

---

# Didaktische Vorüberlegungen

## Leitende Gesichtspunkte

Ein Ziel der Grundschule ist es, die SchülerInnen im Deutschunterricht zu befähigen, selbständig Texte, also auch Ganzschriften, zu lesen und bewertend einzuordnen.

Der für den Gehörlosenunterricht erschwerenden Tatsache, daß den SchülerInnen auch gleichzeitig noch die Sprache, in der diese Texte geschrieben sind, beigebracht werden muß, kann nur dadurch begegnet werden, daß die SchülerInnen frühzeitig zum Lesen angeleitet werden. Eine komplexe Handlung wie das Lesen erlernen sie am besten, indem sie sich in ihr erproben und nicht indem sie lediglich Teilfertigkeiten erwerben, die sie dann zu der Gesamthandlung zusammensetzen sollen. Es empfiehlt sich also ein Lesenlernen durch Lesen, das später durch ein Lesen, um zu lernen ergänzt werden muß.

Für den Leseunterricht auf der Grundschulstufe der Gehörlosenschule bedeutet das, daß das o.g. Ziel nur erreicht werden kann, wenn die SchülerInnen mit **nicht** vereinfachten Texten konfrontiert werden. Um auch außerhalb der Schule selbständig lesen zu können, müssen die SchülerInnen schon während der Grundschulzeit mit den Schwierigkeiten der deutschen Schriftsprache normaler literarischer und nicht-literarischer Ganzschriften Bekanntschaft machen. Ich lege deshalb soviel Wert auf Ganzschriften, da der Effekt, den die sog. Häppchenliteratur der Schullesebücher auf die Lust der SchülerInnen und der LehrerInnen hat, eher negativ als positiv ist. Wenn die SchülerInnen sich jede Lesestunde wieder auf neue ProtagonistInnen einlassen müssen, können sie sich kaum so mit diesen identifizieren, daß sie sich mittels Identifikation selbst begegnen können, ein neben dem Wissen-über-die-Welt-erwerben erwünschter, normaler Vorgang beim Lesen. Das Lesen von Kinderbuchliteratur bietet eine Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten, eine Relativierung von bisherigen Erfahrungen, Gegenerfahrungen. Es trägt somit dazu bei, Vorurteile in Frage zu stellen

und das eigene Welt- und Menschenbild zu differenzieren. Dieser Aspekt spielt genauso eine wichtige Rolle im Deutschunterricht an der Gehörlosenschule wie die Aufgabe, den SchülerInnen die deutsche Sprache zu vermitteln.

Wenn das Leseniveau gehörloser SchülerInnen angehoben werden soll, so muß schon rechtzeitig - d.h. in der Grundschule - mit dem Lesen von Büchern für hörende Kinder begonnen werden. In der Begegnung mit international so bekannten literarischen Figuren wie Pinocchio, Pu der Bär, Pipi Langstrumpf, Robinson Crusoe, Alice im Wunderland aber auch mit weniger bekannten Figuren können auch gehörlose SchülerInnen ihr Selbst in diesen spiegeln, ihr Wissen über die Welt **und** ihre Deutschkenntnisse erweitern.

Ganzschriften stellen noch einmal zusätzliche Anforderungen an die SchülerInnen, an ihr Gedächtnis und ihre Ausdauer. Um den Schluß eines Buches zu verstehen, muß auch der Beginn noch gegenwärtig sein, genauso wie der gesamte Handlungsverlauf im Überblick behalten werden muß. Die SchülerInnen müssen bereit sein, einmal gefällte Urteile aufgrund neuer Gegebenheiten wieder umzustoßen bzw. müssen dazu angeleitet werden.

Haben die SchülerInnen erst einmal mehrere Bücher gelesen, können sie Vergleiche zwischen den Texten auf der sprachlich-formalen Ebene und auf der inhaltlichen Ebene anstellen. Sie können aber auch ihre literarischen Erfahrungen in ihre Sachauseinandersetzungen integrieren, eine Vermischung wie sie für GrundschülerInnen noch typisch ist. Wenn Niko im Sachunterricht bei dem Thema Elbverschmutzung in ein Arbeitsblatt über die Kanalisation Ingo und die Ratte Beppo - Figuren aus dem Gulli (s. S. 10 f.) - zeichnet, so ist dies ein Beispiel dafür, wie sehr diese literarischen Erfahrungen sich in den Köpfen der Kinder einprägen. Umgekehrt gilt eine Verflechtung von Weltwissen und literarischer Erfahrung genauso. Erst Hintergrundwissen macht übergeordnete Fragen zu einem Text möglich und sinnvoll.

Kinderliteratur ist im Vergleich zur Erwachsenenliteratur als einfach zu bezeichnen. Dennoch bietet sie den Einstieg in die komplexe Form des Erwachsenenromans.

---

## Vorwissen

Dem ersten Lesen eines Kinderbuches gehen vielfältige andere literarische Erfahrungen voraus. Wenn, wie in diesem Fall, das erste Kinderbuch erst während des vierten Schuljahres gelesen wird, sind diese Vorerfahrungen vielleicht schon besonders zahlreich und vielfältig.

Schon vor dem Eintritt in die Schule wurden den Kindern Geschichten erzählt. So wurde z.B. die Weihnachtsgeschichte spielerisch in Szenen umgesetzt, Bilderbücher wie *Wo die wilden Kerle wohnen* betrachtet und mit ihrer Hilfe Phantasiereisen unternommen. Wichtig, wenn nicht sogar entscheidend, für die Entwicklung einer späteren Lesefähigkeit ist dabei vor allem das vertraute, ausführliche Gespräch mit Erwachsenen, die helfen, die Welt zu erklären und den Horizont zu erweitern. Dieses begleitende Gespräch führt über die Texte hinaus und verbindet sie mit den persönlichen Erfahrungen der Kinder. Die Kinder lernen vielleicht auch schon Wendungen kennen, die sie in die Welt der Fiktion einführen: *Es war einmal...*, *Es begab sich aber zu der Zeit...*, *Da geschah es...*, die eine erste Bekanntschaft mit dem besonderen Schriftsprachcode erlauben. Und sie lernen, daß Bücher interessant sein können.

