

Valtin, Renate

Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS). Vortrag im Rahmen der GEW-Fachtagung "Fördern statt Auslesen - Können Förderpläne das leisten?" (1. Juni 2006)

2006, 13 S.



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS). Vortrag im Rahmen der GEW-Fachtagung "Fördern statt Auslesen - Können Förderpläne das leisten?" (1. Juni 2006). 2006, 13 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-20914 - DOI: 10.25656/01:2091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-20914>

<https://doi.org/10.25656/01:2091>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS)

Vortrag im Rahmen der GEW-Fachtagung:
Fördern statt Auslesen - Können Förderpläne das leisten? 1. Juni 2006

Meine Ausführungen sind in drei Teile gegliedert. Nach allgemeinen Bemerkungen zur neuen Hessischen Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (VOLRR) werde ich einen theoretischen Rahmen zur Fassung von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb aufzeigen, charakteristische Schwierigkeiten von Kindern mit LRS herausstellen und auf Bereiche verweisen, die bei der Förderdiagnostik zu berücksichtigen sind. Anschließend werde ich auf die Rahmenbedingungen für erfolgreiches schulisches Lernen in Deutschland eingehen, bevor ich die Frage beantworte, die das Thema der heutigen Fachtagung bildet: Fördern statt Auslesen - Können Förderpläne das leisten?

1. Bemerkungen zur hessischen Verordnung vom 18.5.2005

Die deutsche Schule tut sich schwer mit der Förderung aller Kinder. Das belegen auch die internationalen Schulleistungsstudien in eindrucksvoller, d.h. schonungsloser Weise:

1. Auf Leistungsversagen der Schülerinnen und Schüler reagiert die Schule nicht mit verstärkten Förderbemühungen, sondern mit Auslesemechanismen. Anstelle der Förderung nimmt die Auslese einen hohen Stellenwert ein. Es besteht eine starke interne Auslese (Zurückstellung vom Schulbesuch, Sitzen bleiben, Abstufung und Überweisung an eine untere Schulform). Wie PISA gezeigt hat, sind 40 Prozent der Jugendlichen in Deutschland von solchen Selektionsmaßnahmen betroffen.
2. Ferner gibt es eine externe Auslese (in ein viergliedriges Schulsystem, da die Sonderschulen mitzuzählen sind) mit einer – im internationalen Vergleich – sehr frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe, bei gleichzeitig geringer Durchlässigkeit (für Aufsteiger, nicht für Absteiger). Vor vielen Jahren schon hat Hartmut v. Hentig das dreigliedrige Schulsystem als die heilige Kuh der deutschen Bildungspolitik bezeichnet – und dort steht sie weltweit fast einzigartig herum.
3. Während die meisten Länder – zumindest in der Grundschule – ohne Noten auskommen, spielt die Zensurengebung in Deutschland eine große Rolle. Zensuren sind deshalb in unserem Schulsystem unverzichtbar, weil sie die Ausleseentscheidungen legitimieren müssen (gegenüber den betroffenen Eltern und ihren Kindern). In vielen Studien ist indessen belegt, dass Noten nicht vergleichbar sind, weil sie sich am klasseninternen Bezugsmaßstab orientieren. „Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier“, so lautete das Ergebnis meiner Studien zur Leistungsbeurteilung (Thiel/Valtin 2002). Auch IGLU belegt, dass der Zusammenhang zwischen Note/Grundschulempfehlung und Leistung in den IGLU-Tests nicht sehr überzeugend ist (Bos u.a. 2003, 2004). Noten können schon deshalb nicht ihrem gesellschaftlichen Anspruch der Legitimation von Ausleseentscheidungen gerecht werden (und werden auch ihrem pädagogischen Anspruch der differenzierten Rückmeldung über den Leistungsstand nicht gerecht).
4. IGLU befragte die Schulleiter nach der Zuständigkeit der Lehrpersonen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Dass Misserfolge an ihrer Schule den Lehrkräften angelastet werden, bejahen nur 3 Prozent der Befragten, die übrigen lehnen dies eher oder vollständig ab. Nur 12,3 Prozent der Schulleitungen stimmten der Aussage zu: „Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen“ (Valtin 2004). Die Ergebnisse verweisen auf ein geringes Verantwortungsbewusstsein. Dem entspricht der Befund aus PISA:
5. PISA fragte die Jugendlichen, ob sie sich von den Lehrkräften unterstützt fühlen. Der Wert für die wahrgenommene Lehrerunterstützung lag für Deutschland im Minusbereich (In der Grundschule sind die Zahlen allerdings sehr viel günstiger, s. Valtin/Wagner/Schwippert 2005).

Dass viele Lehrkräfte sich nicht zuständig fühlen für das Lernversagen der Schülerinnen, kann auf Begabungsmymen und subjektive Theorien vom Lernen zurückgeführt werden, die auch von vielen Bildungspolitikern geteilt werden. Viele Verfechter des dreigliedrigen Schulsystems scheinen nach wie vor von den theoretischen, besser ideologischen Grundlagen dieses Systems überzeugt zu sein, nämlich von dem Gedanken der Dreifaltigkeit der Begabung (der praktischen, der technischen und der abstrakten), wobei erschwerend hinzukommt, dass diese Begabungen als bildungsresistent angesehen werden, vor allem die praktischen Begabungen. Diese Auffassung und diese Schulstruktur waren funk-

tional im 19. Jahrhundert für die Reproduktion des Ständestaates, sind aber ungeeignet für eine demokratische Wissensgesellschaft.

Lernen - das wissen wir heute – ist ein konstruktiver Prozess und ein Produkt der Eigentätigkeit des Lernenden, der sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt und ihn „konstruieren“ muss. In Deutschland wird Lernen jedoch vorwiegend als Funktion von Anlage oder Begabung angesehen, die „entfaltet“ werden muss. Lernmisserfolge sind dann Ausdruck mangelnder Begabung oder Ausdruck von Teilleistungsstörungen. Und das deutsche Kind – so erfährt die Öffentlichkeit immer wieder – ist in höchstem Grade gefährdet. 5 bis 25 Prozent leiden an schwerer oder leichter Legasthenie, ebenso viele an Dyskalkulie, hinzu kommen alle Fälle von ADS, AHD, Hyperaktivität, MCD (nein, das ist wieder out), oder wie die modischen Etikette der Pathologisierung von Kindern gerade heißen. Nicht zu vergessen die Sprachstörungen und die Defizite in der Fein- und Grobmotorik. Die Pathologisierung der Kinder ist für mich die Kehrseite der schulischen Auslesebestrebungen. Die gegenwärtig so populären Erklärungsmuster mit den fragwürdigen Teilleistungsstörungen (das Geschäft mit der Legasthenie) liefern Eltern und Lehrerinnen ein Alibi, um sich aus der Verantwortung für die Lernprozesse der Kinder zu stellen.

Dass Förderung nicht als genuine Aufgabe des gesamten Schulsystems gesehen wird, lässt sich daran ablesen, dass der Ausdruck „Förderschule“ (in meinen Augen ein Pleonasmus) für Schulen reserviert ist, die Kinder „mit sonderpädagogischem“ Förderbedarf besuchen, wie es heute politisch korrekt heißt. Das rückt den Ausdruck „fördern“ schon semantisch in die Ecke von etwas nicht Normalem oder gar Abartigem. Dass in der öffentlichen Diskussion der Gedanke der Auslese vor der Förderung rangiert, lässt sich auch in den Internet-Suchmaschinen ablesen. Google verzeichnet (am 23.5.2006) 73.500 Eintragungen für „Leistungsförderung“, aber über 680.000 für Leistungsbeurteilung. Unter „fördern“ findet man an zweiter Stelle „Begabung fördern“. Zudem finden sich hier viele Hinweise auf Elterninitiativen, die ihr Kind fördern wollen, da die Schule offenbar dieser Aufgabe nicht gewachsen ist, und auf außerschulische Institutionen, die an der Förderung von Kindern verdienen. Internet-Suchmaschinen halte ich für sehr geeignet, um den „Zeitgeist“ zu erschließen. Gibt man bei Google „Funktionen von Schule“ ein, so findet man bei den ersten Treffern nach wie vor die 3 klassischen, von Fend in den 70er Jahren herausgestellten Bereiche: Qualifikation, Selektion (Berechtigung), Integration. Diese Aufgaben sind funktional für das mehrgliedrige Schulsystem, nicht für eine Schule ohne Aussonderung, in der alle Kinder gefördert werden und nicht erst einen Förderanspruch bescheinigt bekommen müssen.

