**

Für alle Kinder gilt hier sicherlich, die

liebevolle Zuwendung, Vorbildcharakter- wenn Eltern gerne lesen, dann lernen auch hörgeschädigte Kinder den zunächst spielerischen und später auch ernsthafteren Umgang mit Schriftstücken.

Lesekompetenz

hängt nach den Ausführungen im Wesentlichen vom Umfang des Lexikons, eng vernetzt damit auch die Bedeutungsentwicklung, die sicherlich den spielerischen Umgang mit Texten, mit Witz und Humor im Text die Art und Weise der inneren Sprache beeinflusst.

Welche Auswirkung haben diese Erkenntnisse auf die Hörstörung?

Je umfangreicher der Wortschatz desto leichter das sinnentnehmendes Lesen!	➤ „Wortschatzspurt“ beginnt mindestens 2 – 3 Jahre später
Die Erfassung der Bedeutung des Wortes hängt von der Fähigkeit ab Kategorien zu bilden.	➤ Kategoriebildung verzögert sich ➤ Verharren in der Bildungsstufe
Sprach- und Situationswissen (frames) stehen miteinander in Beziehung.	➤ Situationswissen ist geringer
Bedeutungsgewinn durch Erfahrung!	➤ weniger Erfahrung

Welche Massnahmen sind erforderlich, um die Lesekompetenz, die Leselust zu fördern?

Bei der Förderung lese- rechtschreibschwacher Kinder in Österreich (Klicpera, Ch.1998) wir eine kontinuierliche Förderung im Grundschulbereich und in manchen Fällen auch in den weiterführenden Schulen empfohlen, weil Kinder, die zu Beginn der Schulzeit auch am Ende der vierten Klasse und darüber hinaus einen Rückstand in der Lesentwicklung zeigen,

Die Autoren empfehlen eine möglichst früh einsetzende und dauerhafte Förderung, damit die Fertigkeit des sinnentnehmenden Lesens gemeistert werden kann. Kinder, die mit einer Hörschädigung geboren worden sind, durchlaufen auf dem Weg zur Schriftsprachkompetenz zunächst die Phase des Spracherwerbs. Einige Autoren sehen in der gesprochenen Sprache (Glazer) die Voraussetzung für die Entwicklung von Schreib- und Lesekompetenz. Lesefähigkeit erwerben bedeutet ebenso wie beim Erwerb der Lautsprache die Einbettung in sinnvolle Interaktion.

Die **Auswirkungen** auf die Lesekompetenz hängt im wesentlichen ab von:

- dem Hörverlust
- der sprachlichen Förderung
- der Kommunikationsform im Elternhaus
- der schulischen Förderung
- und der Art der inneren Sprache (Diller, 2004)

Nach Diller vollzieht sich das Lesenlernen gleichzeitig auf drei Informationsstufen:

- sinnlich konkret,
- lautsprachlich und
- schriftsprachlich (2004)

Auch das Zentrum für die Erforschung der Gehörlosigkeit in an der Universität von Newcastle in Australien empfehlen die Entwicklung „natürlicher Lesetexte“, die sich beispielsweise aus den Erlebnisbüchern (Schmid-Giovannini) entwickeln lassen. Erlebnisbücher oder Tagebücher, häufig schon im frühen Alter von 2-3 Jahren begonnen, werden zu **sinnlich konkreten, natürlichen, persönlichen Lesebüchern**, die von unschätzbarem Wert für das erste Leseverstehen sind.

Ausbildung metalinguistischer Fähigkeiten

Aufgrund des häufig nicht altersgemäßen Wortschatz in der Muttersprache, der möglichen Verzögerung der Kategorienbildung und quantitativ geringerem Framewissen kommt es zu Schwierigkeiten bei der Erschließung eines Textes. Wird der formale Lese- Rechtschreiblehrgang aufgrund der doch möglichen phonologischen Kodierung und Dekodierung gemeistert, so treten insbesondere bei komplexeren Texten Schwierigkeiten auf.

Wie können wir Lesefrust also vermeiden?

Schirmer, Bailey und Alison ,2004 untersuchten die Lesestrategien von Studenten mit einer Hörstörung und beobachteten folgenden Strategien:

- Mentale Bilder verstärken das Verstehen, vor allem das in Erinnerung rufen einer Textpassage, die Repräsentation, die Analyse, die Zusammenhänge und die Betrachtung des Textgegenstandes.
- Textanalyse wird erleichtert durch Fragen, die sich auf Textpassagen beziehen und an das Hintergrundwissen des Lesers appellieren.
- Im Vergleich zu hörgesunden Lesern, fällt es Lesern die hörgeschädigt sind weniger auf, wenn sie eine Text nicht verstanden haben.

Die meisten Autoren (Schirmer, 2004, Power, Leigh 2004, Hartmann 2003, Diller 2004) gehen sehen den Leseprozess als einen interaktiven Prozess an der sich im Wesentlichen nicht von dem des Sprechenlernens unterscheidet.

Sprache bewusst machen oder das geschriebene Wort betrachten, Strategien der Textbetrachtung zu entwickeln werden als Lösungen zur Erschließung eines Textes vorgeschlagen.

Form:

- Visualisierung durch Bilder
- Gutes Schriftbild
- Klare Gliederung des Textes
- Einordnung des Textes

Herangehensweise:

- Verknüpfen von Textbausteinen, Hauptidee des Textes herausfinden
- Filtern zwischen wichtigen und unwichtigen Textbausteinen
- Bekannte Abschnitte zuerst lesen
- Hinterfragen
- Zusammenfassen der Gedanken am Ende eines Textabsatzes
- Vorhersehen, antizipierendes Lesen
- Mehr Zeit zum Lesen nehmen oder ermöglichen
- Wiederholtes Lesen
- Zusammenhang zwischen Hintergrundwissen, persönlichen Erfahrungen und Textwissen
- Lautes Vorlesen
- Bekanntes von Unbekanntem im Text herausarbeiten
- Spezielles Vokabelwissen abrufen oder neu erwerben

Exkurs in die Journaille:

Verständlichkeitsfördernde Elemente eines Textes?

Merkmale eines Textes

Verständlich formulieren

- 1. Einfachheit**
- 2. Gute Gliederung**
- 3. Kürze/ Prägnanz**
- 4. Anregende Zusätze**

Stilistische Einfachheit

- Kurze Satzteile
- Aktive Verben
- Aktiv-positive Formulierungen
- Keine Nominalisierung
- Persönliche Wörter
- Keine Satzverschachtelungen

Semantische Redundanz

- Keine wörtliche Wiederholung
- Sinngemäße Wiederholungen
- Keine Weitschweifigkeit

Kognitive Strukturierung

- Verwendung von Vorstrukturierung
- Hervorheben
- Zusammenfassen
- Beispiele
- Unterschiede und Ähnlichkeiten

Kognitiver Konflikt

- Neuheit und Überraschung
- Inkongruenz
- Alternative Problemlösungen
- Fragen

nach Christmann und Groeben 1999