Während des ersten Schuljahres geht es für sie zunächst darum, die Lesetechniken zu erwerben. Aber nebenbei erzählt die Lehrerin weiter: Märchen (*Von einem, der auszog das Fürchten zu lernen; Der gestiefelte Kater; Hänsel und Gretel*), Bilderbücher (*Paß auf, Pinkerton*) und Geschichten (*Die Sachensammler* aus Pipi Langstrumpf), und sie liest gemeinsam mit den SchülerInnen kleine Verse und Gedichte (*Es regnet, es regnet; Guten Morgen, Guten Morgen; Advent, Advent; Zehn kleine Zappelmänner*, sowie verschiedene Abzählreime).

Im zweiten Schuljahr geht das gemeinsame Lesen, Gebärden und Spielen von Gedichten (z. B. *Hurra, jetzt bin ich Kapitän* von James Krüss) und ersten nicht vereinfachten Geschichten weiter (zwei von Ursula Wölfels Lachgeschichten: *Die Geschichte von den Rosinenbrötchen* und *Die Geschichte vom grünen Fahrrad*).

Während des dritten Schuljahres beginnt die Lehrerin in regelmäßigen Abständen Geschichten von Gulli<sup>1</sup> zu erzählen. Parallel dazu

---

1 Abgedruckt in: MAUTHE-SCHONIG, SCHONIG, SPEICHERT: Mit Kindern lesen. Weinheim und Basel, 1983

bearbeiten die SchülerInnen thematisch dazugehörige Seiten in Gullis Arbeitsheft oder in Gullis Schreibheft (s. Abb. 2 - 4). Im Arbeitsheft sind Lesetexte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades abgedruckt, Texte, in denen dieselben Figuren wie in den erzählten Gulli-Geschichten auftauchen, so daß der Nachteil der sog. Häppchenliteratur gängiger Schullesebücher vermieden wird, die Texte aber vom Umfang her zum großen Teil noch sehr gering sind.

### Ingo hat vor einem Haus Angst

*Stellt euch einen Jungen vor, der Ingo heißt. Er ist neun Jahre alt und wohnt in einer großen Stadt, mitten drin. Die Stadt heißt Berlin – es könnte aber auch eine andere große Stadt sein. Ingo wohnt in einem großen Mietshaus mit vielen anderen Familien.*

*Auf dem Weg zur Schule trödelte er durch die Straßen, aber er sieht sich alles genau an: die Leute, denen er begegnet, die parkenden Autos, die Häuserwände. Aber noch genauer sieht er auf den Bürgersteig und auf die Straße. Er hofft immer, da etwas Interessantes zu finden. Etwas, das er sammeln kann: Schrauben, Nägel, Knöpfe; am liebsten findet er Geld. Heute ist ihm auf dem Weg etwas Komisches passiert; davon erzählt er:*

Mir wird immer so komisch, wenn ich an dem Haus Ecke Goethestraße vorbeikomme. Das Haus liegt auf meinem Schulweg, und wenn ich morgens daran vorbeigehe, ist es ganz ruhig und sieht so friedlich aus.

Aber wenn ich mittags daran vorbeigehe, dann höre ich Geräusche, Knirschen und Quietschen, als ob das Haus umfallen würde. Ich gehe schon immer ganz leise daran vorbei, vielleicht hört mich dann niemand, vielleicht kann mich das Haus dann auch nicht hören.

Aber es sieht mich an. Ich spüre ganz sicher, wie mich jemand ansieht, den ich nicht sehe, und das kann nur das Haus sein, denn sonst ist niemand zu sehen. Aber ein Haus hat doch keine Augen, kann nicht hören und auch nicht sprechen. Das sage ich jeden Mittag still vor mich hin, wenn ich an dem Haus vorbeikomme – und heute blieb es tatsächlich still.

Ich war froh, als ich vorbei war und in die Weimarerstraße einbog. In der Straße wohne ich nämlich. Haus Nummer 15. Und außerdem heiße ich Ingo Schlatter. In der Schule nennen sie mich natürlich Schlotter. Wenn die wüßten, daß ich wirklich manchmal schlottere. Und dann auch noch vor einem Haus. Ich glaube, dann würden sie mich Ingo Schlotter-Schlotter nennen oder noch schlimmer. Aber das ist mir ziemlich egal – denn ich brauche ja nicht mehr zu schlottern, das Haus ist ja ganz ruhig.

Das waren meine Gedanken, als ich mittags nach Hause kam und mir ein paar Kekse aus dem Kühlschrank suchte. Nach der Schule muß ich immer etwas Süßes essen, sonst bekomme ich Bauchschmerzen und kann keine Schularbeiten mehr machen. Heute aß ich gleich eine ganz Schachtel Kekse auf. Ich wollte nämlich noch einmal an dem komischen Haus vorbeigehen und nachsehen, ob es immer noch so ruhig war. Und dazu brauchte ich Mut.

Abb. 1

Abb. 2

Abb. 3

Abb. 4

Im Gespräch über die Geschichten tauschen die SchülerInnen untereinander und mit der Lehrerin ihre Gedanken aus, erobern so ein neues Stück Welt. In diesem Fall die unterirdische Welt der Ratte Beppo und der Phantasiefigur Gulli. Identifizieren können sie sich mit dem Drittklässler Ingo, können mit ihm Ängste und Sorgen teilen und durch ihn ihre Phantasien und Freuden mitteilen. Sie erfahren so weiterhin, daß Lesen Spaß macht und interessant ist, daß Lesen nicht Umsetzen von Gedrucktem in Gesprochenes ist, sondern daß Gedrucktem Sinn entnommen werden kann, daß zwischen den Zeilen gelesen werden kann, daß Gelesenes oder Vorgelesenes bewertet werden kann.