Was sagt uns das?

Förderanspruch haben nicht alle Kinder, sondern nur solche, die irgendwie „anders“ sind (Der Legasthenie-Verband hat dies erkannt und wird nicht müde - auch wider alle empirischen Belege – auf „genetische“ Defekte oder Teilleistungsstörungen des Kindes zu verweisen, um Förderprivilegien für Legastheniker zu erkämpfen. Nur diese – intelligenten – Kinder sollen besondere Privilegien bei der Leistungsbeurteilung erhalten, wie „Notenschutz“ oder günstige Bedingungen bei Prüfungen). In deutschen Kultusministerien wird ein zeitraubender und mühsamer bürokratischer Aufwand getrieben, um solche Regelungen zu fassen und zu verordnen. So erhalten in Bayern Kinder mit Legasthenie besondere Förderprivilegien, allerdings müssen sie erst von einem Kinderarzt als „Legastheniker“ diagnostiziert werden.

Ein Verständnis von Schule, wie es zum Beispiel den skandinavischen Ländern zugrunde liegt, kann auf derartige Regelungen verzichten: Alle Kinder haben einen Anspruch auf Förderung und erhalten diese auch, zum Beispiel durch Heranziehen von Experten (Beratungslehrerinnen, Lesespezialistinnen oder Fachleute aus Sozialpädagogik und Schulpsychologie). Da es keine Selektion gibt, braucht man keine aufwändigen Maßnahmen zur Legitimierung derartiger Ausleseentscheidungen. Man kann auf Zensuren verzichten und auch auf Regelungen, welchen Kindern wann welche besonderen Maßnahmen als Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen zu gewähren sind. (Mir lag auch die hessische Verordnung vor: „Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Funktionsbeeinträchtigungen, Behinderungen oder für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ Erlass vom 18. Mai 2006). Die etwas unbeholfene syntaktische Fassung dieses Titels verweist auf die Notwendigkeit, auch Schwierigkeiten beim Schreiben in die Verordnung aufzunehmen. Zu erfahren ist dort, dass der Geltungsbereich sich auch erstreckt auf „vorübergehende Funktionsbeeinträchtigungen (z. B. Armbruch)“. Hier fehlt der entscheidende Hinweis, dass dies nur gilt für einen rechtsseitigen Armbruch bei Rechtshändern, einen linksseitigen Armbruch bei Linkshändern und einen beidseitigen Armbruch bei Beidhändern. Ironie beiseite: Dass es Personen in unserer Bürokratie gibt, die ernsthaft meinen, Verordnungen erlassen zu müssen, damit Kinder bei einem Armbruch Rücksichtnahmen erfahren, die nicht nur für Pädagogen, sondern schon den schlichten gesunden Menschenverstand selbstverständlich sind, - dieser Gedanke ärgert mich als Steuerzahlerin maßlos. Auch dass sich 16 Bundesländer aufmachen, an regionalen

Erlassen für Kinder mit LRS oder Rechenschwierigkeiten zu arbeiten (genauer: 15, denn die Bayern haben ihren umstrittenen LRS/Legasthenie-Erlass ja schon verabschiedet), finde ich unerträglich. Statt neue Erlasse zu erarbeiten, wäre es sinnvoller, günstige Rahmenbedingungen für die Realisierung der KMK-Grundsätze von 1978 und 2003 zu schaffen. Ich zitiere Ingrid Naegele: Die Grundsätze der KMK sind auch „nach fast einem Vierteljahrhundert noch brandaktuell. Was dringend notwendig ist, sind veränderte Rahmenbedingungen, die eine Durchsetzung dieser Grundsätze sicherstellen“ (Naegele 2003, S. 30). Wenn sich die Länder an die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen und die Realisierung dieser Grundsätze machten, wären weitere regionale Regelungen überflüssig.

Dies alles sollte man im Hinterkopf haben, wenn man sich an die Lektüre der Hessischen Verordnung macht. Da mir verschiedene Entwürfe vorliegen, beziehe ich mich auf die Fassung, die mir vom Hessischen Kultusministerium für die heutige Veranstaltung zur Verfügung gestellt wurde. Sie lautet: Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (VOLRR) und stammt vom 18.5.2006.

Schon vom Aufbau her zeigt sich, dass der Auslesegedanke im Vordergrund steht und den Schwerpunkt bildet. Mit Selektionsmaßnahmen (Leistungsfeststellung, -bewertung, Vergünstigungen bei der Leistungsfeststellung, Zeugnis und Abschlüssen) befassen sich vier Paragraphen (§ 6 bis 9). Mit Förderung befassen sich vier Paragraphen (§ 2 bis 5), wobei zu bemerken ist, dass in Paragraph 2, Absatz 2, sechs „Fördermaßnahmen“ genannt werden, von denen nur zwei etwas mit Förderung zu tun haben: Unterricht in besonderen Lerngruppen (auch dies wieder ein Auslesegesichtspunkt) sowie Binnendifferenzierung. Die übrigen vier in diesem Absatz genannten Maßnahmen haben mit Förderung nichts zu tun: Es handelt sich um Nachteilsausgleich und um besondere Regelungen für Leistungsfeststellung und -bewertung, für die Zeugniserstellung und für die Erteilung von Abschlüssen, d.h. um Abmilderung von Selektionsmaßnahmen. Würde es sich um einen Schüleraufsatz handeln, wäre die Bemerkung: „Thema verfehlt“ sicherlich angebracht.

Es kommt aber noch schlimmer. Paragraph 1, Absatz 1 („Grundsätze“) definiert, für welche Kinder diese Verordnung gedacht ist: „Schüler und Schülerinnen sind diejenigen, die trotz Förderung andauernde Schwierigkeiten beim Erlernen und beim Gebrauch der Schriftsprache und im Bereich des Rechnens haben“. Mit dieser Definition kann man sich zumindest teilweise anfreunden, da hier Schriftsprache genannt wird, die erheblich umfassender ist als Lesen und Rechtschreiben, die beiden in der Verordnung genannten Bereiche, während das Schreiben im Sinne von Texte verfassen nicht genannt wird. Erklärungsbedürftig ist allerdings, was hier unter „Förderung“ zu verstehen ist: der normale schulische Unterricht oder spezifische Fördermaßnahmen im Sinne der Verordnung? Völlig unverständlich ist jedoch §1, Absatz 2: „Ausgenommen sind hierbei Schülerinnen und Schüler, bei denen eine umfassende Lernbehinderung oder eine geistige Beeinträchtigung vorliegt, deren besondere Sinnes-, Sprach- oder Körperbehinderung einen hinreichenden Schriftspracherwerb erschwert.“ Was heißt „hierbei“? Bei den Grundsätzen, d.h. der Definition? Oder gar bei der Förderung? Tatsächlich heißt es in Absatz 4: „Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen haben in allen Schulformen Anspruch auf individuelle Förderung“. Sollen also alle anderen, insbesondere Kinder mit "einer umfassenden Lernbehinderung oder einer geistigen Beeinträchtigung" keinen Anspruch auf Förderung haben; oder sollen sie keinen Anspruch auf „individuelle“, aber vielleicht auf allgemeine Förderung haben? Hier ist dringend Klarheit zu schaffen. Weiter stellen sich die Fragen: Wer soll hier die Differentialdiagnosen vornehmen? Was ist die Legitimation dieser Differenzierung? Bisherige Erfahrungen zeigen, dass auch Kinder mit niedrigem IQ, und auch solche mit Down Syndrom, lesen und schreiben lernen können. Mein Vorschlag: ersatzlose Streichung dieses skandalösen Absatzes.