## **Sprachliche Aspekte**

Eine vollständige Aneignung literarischer Texte umfaßt ein Verstehen auf drei Ebenen:

1. auf der wörtlichen Ebene;
2. auf der interpretativen Ebene;
3. auf der assimilativen Ebene.

Zu jeder Ebene gehören spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie dementsprechend geartete Fragestellungen:

- Fragen, die die wörtliche Ebene des Verstehens betreffen, entstehen oft durch eine Umstellung der Satzstruktur, die im Text steht. Die Antwort kann also allein durch Suchen gefunden werden.
- Fragen, die ein interpretatives Verstehen erfordern, können aus dem Text beantwortet werden. Wie der Ausdruck "zwischen den Zeilen lesen" aber sagt, können die Wörter für die Antwort so nicht im Text gefunden werden, sondern nur durch eine Kombination von Suchen und Denken.
- Fragen, die die assimilative Ebene betreffen, erfordern ein kritisches, bewertendes Lesen über den Text hinaus. Antworten können nicht im Text gefunden werden, sondern jede Leserin, jeder Leser muß die Antwort selbständig finden.

Schon das Verstehen auf der wörtlichen Ebene, welches wiederum Voraussetzung für ein Verstehen auf den anderen beiden Ebenen ist, bereitet gehörlosen SchülerInnen Schwierigkeiten. Bei der Auswahl eines Kinderbuches mußte die Lehrerin also Rücksicht auf den eingeschränkteren Schriftsprachwortschatz und die nicht altersgemäß entwickelten Kenntnisse des Schriftsprachcodes nehmen. Rücksicht hierauf zu nehmen bedeutet aber nun nicht, einen Text auszuwählen, in dem nahezu alle Wörter bekannt sind und dessen Satzstrukturen die SchülerInnen auch aktiv produzieren können. Dies wäre eine Unterforderung ihrer intellektuellen Fähigkeiten, und sie würden sprachlich nichts Neues mehr dazu lernen. Es bedeutete vielmehr, einen Text zu finden, in dem ein ausgewogenes Verhältnis von Bekanntem und Unbekanntem besteht. So können die SchülerInnen durch das Lesen und das Gespräch über

das Gelesene ihren Wortschatz und ihre Ausdrucksfähigkeiten erweitern.

Vielleicht mehr noch als in der Grundschule bei hörenden Kindern muß in Gesprächen über den Text oder Textteile auch Welt gelenkt erschlossen werden. So kennen z.B. nicht alle SchülerInnen den Unterschied der Bedeutungen von *der See* und *die See*. Ein erarbeitendes Gespräch über diese Lebensräume - ausgehend vom Dra-chensee - trägt zu einem tieferen Verständnis des Textes bei.

Ein wichtiger Aspekt im Leseunterricht mit gehörlosen SchülerInnen ist die Aufgabe, ihre Umgangssprache, die deutsche Gebärdensprache, in Verbindung zu bringen mit der Schriftsprache des Deutschen. Dies muß gegebenenfalls kontrastiv geschehen. Vor allem kommt es darauf an, ihnen zu verdeutlichen, daß es sich bei einer Zuordnung von Gebärdenzeichen zu Schriftzeichen keinesfalls immer um eine Eins-zu-Eins-Zuordnung handeln kann und daß eventuell vom Schriftdeutschen in die deutsche Gebärdensprache übersetzt werden muß, letzteres vor allem bei Redewendungen oder übertragen gebrauchten Wörtern. Hinzu kommt, daß gleiche Graphemfolgen mit unterschiedlichen Bedeutungen je anders gebärdet werden müssen (*Sie fällt. Sie fällt einen Baum.*). Dieses aufgrund des Kontextes zu erkennen, muß ein Ziel des Leseunterrichts der Gehörlosenschule sein. Im vierten Schuljahr sind die Gebärdensprachkenntnisse der SchülerInnen entsprechend ausgebildet, um genutzt werden zu können für Erklärungen von Phänomenen der deutschen Schriftsprache.

Um sich über Texte angemessen unterhalten zu können, bedarf es auch im Deutschunterricht eines fachspezifischen Vokabulars. Neben solchen technischen Wörtern wie *Buchstabe, Wort, Satz, Absatz, Seite, Kapitel, Überschrift, AutorIn* und Wendungen wie *Wo steht das?, Am Anfang..., Am Ende..., In der Mitte...* kommen solche Ausdrücke wie *Was passiert wohl?, Ich glaube..., Ich vermute..., Ich denke...* zur Funktion. Im Gespräch, angeleitet durch die Lehrerin, kommen sie sinnvoll und effektiv auch durch die SchülerInnen zur Anwendung, diese lernen sie quasi nebenbei.

Die Lehrerin, die in ihrem Unterricht Gebärden verwendet, begegnet dort SchülerInnen, die ebenfalls Gebärden verwenden. Je älter die SchülerInnen werden desto mehr Gebärdensprache statt lautsprachbegleitender Gebärden werden sie benutzen. Im Deutschunterricht kommt es nun darauf an, diese Äußerungen in Gebärdensprache aufzugreifen und ins Deutsche zu übersetzen, um so die

Äußerungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Deutschen zu fördern. Eine Möglichkeit, wie dies geschehen kann, wird beispielhaft in der *Dokumentation einer Unterrichtseinheit* im Abschnitt *Erweiterung der Lautsprachkenntnisse* (S. 29 ff.) erläutert.