Im §2 über Förderdiagnostik heißt es: „Voraussetzung für das Erkennen dieser Lernschwierigkeiten ist die Erhebung der Lernausgangslage, insbesondere in der Jahrgangsstufe 1. Dieses geschieht unter anderem durch die Beobachtung des sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und motorischen Entwicklungsstandes und der Lernmotivation. Auch die Fähigkeiten der optischen und akustischen Wahrnehmung und Differenzierung, das Symbolverständnis und die feinmotorischen Fertigkeiten sowie das individuelle Lernverhalten und –tempo werden bei der Einschätzung der Lernausgangslage berücksichtigt.“ Angeführt werden ferner die Sprach- und Sprechfähigkeiten.

Gegen diesen Passus habe ich zwei Einwände:

1. Selbst versierte Kinderpsychologinnen würden Wochen brauchen, um eine derartig umfassende Diagnose zu erstellen, zumal wenn man sich dabei auch auf Beobachtungen beziehen soll (Wie lässt sich Lernmotivation beobachten? Höchstens erschließen). Lehrkräfte sind hier heillos überfordert. Sie sind schon überfordert, wenn sie – wie in § 1, Absatz 3 vorgesehen – prüfen sollen, ob bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache und Schülerinnen und Schülern, deren Sprachentwicklung nicht altersgemäß ist, die „Schwierigkeiten beim Erwerb der Schrift-

sprache aus zu geringer Kenntnis der deutschen Sprache herrühren". Wie sollte man das feststellen? Derartige differentialdiagnostische Kompetenzen gehören nicht zum professionellen Wissen von Lehrkräften. Außerdem ließe sich eine solche Frage nur mithilfe eines Experiments beantworten.

2. Warum soll man überhaupt diesen ganzen Aufwand der Feststellung der Lernausgangslage betreiben? Nur wenn man der Auffassung ist, dass die Lernausgangslage die Lernergebnisse determiniert (dass Lehren also pädagogisch wenig wirkungsvoll ist), wäre solch eine Vorgehensweise sinnvoll. Dieser Auffassung liegt das veraltete Funktionsmodell vom Lesen- und Schreibenlernen zugrunde, das nämlich der Lernprozess dann ungestört verläuft, wenn Kinder in kognitiven Funktionen wie visueller Wahrnehmung, auditiver Wahrnehmung, Gedächtnis und Symbolverständnis keine „Funktions- oder Teilleistungsstörungen“ aufweisen. Das Funktionsmodell wird seit Jahrzehnten kritisiert, weil es die Spezifität der visuellen und auditiven Leistungen nicht berücksichtigt. Beim Schriftspracherwerb geht es nicht um den Ausbau von Funktionen wie visueller und auditiver Wahrnehmung, sondern um den Erwerb von Einsichten in Funktion und Aufbau des Lerngegenstands Schriftsprache. Sinnvoll ist es dann, den Lernstand des Kindes zu erheben: Was weiß es schon von Schriftsprache? Über welche Kenntnisse in Bezug auf Buchstaben, Buchstaben-Lautbezug und andere sprachliche Einheiten (Was ist ein Wort? Was ist ein Satz?) verfügt es? Welche Strategien verfolgt es, wenn es mit unbekanntem Wörtern konfrontiert wird? Derartige Kenntnisse lassen sich relativ leicht erfragen bzw. beim Lesen beobachten und durch freie Schreibungen von Kindern feststellen.

Kurzum: Voraussetzung für das Erkennen der Lernschwierigkeiten ist die Feststellung des Lernstands, nicht die Feststellung fragwürdiger Lernvoraussetzungen.

Würde die Lehrkraft ernsthaft alle die in der Verordnung angesprochenen Aufgaben erledigen, wäre sie fast ununterbrochen beschäftigt mit der Beobachtung der Kinder zwecks Feststellung der Lernvoraussetzungen in den 13 genannten Dimensionen, der Prüfung ihrer Sprachfähigkeiten und des Einflusses der Sprache auf den Schriftspracherwerb, der Information von Eltern, dem Besuch von Klassenkonferenzen, die laut §4, Absatz 2, für die Feststellung besonderer Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens zuständig ist (warum eigentlich?), der Erörterung des individuellen Förderplans in der Klassenkonferenz sowie der Dokumentation des Lernfortschritts. Ich frage mich: Wann kommt die Lehrerin eigentlich dazu, Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben durchzuführen?

Abschließend lautet meine Stellungnahme zur Hessischen Verordnung:

Erstens: Die neue Verordnung ist schädlich. Sie zeugt von einem veraltetem Verständnis von Schule, das das selektive Schulsystem legitimiert, in dem eine vermeintlich gerechte Leistungsbewertung eine größere Rolle spielt als Leistungsförderung, wie es die Karikatur von Traxler (2004, Download aus dem Internet) zeigt: „Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“

Zweitens: Der Erlass ist ein Rückschritt gegenüber den KMK-Grundsätzen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit LRS. Ursprünglich 1978 verabschiedet, wurden sie 2003 in einer modifizierten Fassung herausgegeben. Sie enthalten drei Vorzüge gegenüber der neuen Hessischen Verordnung:

- Alle Kinder werden gefördert, nicht nur eine besondere Teilgruppe.
- Verwiesen wird auf die Bedeutsamkeit eines guten Erstunterrichts im Lesen und Schreiben, sozusagen als vorbeugende Maßnahme.
In den KMK-Grundsätzen von 1978 hieß es: „Ein sorgfältig durchgeführter Erstlese- und Schreibunterricht, in dem die einzelnen Stufen und Phasen des Lese- und Schreiblehrgangs gründlich abgesichert sind, ist die entscheidende Grundlage, ein Versagen im Lesen und Schreiben zu verhindern“ (in Naegele/Valtin 2003, S. 16).
2003 heißt es: „Ein Lese- und Schreibunterricht, der am jeweiligen Lernentwicklungsstand des Kindes ansetzt, ausreichend Lernzeit gibt und die Ergebnisse gründlich absichert, ist die entscheidende Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit zum Lesen und Rechtschreiben“.
- Die KMK-Grundsätzen verweisen darauf, dass Lehrkräfte erst die förderdiagnostische Kompetenz erwerben müssen, bevor besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erkannt und Förderpläne erstellt werden können. „Besonderes Gewicht legen die Kultusminister auf die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Dazu gehören die Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Schreibunterrichts, die Diagnosefähigkeit, die Ableitung von Förderschwerpunkten und die Erarbeitung von Förderplänen.“ (KMK 2003).

Auch in den KMK-Grundsätzen, das sei nicht verschwiegen, überwiegen die Ausführungen zu Leistungsbewertung und Zeugnissen diejenigen zu den Fördermaßnahmen. Zumindest wird jedoch auf Rahmenbedingungen der Förderung verwiesen: den guten Anfangsunterricht und die Ausbildung der Lehrkräfte. In der Hessischen Verordnung gerät nur das Kind als „Verursacher“ der Lernschwierigkeiten in den Blick.