---

# Dokumentation einer Unterrichtseinheit

## Der junge Drache

Klasse	4. Schuljahr 10 - 12 Jahre fünf Jungen und ein Mädchen vier LesekönerInnen und zwei Noch-Nicht-Leser
Zeit	Januar

Bei der ersten gemeinsamen Lektüre eines Kinderbuches wollte die Lehrerin den SchülerInnen vor allem vermitteln, daß Selberlesen etwas ist, das sie können, das Spaß macht und interessant ist. Die Lehrerin mußte also ein Buch finden, das auch die schwächsten Leser - eigentlich Noch-Nicht-Leser - und die guten LeserInnen inhaltlich zu fesseln vermochte, ohne die einen zu über- und die anderen zu unterfordern. Innerhalb des Lesewettbewerbs des deutschen Buchhandels 1987/88 *Das lesende Klassenzimmer blickt über den Zaun* war eine Handreichung für LehrerInnen erschienen, in der Kurzvorstellungen von Büchern zu diesem Motto für die verschiedenen Klassenstufen abgedruckt waren. Die Entscheidung der Lehrerin fiel auf Elisabeth Hecks *Der junge Drache*.

### Zum Buch *Der junge Drache*

Dieses Buch ist im Arena-Verlag in der Reihe "Erstlesebuch" erschienen und unter lesepädagogischen Aspekten gedruckt worden. Als Einstieg in das Lesen von Ganztexten schien es der Lehrerin sowohl unter formalen als auch unter inhaltlichen Aspekten ausgezeichnet geeignet.

*Umfang:*

64 Seiten im Format 11 x 18 cm

Die Illustrationen nehmen knapp die Hälfte der 64 Seiten ein.

*Druckbild:*

Schriftgröße 14 Punkt

*Zeilenabstand:*

14 Punkt. Der Abstand der Zeilen ist größer als der Abstand zwischen den Wörtern. Somit ist ein Verrutschen in der Zeile so gut wie ausgeschlossen.

*Textgliederung:*

In jeder Zeile steht nur das, was inhaltlich ganz eng zusammengehört. Es gibt keine Trennungen. Der anführende Teil der wörtlichen Rede steht fast immer vorn, damit die Leserin, der Leser gleich weiß, wer spricht.

*Verhältnis Text-Bild:*

Die Bilder laden ein zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen. Die Bilder selbst können gelesen werden. Text- und Bildinhalt sind nicht 100% identisch.

*Text:*

Die Satzkonstruktionen sind überschaubar, aber nicht simpel-monoton. Erzählzeit ist die Gegenwart. Bildliche Sprache und Metaphern werden in Maßen verwendet. Das Verhältnis bekannte-unbekannte Wörter wurde von der Lehrerin für die guten LeserInnen als positiv eingestuft. Nach dem schwedischen Lesbarkeitsindex "Lix"<sup>1</sup> ist dieser Text mit 13 Punkten auch für gehörlose GrundschülerInnen sehr leicht und kann dem Schwierigkeitsgrad nach der ersten Klasse zugeordnet werden.

*Inhalt:*

"Der junge Drache" gehört zur phantastischen Kinderliteratur. Erzählt wird, wie der junge Drache - der zusammen mit dem alten Drachen im tiefen, dunklen See lebt - eines Tages zufällig entdeckt, daß die Welt größer ist, als er sie bisher im See kennengelernt hat. Er will den See verlassen. Der alte Drache gibt ihm eine Aufgabe: Der junge Drache darf erst zurückkehren, wenn er das Herz eines Menschen gewonnen hat. Der alte Drache weiß also, daß nach der Phase des Entdeckens von Neuem der junge Drache wieder zurückkehren wird, und er weiß auch, was wichtig ist im Leben: einen Freund/eine Freundin zu haben. Der junge Drache schätzt diese Aufgabe als leicht ein. Die Menschen sind so klein, er ist so groß und stark, also wird er leicht ihre Herzen gewinnen.

---

1 Mit ihm wird zu der durchschnittlichen Satzlänge der Prozentsatz von Wörtern mit mehr als sechs Buchstaben addiert. Abgedruckt in BAMBERGER und VANECEK: Lesen - Verstehen - Lernen - Schreiben. Wien/Frankfurt, 1984, 48 f.

In den folgenden Szenen "beeindruckt" er die Menschen durch seine Stärke. Sie aber haben Angst vor ihm und beginnen, ihm die Schuld an allen Unglücken zu geben.

Dann ist ein Jahr vorbei. Er bekommt Heimweh, aber er hat die Aufgabe noch nicht erfüllt. Er zieht sich zurück und in seiner Verzweiflung verletzt er sich selbst. In diesem Moment der Schwäche trifft Michael, ein kleiner Junge auf ihn, und jetzt kann der junge Drache die Aufgabe erfüllen. Michael spricht das erlösende Wort: Ich bin dein Freund. Die dadurch beim jungen Drachen ausgelöste Freude deuten die anderen Menschen aber weiterhin als seine zerstörerische Stärke, und sie wollen ihn töten. Der Drache aber braucht ihre Freundschaft nicht, er hat Michael als Freund gewonnen, der ihm in dieser Situation hilft, so daß er endlich heimkehren kann.

Abb. 5

Diese phantastische Geschichte bietet besonders den Jungen die Identifikationsmöglichkeit mit dem jungen Drachen und kommt ihren Machtphantasien entgegen. Diese können aber wegen der

vom alten Drachen - dem Erwachsenen - gestellte Aufgabe nicht beliebig und endlos weiter ausgelebt werden, sondern die LeserInnen müssen sich mit dem jungen Drachen den Gegebenheiten der Welt stellen: Entweder in Einsamkeit Macht ausleben oder Schwäche zeigen können, dafür aber auch Freundschaft und Schutz erhalten.

Die Lehrerin entschied sich dafür, das gesamte Buch abschnittsweise gemeinsam mit allen SchülerInnen zu lesen, und zwar aus folgenden Gründen:

- Dies war die erste Ganzschrift im Leseunterricht, deshalb wollte die Lehrerin den SchülerInnen exemplarisch zeigen, wie so ein Buch über die erste Ebene hinaus gelesen werden kann.
- Zwei aus der Klasse konnten noch nicht lesen. Ein gemeinsames Gespräch über die einzelnen Abschnitte sollte es auch ihnen ermöglichen, den gesamten Handlungsverlauf nachzuvollziehen.