Drittens: Der neue hessische Erlass ist völlig überflüssig. Es existiert nämlich in Hessen seit dem 1. August 2005 die

Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe 1) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM)¹

In § 2, **Fördermaßnahmen und Lernförderung**, ist alles gesagt, was zu diesem Thema relevant ist:

(1) Die Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ist Prinzip des gesamten Unterrichts und Aufgabe der gesamten schulischen Arbeit. Jedes Kind soll mit anderen Kindern zusammen und auch durch sie gefördert werden. Die individuelle Förderung ist in den Gesamtzusammenhang schulischer Lernförderung zu stellen. Im Fall drohenden Leistungsversagens ist als Maßnahme nach § 3 Abs. 6 Satz 2 des Hessischen Schulgesetzes ein individueller Förderplan zu erstellen.

Im Folgenden werde ich mich mit Fördermaßnahmen befassen. Deshalb ist es notwendig, zunächst einen theoretischen Rahmen aufzuzeigen, denn eine Förderung kann nur angemessen und sinnvoll sein, wenn die Lehrenden die Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb kennen und erkennen können.

2. Theoretische Ansätze zur Fassung von Lese-(Recht-)schreibschwierigkeiten

Gegenwärtig sind zwei konkurrierende Ansätze zu nennen: der medizinische Ansatz und pädagogisch-psychologische Ansätze (s. u.a. Anschlag, H., Aurich, E. u.a., 2005. Lese-/ Rechtschreibschwäche: Pädagogik vs. Medizin? Offener Brief an Gerd Schulte-Körne).

a) Der medizinische Ansatz

Im medizinischen Ansatz wird Legasthenie als eine Eigenschaft oder Störung des Kindes aufgefasst. Legasthenie wird als *kausaler* Begriff verwendet, und zwar als besondere Form einer Lese- und Rechtschreibschwäche, verbunden mit spezifischen Fehlern wie Reversionen (Vertauschungen wie d - b, n - u). Als Ursache werden Wahrnehmungsschwächen, Minimale Cerebrale Dysfunktion oder anderweitige Hirnfunktionsstörungen bei Kindern mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz angenommen. Legasthenie als endogene Störung bei normal intelligenten Kindern wird abgegrenzt von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten aufgrund umweltbedingter Mängel (anregungsarmes Milieu, Unterrichtsfehlern) bzw. von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bei Kindern mit unterdurchschnittlicher Intelligenz. Die Kritik am medizinischen Modell ist vielfältig, denn das Konstrukt „Legasthenie“ ist

- *theoretisch* nicht sinnvoll, weil es die Annahme beinhaltet, die Intelligenz sei ein wesentlicher Faktor für den Erfolg beim Schriftspracherwerb und Legasthenie sei deshalb eine erwartungswidrige Störung. Die Korrelationen zwischen IQ und Leistungen in Lese- und Rechtschreibtests liegen jedoch nur in mittlerer Höhe, d. h. Diskrepanzen zwischen dem IQ und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sind also erwartungsgemäß und keinesfalls krankhaft (Valtin 1981).
- *methodisch* nicht sinnvoll, da bei der Feststellung einer Diskrepanz zwischen IQ und Leistungen im Le-

¹ Dort heißt es unter anderem:

§ 1 Aufgaben und Ziele der Bildungsgänge

(1) Die der Grundschule in § 17 des Hessischen Schulgesetzes zugewiesene Aufgabe grundlegender Bildung für alle Mädchen und Jungen umfasst die Vermittlung von Grundkenntnissen, Grundfertigkeiten und Grundfähigkeiten sowie die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Fortsetzung ihres Bildungsweges in den weiterführenden Bildungsgängen. Nach § 3 Abs. 9 des Hessischen Schulgesetzes ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule auf die bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler gerichtet und schließt die Sorge um ihr physisches und psychisches Wohl mit ein. Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen des Lernens ist nach § 50 des Hessischen Schulgesetzes mit vorbeugenden Maßnahmen entgegenzuwirken. Die Grundschule hat daher auch sozialpädagogische und präventive Aufgaben.

(2) Die Bildungsgänge und Schulformen der Mittelstufe (Sekundarstufe 1) vermitteln im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages des § 2 des Hessischen Schulgesetzes eine gemeinsame wissenschaftsorientierte, praxisbezogene Grundbildung und fördern die Entwicklung von Begabungs- und Leistungsschwerpunkten der einzelnen Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung individueller Lernmöglichkeiten und Lerninteressen. Durch gemeinsame Lernerfahrung wird das gegenseitige Verstehen und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit weiterentwickelt.

se- und/oder im Rechtschreibtest die Messfehlerschwankungen eingehen und zu unzuverlässigen Diagnosen führen. Je nach Verwendung unterschiedlicher Intelligenztests werden zudem unterschiedliche Kinder als Legastheniker diagnostiziert, wie anhand einer größeren Stichprobe demonstriert wurde (Valtin 1981).

- *diagnostisch* nicht sinnvoll, denn die so definierten Legastheniker unterscheiden sich weder in ihren Schwierigkeiten im Lesen und der Rechtschreibung (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993) noch in anderen Funktionsbereichen (Valtin 1981; Weber/Marx/Schneider 2001) von anderen Kindern mit LRS.
- *wissenschaftlich* nicht haltbar. Anhänger des Konzepts führen Legasthenie auf endogene, d.h. in dem Kinde liegende Dispositionen zurück. Die Annahme, dass speziell Teilleistungsschwächen wesentlich zu Lese-Rechtschreib-Problemen beitragen, ist empirisch widerlegt. Unter den „Legasthenikern“ gibt es nur einen ganz geringen Prozentsatz von Kindern, die überhaupt derartige Defizite aufweisen (Valtin 1981; Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993). Hingegen gibt es viele Kinder mit „Teilleistungsschwächen“, die keinerlei Probleme beim Schriftspracherwerb haben, was selbst Schenk-Danziger (1991), die Vertreterin der klassischen Legasthenie-Konzeption, feststellt (eine ausführliche Auseinandersetzung mit empirischen Befunden zu „Teilleistungsstörungen“ findet sich bei Valtin 2001).
- *therapeutisch* nicht brauchbar, denn die so definierten Legastheniker brauchen keine anderen Therapiemaßnahmen als andere Kinder mit Problemen im Lese-Schreib-Erwerb. Der Therapie-Erfolg ist auch nicht von der Intelligenz der Kinder abhängig (zuletzt Weber/Marx/Schneider 2001). Dieses Ergebnis spricht für die Empfehlungen der KMK von 1978, alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unabhängig von ihrem Intelligenzniveau zu fördern. Programme zum Training von Wahrnehmungsfunktionen, die im medizinischen Modell der Legasthenie als Teilleistungsstörungen aufgefasst werden, zeigen keine Übungsübertragung auf das Lesen und die Rechtschreibung; dies gilt sowohl für visuelle Trainings (Scheerer-Neumann 1979) als auch für auditive Trainings mit Hilfe des Brainboy nach Warnke (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1996). Suchodoletz (2003) hat eine Zusammenstellung und Bewertung aller „alternativen Methoden“, die zur Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung angeboten werden, vorgenommen und gelangt zu dem Schluss, dass sie zur Förderung des Schriftspracherwerbs ungeeignet sind. Ich zähle auf: Training der auditiven Wahrnehmung, Hochtonttraining, Tomatis, Ordnungsschwellentraining, Training des dynamischen Sehens, Farbfolien und farbige Brillengläser, Training der Blicksteuerung, des beidäugigen Sehens, Prismenbrille, Training der Händigkeit, der Ohrdominanz, hemisphärenspezifisches Training, Edu-Kinestetik, Lateraltraining, Psychomotorisches Training, taktilkinästhetische Methode, Cranio-Sacral-Therapie, Davis-Methode, Neurolinguistisches Programmieren, Ritalin und andere Medikamente, Homöopathie, Bachblüten.