Da der Umfang des Buches relativ gering ist, schien dies der Lehrerin eine angemessene Vorgehensweise.

### **Lese-Erwartungen wecken**

Durch das Wecken von Lese-Erwartungen entsteht nicht nur Motivation, den Text zu lesen, sondern es wird auch die Sinnentnahme erleichtert. Eine bewußte Diskussion der SchülerInnen über den vermuteten weiteren Handlungsverlauf kann ihnen eine eventuelle Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und dem tatsächlichen weiteren Inhalt verdeutlichen.

Ausgehend von **Bildern** sprach die Lehrerin mit den SchülerInnen über den weiteren vermuteten Handlungsverlauf. Die Interpretation eines Bildinhaltes kann den nachfolgenden Text inhaltlich vorwegnehmen und somit das Lesen des Textes erleichtern.

So kamen zu dem in Abb. 6 wiedergegebenen Bild folgende Äußerungen von den SchülerInnen:

*Die Arme sind ja so klein.*

*Hast du das gemalt?*

*Der Drache ist groß und stark wie ein Gorilla, wie King Kong.*

Abb. 6

Die letzte Äußerung bringt die im Bild dargestellte körperlichen Überlegenheit des Drachens über die Menschen genau zum Ausdruck. Sie setzte weitere Äußerungen der SchülerInnen über King Kong und seinen Umgang mit Menschen in Gang. Dies ist kein Abschweifen, sondern die SchülerInnen zeigen durch diesen Vergleich, daß sie den Bildinhalt über die wörtliche Ebene hinaus verstanden haben. Eine Schülerin hob dies auf eine etwas abstraktere Ebene:

*Der junge Drache steht da wie ein König.*

Diese Äußerung gab der Lehrerin die Möglichkeit, beiläufig ein Wort aus dem nachfolgenden Text einzuführen:

*Manuela sagt: Der junge Drache steht da wie ein König. Er ist sehr **stolz**.*

Den auf dieses Bild folgenden Text (s. Abb. 7), der einen Vergleich und eine Redewendung enthält zu verstehen, bereitete den SchülerInnen nach diesem Vor-Gespräch keine Probleme. Für die beiden Nichtleser las ein Schüler nachdem er still für sich gelesen hatte, den Text noch einmal mit Gebärden vor.

Abb. 7

	am Tage	in der Nacht
Was macht der Drache?	er fliegt höher und höher; er spuckt Feuer; Sein Schwanz peitscht die Wolken; er schüttelt sich so, daß das Wasser wegspritzt	er tobt und macht die Fenster kaputt; er schlägt mit dem Schwanz auf die Dächer; er zieht am Baum und der Baum fällt um; er fliegt in den Wald; er spuckt Feuer;
Was machen die Menschen?	sie haben große Angst und rennen in ihre Häuser; die Tiere laufen in ihre Ställe und jaulen.	sie rennen ins Bett und ziehen die Decke über den Kopf; sie bekommen einen Schreck.

Abb. 8 Tafeltabelle

Anhand von **Rekapitulationen** oder **Zusammenfassungen** des bisherigen Geschehens und der anschließenden Frage: *Was passiert jetzt wohl?* wurden von der Lehrerin ebenfalls bewußtmachende Äußerungen der SchülerInnen über Erwartungen an den Text in Gang gesetzt. Dieses Vorgehen weckt nicht nur Leseerwartungen in Bezug auf den nachfolgenden Text, sondern kann auch dazu beitragen, die Gestaltung des Handlungsablaufes wahrzunehmen. So ließ die Lehrerin die SchülerInnen zu Beginn einer Lese-stunde nochmals anhand einer Tabelle an der Tafel (vgl. Abb. 8, Tafeltabelle) zusammenfassen, wie sich der junge Drache am Tage und in der Nacht verhielt und wie die Menschen darauf reagierten. So vorbereitet, wird eine Spannung, die durch das abschnittweise Lesen leicht verloren gehen kann, wieder aufgebaut und lädt zu Vermutungen über den weiteren Handlungsverlauf ein. An dieser Stelle äußerten die SchülerInnen folgendes:

*Der Drache fliegt weiter.  
Er will das Herz gewinnen.  
Er will einen Freund finden.*

Das bedeutet, sie haben die von dem alten Drachen gestellte Aufgabe nicht aus den Augen verloren. Da sie den Drachen hier nicht weiter toben lassen, liegt die Vermutung nahe, daß sie auch schon ein Gefühl dafür bekommen haben, wie Texte gestaltet sind, daß sich eben nicht alles endlos wiederholt, sondern ein Text einem Ziel zustrebt. Natürlich gibt es noch mehr Möglichkeiten für die Lehrerin, die Lese-Erwartungen ihrer SchülerInnen zu wecken. Bei einem Text kommen aber wohl niemals alle möglichen Methoden zum Tragen.

## **Lesen und Verstehen auf drei Ebenen**

Wenn die SchülerInnen sich den Text *Der junge Drache* aktiv aneignen sollten, bedeutete das für die Lehrerin, durch ihren Unterricht dazu beizutragen, daß die SchülerInnen über ein Verstehen auf der ersten Ebene hinauskommen würden.

Ein Verstehen auf der ersten Ebene nahm bei dieser Klassenlektüre einen größeren Raum ein, als es an der Normalschule der Fall gewesen wäre. Aber das Klären von Wortinhalten, Redewendungen, Vergleichen u.ä. diente nur als Voraussetzung für ein Verstehen auf den anderen beiden Ebenen.

### 1. Verstehen auf der ersten Ebene

Einer gezielten Erweiterung des Schriftwortschatzes und damit verbunden auch des Gebärdenschatzes dienten die Erarbeitungen verschiedener Themen.

#### *Die Benennungen der Körperteile des Drachens*

Gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit bekamen die SchülerInnen die Aufgabe, den jungen Drachen zu malen. In der darauffolgenden Stunde bekamen sie kleine Schriftwortkarten, auf denen die Körperteile des Drachens standen. Sie sollten diese Wortkarten den Körperteilen des von ihnen gezeichneten Drachens zuordnen. Diese vorausgehende Klärung von Vokabeln - der entsprechende Text wurde erst in der fünften Stunde gelesen - hilft vor allem schwächeren LeserInnen beim Verstehen.

#### *Zu den Tieren gehörende Lautäußerungen und deren substantivische Bezeichnungen*

Der Textabschnitt (s. Abb. 9), in dem diese Wörter vorkamen ist für gute LeserInnen auch dann zu verstehen, wenn sie die genaue Bedeutung der Wörter *Gegacker*, *Geschnatter*, *Gepiepse*, *Gemecker* nicht kennen. Trotzdem erarbeitete die Lehrerin sie intensiver, da durch die exemplarische Verdeutlichung von Wortbildungsregeln des Deutschen das Verstehen anderer entsprechend gebildeter Wörter vorbereitet wird.

Das Zuordnen von "Laut"blasen zu den einzelnen Tieren bereitete den SchülerInnen keine Schwierigkeiten. Anschließend machte es ihnen viel Spaß, die Lautäußerungen der einzelnen Tiere zu imitieren.

ren. Auf einem Blatt für die Hausaufgaben (s. Abb. 10, Arbeitsblätter) hatte die Lehrerin die Tierbilder und "Laut"blasen ergänzt durch einfache Aussagesätze wie *Die Hühner gackern*. Diese Sätze enthielten das jeweilige Morphem, das auch für die Substantivierungen im Buchtext verwendet wurde: **Gegacker**.

Abb. 9

Abb. 10 Arbeitsblätter

### *Geräuschwörter*

Geräuschwörter wie sie im Text von Seite 21 bis Seite 24 vorkommen (s. Abb. 11) sind dann nicht schwer zu verstehen, wenn sie, wie hier, im Text so folgen, daß sie unmittelbar an eine Ursache gekoppelt sind. Um ein Verstehen für eventuell später folgende, schwierigere Texte vorzubereiten, widmete die Lehrerin ihnen mehr Aufmerksamkeit. Die Lehrerin schrieb die Sätze aus dem Text noch einmal heraus, und die SchülerInnen sollten die entsprechenden Geräuschwörter einsetzen (s. Abb.12, Arbeitsblatt *Geräuschwörter*).

Abb. 11

Abb. 12 Arbeitsblatt *Geräuschwörter*

*ter*). Diese Wörter hatten die SchülerInnen anscheinend sehr beeindruckt, denn in der nächsten Stunde, die damit begann zu wiederholen, was der junge Drache in der Nacht zuvor gemacht hatte, bemühten sie sich sehr, diese Geräusche zu benennen (s. Transkription im Anhang, S. 39ff. und Abb. 13 - 18).



Abb.\* 13: I-



Abb. 14: L-



Abb. 15: T-



Abb. 16: K-



Abb. 17: KRACH



Abb. 18: SCHWER

---

\* Die Abbildungen 13 bis 25, sowie Abb. 30 entstanden auf Grundlage von Video-Mitschnitten

*Der Unterschied von der See - die See*

Gemeinsam ordneten die SchülerInnen die unterschiedlichen Lebewesen der beiden Lebensräume in eine Tafeltabelle. Interessant hierbei war, daß die SchülerInnen in der Lage waren, Wörter, die die anderen noch nicht kannten, diesen ohne Eingreifen der Lehrerin zu erklären. D.h. sie fragten von sich aus nach, was bestimmte Wörter bedeuteten und sie konnten selbständig Bedeutungen erklären. Dies zeigt exemplarisch eine Transkription einer Erklärung des Wortes *Aal* durch Niko (s. Anhang, S. 43f. und Abb. 19 bis 25)



Abb. 19: A-



Abb. 20: L-



Abb. 21: AAL

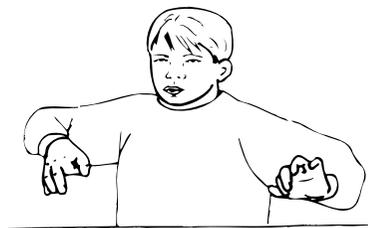


Abb. 22: AAL-rund-lang



Abb. 23: AUFSCHNEIDEN-aal



Abb. 24: SCHMECKEN-GUT



Abb. 25: aal-dünn-SCHWIMMEN

Für die beiden Noch-Nicht-Leser erfolgte das Verstehen auf der ersten Ebene vor allem durch das Lesen der Bilder und ein Gespräch mit der Lehrerin darüber. Anschließend waren sie in der Lage, extra groß geschriebene Textstreifen diesen Bildern zuzuordnen (s. Abb. 26, Bsp. für das Bild-Text-Verhältnis für die Noch-Nicht-Leser). Die vorher für sie beängstigend gewesene Aussicht, daß die Klasse gemeinsam ein ganzes Buch lesen sollte, verlor anhand dieses Vorgehens für sie ihren Schrecken. Der Aufgabe, Bilder zu lesen, fühlten sie sich gewachsen, es machte ihnen darüber hinaus auch Spaß. Innerhalb dieser Unterrichtseinheit nutzte die Lehrerin die durch das Buch hervorgerufene Motivation dieser beiden abhängigen Leser und ihr Verständnis für Situationen beim Bilder lesen, um ihre Fähigkeiten in der Worterkennung zu erweitern (s. Abb. 27, Bsp. für ein Arbeitsblatt *Förderung des Worterkennens*).