Ich halte das Konzept der klassischen Legasthenie nicht nur für unbrauchbar, sondern sogar für schädlich: Betroffene Kinder erhalten manchmal über Jahre hinweg die oben genannten Therapien - und dies ohne jeglichen Erfolg, da nämlich die entscheidende Förderung im Bereich der Schriftsprache selbst unterbleibt. Makabrer Weise werden die mangelnden Erfolge dann als Therapieresistenz und als Beweis für das Vorliegen einer gravierenden Legasthenie gedeutet. Das medizinische Konstrukt Legasthenie kann also therapeutisch schädlich sein, weil falsche Fördermaßnahmen ergriffen werden und es verhindert, dass Legastheniker Therapien erhalten, die gezielt am Versagen im Lesen und Schreiben und an ihrer Einstellung zur Schule und zur Schriftsprache ansetzen. Auch der Förderunterricht in der Grundschule, der sich am klassischen Legastheniekonzept orientiert, hat keinerlei Effektivität (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2001).

Beim neuen bayerischen Erlass zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche, der den Begriff Legasthenie in Abgrenzung von anderen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wieder einführt, wird auch kritisiert, dass eine derartige Differenzierung sozial schädlich ist, denn sie etabliert ein Zwei-Klassen-System der Förderung, weil sich nun vor allem Oberschicht-Eltern die Förder-Privilegien erkämpfen werden. Da es keine anerkannte Legasthenie-Definition gibt und geben kann, wird außerdem der Willkür Tür und Tor geöffnet. Wenn schon Schriftsprach-Expertinnen nicht in der Lage sind, zwischen LRS und Legasthenie zu differenzieren, wie sollten dies Mediziner (die vorgesehenen Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie) können? Schädlich ist das medizinische Modell von Legasthenie auch, weil es Defizite beim Lesen und Schreiben in das Kind verlegt und damit den Blick verstellt auf die notwendigen Verbesserungen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Der Legasthenieverband kämpft leider nur für die Verbesserungen der unterrichtlichen und schulischen Bedingungen für die „intelligenten“ Legastheniker (und nicht für „Kreti und Pleti“, wie es Frau Dummer-Smoch, die Begründerin des Legasthenieverbands, auf der letzten Mitgliedertagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, die dem Thema Legasthenie: Lese-Rechtschreib-Störungen oder Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gewidmet war, ausdrückte).

b) Pädagogisch-psychologische Ansätze zur Erklärung von LRS: Die Theorie der kognitiven Klarheit

Die Vertreterinnen des pädagogisch-psychologischen Ansatzes halten eine Differenzierung von Legasthenie und LRS nicht für gerechtfertigt und erklären Lese-Rechtschreib-Probleme innerhalb eines Ansatzes, der das

dynamische Wechselspiel sozial-familiärer, individuell-kognitiver und schulischer Faktoren berücksichtigt. LRS wird im Sinne Bergks nicht als „Lernbehinderung“, sondern als Behinderung des Lernens, nicht als Beeinträchtigung der Lernfähigkeit, sondern als Beeinträchtigung der Lernmöglichkeiten angesehen (Bergk 2000) und als Problem einer fehlenden Passung zwischen Lernstand des Kindes und Lernangeboten.

In den letzten Jahrzehnten haben vor allem zwei Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und der kognitiven Entwicklungstheorie unser Verständnis davon, wie Kinder lesen und schreiben lernen, verändert. Die erste Erkenntnis bezieht sich darauf, dass das Erlernen der Schriftsprache nicht allein und vorwiegend eine Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistung ist, vielmehr geht es um den Erwerb von Einsichten in die alphabetische Struktur unserer Schrift und das Begreifen des Zusammenhangs von gesprochener und geschriebener Sprache. Die zweite Erkenntnis bezieht sich darauf, dass Kinder nicht passiv lernen, sondern aktiv den Lerngegenstand (re)konstruieren, und zwar auf einem Niveau, der ihrem kognitiven Entwicklungsstand und ihrer naiven Theorie vom Lerngegenstand entspricht. Das bedeutet, dass die "Logik des Gegenstandes" nicht immer der "Psychologik" der Lernenden entspricht, weil Kinder ihren Lerngegenstand aktiv strukturieren und sich dabei bestimmte Hypothesen bilden oder Problemlösungsversuche unternehmen, die manchmal dem Lerngegenstand nicht angemessen sind. Die Theorie der kognitiven Klarheit berücksichtigt beide neuen Erkenntnisse und besagt: Die Lernenden müssen beim Schriftspracherwerb zu einer gedanklichen Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift gelangen. Dazu gehören:

- die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Schrift (Schrift ist eine besondere Form von Sprache und nicht Zeichen beliebigen, auswechselbaren Inhalts und sie hat einen bestimmten Gebrauchswert) und zweitens
- die Kenntnis bestimmter sprachstruktureller Merkmale, die in unserem alphabetischen Schriftsystem repräsentiert sind, wie Laute, Buchstaben, Silben, Wörter und Sätze.

Ferner brauchen Kinder metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien sowie effektive Arbeitstechniken.

Beim Schriftspracherwerb müssen die Lernenden folgende, im Wesentlichen sprachanalytische Fähigkeiten erwerben:

- *Vergegenständlichung* von Sprache und Abstraktion von Bedeutungs- und Lautebene. Kinder, die diese Abstraktion nicht leisten können, können der Meinung sein, das Wort Auto beginne mit einer Stoßstange.
- das *Wortkonzept*. Zu Schulbeginn wissen viele Kinder noch nicht, was ein Wort ist, und können sprachliche Äußerungen nicht in einzelne Wörter zerlegen. Deshalb werden Wörter auch häufig zusammengeschrieben.
- *Phonembewusstsein und Lautanalyse*. Die Lautanalyse ist deshalb so schwierig, weil beim Reden die einzelnen Laute aufgrund der Koartikulation miteinander verschmolzen werden. Man kann es an sich selbst beobachten: Artikuliert man die Wörter *Glanz* und *Glut*, so bemerkt man, dass die Lippen- und Zungenstellung vom Beginn an eine ganz andere ist. Lernanfänger haben große Probleme mit der auditiven Analyse eines gesprochenen Wortes. Diese Analyse ist am leichtesten zu bewältigen, wenn die Kinder das Schriftbild vor Augen haben. Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse - vor allem bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen - fähig sind.
- *Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungen und der orthographischen Regelzungen*. Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, dass es keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Lauten und Schriftzeichen gibt. Denn im Deutschen stehen für die ca. 40 Phoneme über 200 Grapheme zur Verfügung (im Englischen sind es über 400, im Französischen sogar über 500 Grapheme).

Beim Wortkonzept, der Lautanalyse und der Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungsregeln handelt es sich um Einsichten und Kenntnisse, die von Kindern nicht schlagartig von heute auf morgen und auch nicht kontinuierlich erworben werden. Vielmehr lassen sich *charakteristische Stufen beim Lesen und Schreiben unbekannter Wörter* beobachten (bekannte Wörter werden zunächst nur auswendig gelernt), die jeweils durch eine dominante Strategie gekennzeichnet sind. Das folgende Schaubild verdeutlicht dieses Stufenmodell.

Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen

Stufe	Fähigkeiten und Einsichten des Kindes	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Lesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben	Naiv-ganzheitliches Lesen	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig am ersten Buchstaben orientiert	Verschriften prägnanter Lautelemente, Skelettschreibungen (Hs für Hase)
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (G-a-r-t-e-n), gelegentlich ohne Sinnentnahme	Nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ (Rola - Roller/ hoite - heute/ mia - mir)
5	Verwendung orthographischer Muster	Fortgeschrittenes Erlesen: Verarbeitung größerer Einheiten (z. B. mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (Auslautverhärtung, Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen (O-per statt Opa)
6	Automatisierung von Teilprozessen	Entfaltete Lesefähigkeit	Dudenschreibweise

Das Entwicklungsmodell verdeutlicht, dass *alle* Kinder charakteristische Schwierigkeiten haben, die in der Natur des Lerngegenstands liegen. In der frühen Legasthenie-Forschung - und noch heute im medizinischen Modell - wurden die Probleme der Kinder auf besondere Defizite zurückgeführt wie Raumlageabilität oder auditive Differenzierungsmängel. Fast alle Kinder in der Anfangsphase vertauschen jedoch spiegelbildliche Buchstaben, wie d und b, weil sie die Form und noch nicht die Lage im Raum als bedeutungsunterscheidend wahrnehmen. Ebenso haben zunächst alle Kinder Schwierigkeiten, die vollständige Lautanalyse eines Wortes vorzunehmen, ohne dass es sich hierbei um auditive Wahrnehmungsmängel handelt.

Innerhalb der Theorie der kognitiven Klarheit lassen sich Lernschwierigkeiten so interpretieren, dass Kinder fehlende oder falsche Vorstellungen vom Lerngegenstand Schriftsprache haben und dass sie unangemessene Strategien entwickeln. Generell sind die Probleme der Kinder mit LRS dadurch zu charakterisieren, dass sie sich länger auf den unteren Ebenen des Schriftsprachmodells mit den entsprechenden Fehlerschwerpunkten aufhalten, zum Beispiel bei der „Schreibe, wie du sprichst“-Strategie. Kinder des 4. Schuljahrs zeigen in der Rechtschreibung besonders viele

„Übergeneralisierungen“, wie Meyer-Schepers/Löffler 2005 in einer Analyse des IGLU-Rechtschreibtests DoSE gezeigt haben. Schwache Rechtschreiber weisen aber auch häufig Modellvorstellungen und Lernstrategien auf, die kognitive Klarheit vermissen lassen und daher dem Lerngegenstand Orthographie nicht angemessen sind. Die Ergebnisse von IGLU lassen vermuten, dass schwachen Lesern keine geeigneten Lesestrategien zur Verfügung stehen.

3. Förderdiagnostische Vorgehensweisen

Statt, wie oben schon bemerkt, die Lernausgangslage von Kindern in verschiedenen, recht globalen Entwicklungs- und Funktionsbereichen zu erheben, ist es sinnvoller, sich auf den Lernstand des Kindes beim Schriftspracherwerb zu konzentrieren. Zu berücksichtigen sind alle pädagogisch und für eine angemessene Förderung notwendigen Fragen, wie:

- a) welche spezifischen Stärken und Schwächen hat das Kind im Lesen, im Schreiben und in der Rechtschreibung?
- b) über welche Lern- und Arbeitstechniken verfügt es?
- c) welche Einstellungen zum Lernen und speziell welche Motivation zum Schriftspracherwerb weist es auf?
- d) wie ist sein Selbstkonzept eigener Fähigkeiten ausgeprägt?

Zu a) Leistungsstand in der Schriftsprache

Die Förderdiagnostik bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sollte sich zunächst auf Fehleranalysen von Leistungen im Lesen und Schreiben sowie auf Lernstrategien und Arbeitstechniken beziehen. Durch eine gezielte Langzeitbeobachtung von Kindern können geschulte Personen in diesen Bereichen auch ohne standardisierte Tests auskommen. Fehler in Diktaten oder freien Texten liefern Aufschlüsse darüber, auf welcher Stufe des Entwicklungsmodells sich das Kind befindet. Weitere Aufschlüsse liefern Feinanalysen der Rechtschreibleistung (Löffler/Meyer-Schepers/Schmidt 1990) und der Lesestrategien (Scheerer-Neumann 2001).

Förderdiagnostisch ist es auch sinnvoll, bei Wiederauftauchen bestimmter Fehlerschwerpunkte die Kinder nach den Gründen für ihre Schreibweise zu fragen, um dadurch Aufschluss über mögliche „private Regeln“ zu erhalten.

Beispiel: Die Lehrerin wollte ein Mädchen wegen auditiver Mängel an ein Wahrnehmungsinstitut überweisen, weil es beispielsweise Schreibungen aufwies wie SUI für Susi und LIO für Lilo. Eine Befragung des Kindes ergab: „Ich schreibe Sss, dann U, dann kommt wieder ein S, aber das steht da ja schon, und dann kommt ein 1“. Auch bei LIO erklärt sie, dass zwei Ls vorkommen, es aber schon da stehe. Befragungen von Kindern (Valtin 1986?? aus Schreiben ist wichtig) zeigen, dass sie beispielsweise Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung aufweisen, weil sie sich starr und mechanisch an einer einzigen Regel orientieren: Wenn "der, die, das" davor steht, wird es groß geschrieben: "Dem Ängstlichen" wird klein geschrieben, es steht nicht "der, die, das" davor. Auch die starre Anwendung der Regel "Wie bin ich? - also Wie-Wort" und "Was tue ich? - also Tu-Wort" ist fehlerträchtig. Daniel (4. Klasse) schreibt "beim Grüßen" klein, denn "was tue ich? Grüßen, also klein". "Dem Ängstlichen" schreibt er richtig mit der falschen Begründung: "Wie bin ich? Geht nicht. Also groß." Die letzten Beispiele verweisen auf die Schwierigkeit vieler Kinder: die grammatische Wortklasse zu erkennen. Sven schreibt "Gliedermaßen" klein, "Gliedermaßen ist ein Tun-Wort. Sie können weh tun." Kinder bilden auch häufig Regeln nach einer privaten Logik. Kathrin schreibt "sie Zerreißt" mit der Begründung: Weil ein Begleiter davor steht.

Fehlerträchtig ist auch die unter Kindern und sogar Lehrkräften verbreitete, irrige Vorstellung, dass man Buchstaben (nicht Laute) und deshalb auch Doppelkonsonanten hören könne. Typische Antworten von Kindern mit LRS aus der oben genannten Studie sind hier: *Geschirr* wird nur mit einem R geschrieben: „Weil's ein kurzes R ist“, „Weil ich das R nicht so lang sprechen kann“. Oder: *Geschirr* wird mit Doppel-R geschrieben: „Weil das R mehr rollt als das einfache“. Interessanterweise bezog sich in dieser Studie kein einziges Kind auf die Rechtschreibregel: „Nach Kurzvokal folgt häufig ein Doppelkonsonant“, deren Behandlung laut Rahmenplan mehrere Wochen im gängigen Rechtschreibunterricht einnehmen soll - ein eindringliches Beispiel dafür, dass das, was gelehrt wird, nicht zwangsläufig gelernt wird.

Zu b) Lesestrategien, Lern- und Behaltensstrategien, Arbeitstechniken

Kinder mit LRS fallen im Lesen dadurch auf, dass sie unangemessene Lesestrategien verwenden. Während gute Leser verschiedene Lesestrategien flexibel einsetzen können, verfügen viele schwache Leser häufig nur über *eine* Lesestrategie, das buchstabenweise Erlesen, und haben deshalb Schwierigkeiten mit der Wortidentifikation, weil dabei das Kurzzeitgedächtnis sehr strapaziert wird. Weitere charakteristische Probleme von Kindern mit LRS sind Schwierigkeiten in der Segmentierung von Wörtern in ökonomische und sinnvolle Einheiten sowie Schwierigkeiten, syntaktische und semantische Beschränkungen des Textes zu nutzen. Kinder mit LRS neigen auch seltener dazu, sich selbst zu korrigieren, so als sei Lesen ein rein mechanischer Vorgang und keine sinnvolle und sinnstiftende Tätigkeit mit einer kommunikativen Bedeutung (zu weiteren Hinweisen auf Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern s. Badel/Valtin, 2005).