Abb. 26

Bsp. für das Bild-Text-Verhältnis für die Noch-Nicht-Leser

Freund	Schwanz
Freude Freitag Freund Frauen Frieden	schwarz Schwung schwänzen Schwanz Schnauze

Abb. 27

Bsp. für ein Arbeitsblatt *Förderung des Worterkennes*

Zentrale Bedeutung in dieser Geschichte hat die Aufgabe, die der alte Drache dem jungen Drachen gibt. *Das Herz eines Menschen gewinnen* ist nur im übertragenen Sinne zu verstehen. In einem Gespräch über diese Aufgabe versuchte die Lehrerin, den SchülerInnen langsam eine Vorstellung davon zu geben, was dieser Satz eigentlich bedeutet. Dies bereitete ihnen zunächst Schwierigkeiten. Es war ihnen lediglich klar, daß er nicht wörtlich zu verstehen war. Die von der Lehrerin gegebene Erklärung, wurde erst im weiteren Verlauf der Lektüre deutlicher: Nachdem der junge Drache sich in den Wald zurückgezogen hat, verwendet Niko als erster diese Formulierung (s. Transkription im Anhang, S. 39). Eine Hilfe war den SchülerInnen ein Plakat, das die weiteren Stunden über sichtbar an der Wand im Klassenraum blieb, auf das die Lehrerin eine Erklärung für diese Metapher geschrieben hatte.

## 2. Verstehen auf der zweiten Ebene

Dazu trugen während dieser Unterrichtseinheit vor allem Fragen nach den Handlungsmotiven und der Gefühlslage des jungen Drachen und der Menschen bei. Den meisten SchülerInnen bereitete es keine Schwierigkeiten, hier Antworten zu geben und somit zwischen den Zeilen zu lesen. So steht im Text z.B. nicht, wieso am Tag, nachdem der Bauer vor dem jungen Drachen davongelaufen ist, so viele Menschen am Ufer des Sees stehen. Diese Frage läßt sich nur durch Nachdenken und Kombinieren beantworten. Wenn Mike auf diese Frage sagt:

*Der Bauer hat den anderen Menschen Bescheid gesagt*

hat er diese Kombinationsleistung erbracht und somit zwischen den Zeilen gelesen.

Ebenso interpretativ lesen die SchülerInnen, wenn sie die Textstelle, in der Michael dem jungen Drachen begegnet, die Gedanken Michaels, *Jetzt weiß ich, wo die Sonne wohnt*, in Verbindung bringen können mit den zwei Seiten zuvor erwähnten verzweifelten Feuerspucken des jungen Drachen im Wald.

Auf die Frage der Lehrerin, warum denn Michael keine Angst vor dem jungen Drachen habe, alle anderen Menschen hätten doch so große Angst und alle Ritter wären vor ihm davongelaufen, konnten die SchülerInnen antworten:

*Der Schwanz ist verletzt.*

*Der Drache ist traurig. Er will nicht mehr wild sein.*

Auch diese letzten beiden Beispiele zeigen, daß die SchülerInnen in der Lage sind, Verbindungen, die im Text nicht explizit auftauchen, herzustellen.

Im Verlauf der Lektüre waren einige SchülerInnen in der Lage, von sich aus Fragen auf dieser Ebene zu stellen.

## 3. Verstehen auf der dritten Ebene

Hierzu trugen solche Fragen bei, die auf ein Bewerten der Handlung bzw. der Äußerungen des jungen Drachen, abzielten. Aufgrund der starken Identifikation der Schüler mit dem Drachen bewerteten sie sein Verhalten, seine Sicht der Dinge als gut und richtig. Allein das einzige Mädchen in der Klasse hatte aufgrund ihrer etwas distanzierteren Haltung zu dem jungen Drachen genügend Abstand, um zu

versuchen, sein Verhalten von außen zu beurteilen. Sie war z.B. die Einzige, die die Aufgabe des alten Drachen an den jungen Drachen, das Herz eines Menschen zu gewinnen, als schwer einstufte, während alle Jungen diese Aufgabe ebenso einfach fanden wie der junge Drache auch. Dies mag daran liegen, daß für die Jungen in diesem Alter normalerweise sich das Problem, einen Freund zu finden noch nicht stellt. Sie finden Freunde über gemeinsame Aktivitäten wie Fußballspielen, während Manuela als einziges Mädchen in der Klasse sich mit diesem Thema schon eher auseinandersetzen mußte.

Die gleiche noch distanzlose Identifikation mit dem jungen Drachen zeigte sich, als es darum ging, das wilde Verhalten des jungen Drachen aus der Sicht der Menschen zu beurteilen. Die SchülerInnen lebten hier noch völlig mit dem jungen Drachen, empfanden den Spaß und die Freude an der Kraft und der Macht des jungen Drachen. Sie waren noch nicht in der Lage zu sehen, daß die Abwehrreaktionen der Menschen verständlich sind, da sie ja nicht wissen können, daß der junge Drache ungefährlich für sie ist und sogar einen Freund sucht.

Die Diskussion der Lehrerin mit den SchülerInnen um solche Textstellen förderte auch dann, wenn noch keine "reife" von allen akzeptierte Bewertung im Gespräch gefunden wurde, eine differenziertere Wahrnehmung der Welt und trug dazu bei soziale Erfahrungen, Urteile und Einstellungen ins Bewußtsein zu heben und die Tatsache zu verdeutlichen, daß Verhalten nicht nur mit den beiden extremen Kategorien "gut" und "schlecht" oder "lieb" und "böse" bewertet werden kann.