Durch Befragungen (Was machst du, wenn du nicht weißt, wie ein Wort geschrieben wird? Wie übst du Diktate?) ergeben sich auch Hinweise auf (fehlende) Lernstrategien. Kinder mit LRS verfügen über eine geringere

Kenntnis effektiver Strategien und methodischer Vorgehensweisen zum Behalten und Üben eines Wortes. Den Schülerinnen wurde die folgende Frage gestellt: "Was tust du, wenn du dir ein schweres Wort merken sollst?" (als Beispiel wurde "Leichtathletik" auf einer Wortkarte vorgelegt). Aus den Antworten geht hervor, dass die guten Rechtschreiber eine bessere Kenntnis effektiverer Strategien zum Behalten des Wortes haben. Sie nannten häufiger ein methodisches Vorgehen, das verschiedene Aktivitäten (anschauen, Besonderheiten merken, abschreiben, vergleichen, wiederholen) umfasst. Die schwachen Rechtschreiber bevorzugten sprechmotorische Lösungen, wie „Ich spreche es langsam vor“ oder in Silben gliedern ("Leichtathletik hat 3 (!) Silben, die merke ich mir"). Sie gaben insgesamt weniger Übungsmöglichkeiten an, zum Beispiel: "Lesen und behalten", "ich guck es mir an, dann kann ich es". Auch die Antworten der Kinder mit LRS auf die Frage: „Was tust du, wenn du nicht weißt, wie ein Wort geschrieben wird?“ zeigten zum Teil ungünstige Strategien, wobei der Verweis auf die phonetische Strategie (ich schreibe, wie ich es höre oder spreche) am häufigsten vorkam.

Zu c) **Motivation**

Wichtig für die Förderung sind aber auch motivationale Faktoren. Solange ein Kind nicht den Gebrauchswert von Schriftsprache erkennt und schätzen lernt, sind Fördermaßnahmen wenig erfolgreich.

Zu d) **Selbstkonzept**

In der Förderung zu berücksichtigen ist auch das Selbstkonzept der betroffenen Kinder. In einer Befragung von Naegele/Valtin (2001) dazu, wie Schülerinnen mit LRS ihre Lernprobleme erklären, stellte sich heraus, dass viele von ihnen ungünstige Ursachenzuschreibungen aufweisen: Legasthenie kommt von Gott, vom Herrn, von der Verstopfung einer Hirnleitung usf. Wenn Legastheniker ihr Versagen auf Gott, die Natur oder ihre Eltern (per Vererbung) zurückführen, so ist dies zwar eine Entlastung von individueller Schuld, diese ist jedoch teuer erkaufte durch mögliche psychische Nebenwirkungen und kann ein Hadern mit dem Schicksal, Aggressionen oder Hilflosigkeit zur Folge haben. Auch Erklärungen wie „Pilze im Gehirn“ oder „falscher Geschlechtsverkehr der Eltern“ sind Ausdruck von Ängsten und Verunsicherungen. Bei einigen Kindern fand sich eine fatalistische oder resignative Haltung: „Legastheniker bleibt man für immer.“ - „Man lernt damit zu leben, dass man ein Depp ist.“ - „Man kann gar nichts tun. Entweder es geht weg oder es bleibt ewig.“ All diese Beispiele belegen, dass die Diagnose Legasthenie, ursprünglich auch als Entlastung für die betroffenen Kinder gedacht, negative Auswirkungen auf das Selbstbild haben kann.

Fördermaßnahmen

Ein gutes Förderprogramm sollte, wie das FIT-Programm (Frankfurter Integrative Therapie) von Naegele (2001), zumindest vier Bausteine haben:

- ein gezieltes *Training der Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben* aufgrund einer individuellen, am Stufenmodell orientierten Diagnose von Stärken und Schwächen des Kindes.
- Training von *Lernstrategien und Arbeitstechniken* (Hinweise für Lesestrategien finden sich bei Badel/Valtin 2005).
- *Motivation* schaffen durch Ermöglichen von Erfolgserlebnissen und durch den Gebrauch der Schriftsprache (Einbettung in kommunikativ bedeutsame Situationen);
- *psychotherapeutische Arbeit*, die je nach Problem des Kindes verschiedenartige Elemente enthalten sollte, wie spiel- und gesprächstherapeutische Elemente, Entspannungsübungen und autogenes Training, Aufarbeitung emotionaler Probleme im familialen und schulischen Bereich, Abbau der Aggressionen gegen Lehrkräfte und Eltern (z.B. durch Malen, Rollenspiele, Schreiben von Geschichten).

Auf die Prinzipien der Förderung sei hier nur stichpunktartig verwiesen:

1. Das Kind abholen, wo es steht (Lernstandsfeststellung)
2. Funktionsgerechte Leselehrmethode (analytisch-synthetische Methode): direkte Hinführung zur Struktur der Alphabetschrift
Ausgehen von einem sinnvollen geschriebenem Wort
Mit allen Sinnen die Buchstaben und Laute identifizieren und einprägen, bewusste Synthese
3. Integration von Lesen und Schreibenlernen
4. Förderung des freien Schreibens
5. Gezieltes Training von Lesestrategien und Arbeitstechniken
6. Differenzieren in einem dreischrittigen Vorgehen Arbeiten an einem gemeinsamer Lerngegenstand
Differenzieren mit Hilfe geeigneter Materialien Offene Lernphasen, Freiarbeit
7. Vermeiden didaktischer Fehler („Buchstaben hören“, Verunsicherungen durch falsche Schreibweisen)
8. bei außerschulischer Therapie: Verpflichtung auf Standards der Qualitätssicherung (wie sie beispielsweise formuliert wurden von Löffler, Meyer-Schepers und Naegele 2001).

4. Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen beim Schriftspracherwerb

Schulleistungen von Kindern sind nicht nur das Ergebnis individueller Faktoren, sondern abhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. IGLU und PISA erlauben es uns, über den nationalen Tellerrand **zu** schauen und **zu** fragen: wie sind die Rahmenbedingungen in Deutschland zu bewerten? In diesem Zusammenhang habe ich neun Rechte von Kindern auf schriftsprachliche Bildung formuliert und anhand von Indikatoren aus IGLU und PISA die Frage untersucht: Wie gut haben es Kinder in Deutschland bei der Verwirklichung ihrer Rechte auf schriftsprachliche Bildung?

Die neun Rechte, basierend auf den vier Säulen der Bildung, welche der UNESCO-Report „Bildung für das 21. Jahrhundert“ herausgestellt hat (Lernen, Wissen zu erwerben und zu handeln, Lernen zusammenzuleben und Lernen **zu** sein) lauten:

- 1) Kinder haben das Recht auf elterliche Unterstützung beim Schriftspracherwerb.
- 2) Kinder haben das Recht, vorschulische Einrichtungen zu besuchen.
- 3) Kinder haben das Recht auf eine gute materielle Ausstattung der Schule.
- 4) Kinder haben das Recht auf einen Unterricht, der auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht.
- 5) Kinder haben das Recht auf Unterstützung durch die Lehrpersonen.
- 6) Kinder mit Leseschwierigkeiten haben das Recht auf eine intensive Förderung durch Experten.
- 7) Kinder haben das Recht auf Chancengleichheit, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrer Nationalität.
- 8) Kinder haben das Recht auf günstige Bedingungen in der Schule, damit sie lernen, in Harmonie und Frieden miteinander zu leben.
- 9) Kinder haben das Recht, positive Lese-Selbstbilder zu entwickeln, und zu lernen, Lesen für ihre Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen.