### **Erweiterung der Lautsprachkenntnisse**

Die Erfahrungen, die die Lehrerin im Verlauf der Lektüre mit diesem Kinderbuch machte, zeigten, daß sich bei den SchülerInnen nicht nur die Kenntnisse der deutschen Schriftsprache, sondern daß sich durch die über den Text und über ihn hinausgehenden Gespräche auch ihr aktiver Sprechwort- und Gebärdenschatz erweiterte. In der Auseinandersetzung um die Motive des jungen Drachen und in der Einschätzung seines Verhaltens fand stets sinnvolle Kommunikation statt. Sie wurde nicht inszeniert, um Deutsch zu üben. Innerhalb dieser Gespräche tauchten in den Äußerungen der SchülerInnen wie von selbst viele Vokabeln und Formulierungen aus den zuvor gelesenen Textabschnitten auf. Der Lehrerin fiel auf, daß einige SchülerInnen begannen, "für die Tafel zu formulieren", d.h.

sie verwendeten hierfür einen komplexeren, differenzierteren Code, als sie es normalerweise im Unterrichtsgespräch taten.

Neben diesen an der deutsche Lautsprache orientierten gebärdeten Äußerungen (LBG) tauchten im Gespräch auch viele Äußerungen in DGS auf (s. z.B. Nikos Erläuterungen zu *Aal*, S. 43f.). Eine Möglichkeit, diese Äußerungen aufzugreifen und ins Deutsche zu übersetzen, ohne daß dabei der Unterrichtsverlauf wesentlich verzögert wird, nutzte die Lehrerin immer dann, wenn Ergebnisse des Gesprächs an der Tafel festgehalten werden sollten, z.B. als es darum ging zusammenzutragen, wie es im Drachensee aussieht.

Dabei gebärdete Niko:

**: STEIN++ : )HÖHLE( {TAUCHEN-in-höhle}**  
tauch

**:STEIN++ : )HÖHLE( {TAUCHEN-in-höhle}**  
tauch höhle

Die Lehrerin übersetzte diese Äußerung und schrieb an die Tafel:  
*Sie schlafen in einer Steinhöhle.*

In einer anderen Stunde gebärdete Daniel:

**"körper-hin-und-her-bewegen"++**  
schüttelt

**MIT WASSER WEG-vom-körper**  
spritzt weg weg

**"körper-hin-und-her-bewegen"**  
schüttelt

Die Lehrerin übersetzte:

*Er schüttelt sich, so daß das Wasser wegspritzt.*

Und Niko meinte:

**VIELE :GEBÄUDE I- TIERE WERDEN :)SCHREIEN(+**  
stall die wird jaul

**:GEBÄUDE**  
stall

*Die Tiere laufen in den Stall und jaulen.*

Diese Art des Vorgehens ist den SchülerInnen seitdem sie lesen können, vertraut und sie wissen, daß es sich bei dem an die Tafel

Geschriebenen um eine Übersetzung ihrer gebärdeten Äußerung handelt. In gewisser Hinsicht wird so auch das Übersetzen beim Lesen in Gang gesetzt, wenn die SchülerInnen dies selber aktiv auch noch nicht können.

### **Vorlesen**

Einen Text für gehörlose SchülerInnen vorzulesen, ist nicht ganz unproblematisch, auch wenn dabei Gebärden verwendet werden. So muß die Vorlesende den Text so gut kennen, daß sie während des Lesens nicht oder nur wenig ins Buch sehen muß, da zum Verstehen des Inhalts die SchülerInnen auch das Mundbild und der Gesichtsausdruck wahrnehmen können müssen. Ein striktes lautsprachbegleitendes Gebärden sichert das Textverständnis nicht notwendigerweise. Das Leseprotokoll im Anhang (s. S. 45f.) eines von der Lehrerin im Verlauf dieser Unterrichtseinheit vorgelesenen Textabschnittes zeigt, wie diese Aufgabe gelöst werden kann. Durch eine starke mimische Betonung, Integrieren von DGS-Elementen und gelegentliches Übersetzen von zuvor lautsprachbegleitend gebärdeten Sätzen in DGS-nahe Äußerungen verstanden alle SchülerInnen diesen Abschnitt. Ihre gebannte Aufmerksamkeit während des Vorlesens, ihre Zwischenrufe und abschließenden Äußerungen zeigten dies deutlich.

Haben die SchülerInnen für die anderen einen Text (-abschnitt) mit Gebärden vorgelesen, so waren sie noch nicht in der Lage, solche Übersetzungen eigenständig vorzunehmen bzw. sie erkannten selber Textstellen für die eine Übersetzung unbedingt notwendig wäre, noch nicht. Während der Lektüre dieses Buches zeigte jedoch vor allem Mike schon Ansätze, mit Ausdruck, mit bewußt eingesetzter Mimik und Körpersprache zu lesen.

Eine gute Möglichkeit, einen längeren Text vorzulesen, erprobte die Lehrerin während der später durchgeführten Unterrichtseinheit *Jim Knopf und Lukas, der Lokomotivführer*. Sie sprach den jeweiligen Text vorher auf Kassette, spielte diese im Unterricht ab und gebärdete dann diesen gesprochenen Text. Dabei fällt das Problem, mit dem 'in das Buch gucken müssen' oder den Text auswendig zu können, weg. Gleichzeitig ergibt sich durch das normale Vorlesetempo die Notwendigkeit, vom lautsprachbegleitenden Gebärden auf eine Mischform, die der DGS schon stark angenähert ist, überzugehen. Da dabei eine Übersetzung der Bedeutung erfolgt, gibt es kaum Verständnisprobleme für die SchülerInnen. Bei auftauchen-

den Fragen kann der Kassettenrecorder ausgeschaltet werden. So kann das Vortragen so lange unterbrochen werden, bis alles genügend geklärt ist.

Die Aufmerksamkeitsspanne auf seiten der SchülerInnen ist bei dieser Methode ausgesprochen hoch. Während der Unterrichtseinheit *Jim Knopf* dauerte die Vortragsphase im längsten Fall 30 Minuten, und alle SchülerInnen waren bis zum Schluß gebannt dabei. Die meisten schlugen dabei zusätzlich ihr Buch auf und verglichen gelegentlich gebärdete Äußerungen mit dem Gedruckten: auch eine Art kontrastiven Sprachunterrichts.