Anhand der Datensätze von IGLU und PIRLS habe ich Indikatoren bestimmt, die Aufschluss darüber geben, wie es mit der Verwirklichung dieser Rechte der Kinder in Deutschland bestellt ist. (Die Power Point Präsentation kann heruntergeladen werden von der Netzseite der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, dglis.de). Festzustellen ist: Bei fast allen Indikatoren liegt Deutschland unterhalb des internationalen Durchschnitts und meist weit entfernt von den europäischen Ländern, die in IGLU oder PISA erfolgreich sind. Im europäischen Vergleich sind die Lernbedingungen für den Schriftspracherwerb und damit die Realisierung der Rechte auf schriftsprachliche Bildung in Deutschland nicht günstig.

Dies gilt für

- den häuslichen Bereich: „kulturelles Kapital“ der Familie, Anregung und Förderung
- den vorschulischen Bereich: Mangel an Bildungseinrichtungen
- den schulischen Bereich: schlechte Ausstattung (Schulbibliotheken, Computer), Fehlen von zusätzlichen Experten, mangelnde Unterstützung durch Lehrkräfte, wenig differenzierter Unterricht, Verletzung der Chancengleichheit.

Schlussbemerkungen

Die Frage der heutigen Fachtagung lautet: Fördern statt Auslesen – können Förderpläne das leisten? Meine Antwort lautet:

Ja, sie können es leisten, allerdings sind zwei Voraussetzungen zu erfüllen:

Erstens: Wir brauchen einen Mentalitätswandel: weg von naiven, nativistischen Begabungstheorien, die Kinder pathologisiert und Lehrkräfte aus ihrer Verantwortung entlässt. Während in vielen Ländern bildungspolitisch ein universaler Optimismus in Bezug auf die Bildungsfähigkeit der heranwachsenden Generation besteht (Lenhardt 2002) und beispielsweise im PISA-Siegerland Finnland die Lehrpersonen und Eltern die Meinung vertreten, jedes Kind könne lesen, schreiben, rechnen und eine dritte (!) Sprache erlernen, herrscht in Deutschland noch vielfach die Meinung, die Begabung sei „bildungsresistent“ (Lenhardt 2002). Die Daten aus IGLU-E zeigen, dass zwar die schulischen Leistungen mit dem kognitiven Fähigkeitsniveau korrelieren, jedoch in mäßiger Höhe ($r = -.42$ mit der Note in Deutsch und $-.38$ mit der Note in der Rechtschreibung), so dass noch viel Raum bleibt für pädagogischen Optimismus. Wir brauchen „finnisches Denken“: mit den Grundsätzen: Kein Kind beschämen, kein Kind zurücklassen (siehe die Initiative „PISA-LUPE“).

- Zweitens:** Wir brauchen günstigere Rahmenbedingungen in der Schule und im Bildungssystem, beispielsweise
- mehr Lehrerstunden, damit bei zeitweiliger Doppelbesetzung intensiver auf die unterschiedlichen Förderbedürfnisse und Schwierigkeiten der Kinder eingegangen werden kann
 - Heranziehen von Expert/inn/en mit besonderen Förderkompetenzen, z. B. aus der Sprachheilpädagogik und der Schulpsychologie sowie Ausbildung von Lehrkräften zu Beratungs- oder Förderlehrer/inne/n bei schulischen Problemen
 - Verbesserung der Ausstattung der Schulen mit Bibliotheken und Computern.
 - Erweiterung der Unterrichtszeit, damit jedes Kind seinen Weg zur Schriftsprache finden kann
 - Und - *last not least* - eine verbesserte Lehreraus- und -fortbildung.

Literatur

- Anschlag, H., Aurich, E. u.a. (2005): Lese-/Rechtschreibschwäche: Pädagogik vs. Medizin? Offener Brief an Gerd Schulte-Körne, in: Wortspiegel, 03/04/2005, S. 6-10
- Badet, I./Valtin, R. (2005): Förderung der Lesekompetenz durch Verbesserung der Lesestrategien. In Lesen lehren. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 2, Berlin, S. 60-69
- Bergk, M. (2000): Rechtschreibenlernen von Anfang an. Frankfurt/M., 5. unveränd. Aufl.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin
- Klicpera, Ch./Gasteiger-Klicpera, B. (2001): Anforderungen an die schulische Förderung von Schülerinnen mit LRS – Erfahrungen aus Österreich. In Naegele, I./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, S. 170-178
- Klicpera, Ch./Gasteiger-Klicpera, B. (1996): Auswirkungen einer Schulung des zentralen Hörvermögens nach edukinesiologischen Konzepten auf Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In: Heilpädagogische Forschung 22/1996, S. 57-64
- Klicpera, Ch./Gasteiger-Klicpera, B. (1993): Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern
- Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Unveröffentlichtes Manuskript
- Löffler, I./Meyer-Schepers, U (2005): Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster/New York/München/Berlin, S. 81-108
- Löffler, I./Meyer-Schepers, U./Naegele I. (2001): Überlegungen zur Qualitätssicherung in der kombinierten Lern- und Psychotherapie. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, S. 186–193
- Löffler, I./Meyer-Schepers, U./Schmidt, H. (1990): Sprachwissenschaftlich orientierte Fehleranalyse zur Diagnose einer Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie). In: Diskussion Deutsch 111/1990
- Naegele, I.M. (2003): Wie hilfreich sind die LRS-Erlasse und Richtlinien der Bundesländer? In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1. Weinheim: Beltz, S. 21-30
- Naegele, I.M. (2001): FIT- Frankfurter Integrative Therapie. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, S. 204-214
- Naegele, I./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim: Beltz. 6. Auflage
- Naegele, I./Valtin, R. (Hrsg.) (2001): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim: Beltz, 2. Auflage
- Scheerer-Neumann, G. (2001): Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, S. 70-86
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum/Schenk-Danziger, L. (1991): Legasthenie – Zerebral-funktionelle Interpretation. München
- Suchodoletz, W. von (Hrsg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung. Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart: Kohlhammer

- Sasse, A./Valtin, R. (Hrsg.) (2005): Lesen lehren, Beiträge 2 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Berlin
- Thiel, O./Valtin, R. (2002): Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. In: Valtin, R. u.a.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten- und Verbalbeurteilung auf dem Prüfstand. Weinheim/München: Juventa, S. 67-76.
- Valtin, R. (2004): IGLU gut – alles gut? Anmerkungen zu wenig beachteten Problemzonen in Grundschule und Bildungspolitik. In: Dräger, M./Gräser, H./Hecker, U./Sengelhoff, G. (Hrsg.): Lesen ist Verstehen. Schriften auf Wegen zu Kindern. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 1, S. 9-24
- Valtin, R. (2003): Von der klassischen Legasthenie zu LRS – notwendige Klarstellungen. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, S. 16-35
- Valtin, R. (1981): Zur „Machbarkeit“ der Ergebnisse der Legasthenieforschung. Eine empirische Untersuchung. In: Valtin, R./Jung, U.O.H./Scheerer-Neumann, G. (Hrsg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt
- Valtin, R./Naegele, I. (Hrsg.) (1986): „Schreiben ist wichtig!“ – Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M., 3. Aufl. 1993
- Valtin, R./Wagner, C. & Schwippert, K. (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 187-230
- Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe 1) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) v. 1.8.2005
- Weber, J.-M./Marx, P./Schneider, W. (2001): Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder. Ein Vergleich bezüglich Verursachungsfaktoren und Therapierbarkeit. In: Fölling-Albers, M. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule III. Frankfurt a.M. 2001, S. 188-191