

Jung, Udo O. H.

Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung

Valtin, Renate; Jung, Udo O. H.; Scheerer-Neumann, Gerheid: *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Leseprozessmodell, Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik.* Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981, S. 1-87. - (Impulse der Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Jung, Udo O. H.: Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung - In: Valtin, Renate; Jung, Udo O. H.; Scheerer-Neumann, Gerheid: *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Leseprozessmodell, Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik.* Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981, S. 1-87 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-263737 - DOI: 10.25656/01:26373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-263737>

<https://doi.org/10.25656/01:26373>

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, auführen, 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

Digitalisiert

I. LINGUISTISCHE ASPEKTE DER LEGASTHENIEFORSCHUNG

Von UDO O. H. JUNG

1. Vorbemerkung

Ist Legasthenieforschung am Ende grober Unfug? Oder ist möglicherweise doch und wider alle Erwartung ein bescheidener Beitrag geleistet worden, ein Phänomen aufzuklären, von dem nicht wenige heute glauben, es sei nicht existent? Wie ein roter Faden winden sich diese oder ähnliche Fragen durch die heftigen Debatten der letzten Jahre, in denen das öffentliche Bewußtsein trotz aller oder gerade wegen der zahllosen „Wolf“-Rufe ein stetiges Ansteigen der Zahl legasthener Kinder registriert hat.

Die Anwälte des lese-rechtschreibschwachen Schülers, vertreten durch den Bundesverband Legasthenie e. V., haben hochgerechnet, daß bereits zehn, möglicherweise zwanzig Prozent aller Grundschüler von dieser klassenlosen Krankheit, die arm und reich, Unter- und Oberschicht in gleicher Weise betrifft, befallen sind. Muß man nicht angesichts solcher Zahlen tatsächlich davon ausgehen, daß es sich bei der Legasthenie um ein Phänomen im kantschen Sinne handelt? Der Philosoph erkannte laut Auskunft von Nachschlagewerken im Phänomen „das von den Erkenntnisformen des menschlichen Subjekts Bestimmte, das sich damit so zeigt, wie es für den Menschen erscheint, nicht aber wie es an sich ist“.

Welches wäre der Nährboden, auf dem sich der Virus in so kurzer Zeit so rasch vermehren konnte? Bis Mitte der sechziger Jahre gab es nur wenige Experten, die man hierzu hätte befragen können. Heute gehört die Lese-Rechtschreibschwäche zum täglichen Brot des Psychologen. Seine Praxis füllt sich mit ratsuchenden Eltern. Auch die Kultusbehörden haben sich erstaunlich rasch auf die neue Lage eingestellt und durch ihre Erlasse der Legasthenie den Stempel des Offiziellen aufgedrückt: Es gibt sie.

Und es wäre töricht, in dieser Situation die Hände vors Gesicht zu schlagen und zu behaupten, dies sei ein probates Mittel, der Legasthenie den Garaus zu machen, wie es auch töricht wäre zu glauben, man müsse den Leuten nur die Augen öffnen und der Spuk werde sich von alleine

aus dem Staub machen. Die Legasthenie ist unter uns. Lehrer, Eltern und Schüler fassen sie am Zipfel schlechter Diktatnoten und erwarten von der Wissenschaft, daß sie die Gründe für das massenhafte Auftreten dieser Geißel offenbare.

Diesem Ruf darf sich die Wissenschaft nicht versagen, und sie kann ihre Aufgabe nicht dadurch lösen, daß sie den Terminus diskreditiert. Sie würde das Gehör derer verlieren, die ihrer aufklärerischen Hilfe am ehesten bedürfen, und damit jenen Scharlatanen Vorschub leisten, die immer auf dem Sprung sind, geräumte Positionen einzunehmen. Mit Franz Weinert halte ich deshalb dafür, daß der Ausdruck Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwäche beizubehalten sei (Weinert, 1978). Er ist gut geeignet, Mitteilungen zu transportieren, die ihren Empfänger anderenfalls nicht erreichen würden. Damit ist nicht gesagt, daß die Annahmen über Ätiologie und Erscheinungsformen einer Legasthenie sowohl der orthodoxen als auch der modernen Legasthenieforschung geteilt würden. Im Gegenteil.

Ich werde im folgenden zunächst die klassischen Positionen der Legasthenieforschung Revue passieren lassen und sie aus linguistischem Blickwinkel kommentieren. Dies geschieht einmal, weil Legasthenieforschung jedweder Couleur ein nicht geringes linguistisches Defizit aufzuarbeiten hat. (Der sprachwissenschaftlich vorgebildete Leser wird gebeten zu erkennen, daß linguistische Gemeinplätze ihren Geltungsbereich bis in diesen „exotischen“ Forschungszeitung noch nicht haben ausdehnen können.)

Zum anderen entsteht auf diese Weise für den im Sekundarbereich tätigen Lehrer jener Hintergrund, auf dem allein die Problematik der *Fremdsprachenlegasthenie* sinnvoll erörtert werden kann. Welcher Neuphilologe wäre im Laufe seiner Ausbildung darauf vorbereitet worden, die an ihn gerichtete Aufforderung durch die Kultusministerien, die Legasthenie in der Fremdsprache zu berücksichtigen, verantwortungsvoll in die Tat umzusetzen? An einzelnen hessischen Schulen werden aber bereits an die 30 Prozent Legastheniker gezählt (HiBS, 1977, S. 35). Diese Schüler müssen im Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich eine erste Fremdsprache erlernen: Englisch in aller Regel. Wie verhalten sich legasthene Schüler gegenüber der (einer landläufigen Meinung zufolge) von prinzipieller Anorthographie geplagten englischen Sprache? Auf diese Frage soll eine Untersuchung der Diktatleistungen von 113 legasthenen und 275 nicht-legasthenen Schülern eine erste Antwort geben. Es besteht die Hoffnung, daß nicht nur die Legasthenieforschung, sondern auch die Fremdsprachendidaktik daraus ihren Nutzen zu ziehen versteht.

Anregungen und Hilfen habe ich von so mancher Seite erhalten. Ein pauschaler und anonymer Dank ist deshalb hier angebracht. Namentlich danken möchte ich jedoch Fräulein Gerda Mützel, die mir die Arbeit des Schreibens abgenommen hat.

2. Die orthodoxe Legasthenieforschung

Königlichen Majestäten wie Karl XI. von Schweden und Friedrich II. von Preußen, Politikern wie Woodrow Wilson und Winston Churchill, Gelehrten wie Alexander von Humboldt und Albert Einstein, selbst Schriftstellern wie Hans Christian Andersen und Gustave Flaubert wird nachgesagt, sie seien Legastheniker gewesen. In vielen, wenn nicht allen Fällen muß von einer posthumen Diagnose gesprochen werden: eine erstaunliche Leistung angesichts der Tatsache, daß der Krankheits-träger für Befragungen und Tests nicht mehr herangezogen werden kann und nur seine handschriftlichen Leistungen als historische Zeugnisse überdauern.

Durch die Nennung von illustren Namen aus der genannten und beliebig zu erweiternden Liste versuchen die Anhänger des Legastheniekonzepts in der Öffentlichkeit Verständnis zu wecken für die besonderen Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Patienten, und sie versuchen, die Verluste aufzuzeigen, die der Welt entstanden wären und weiter entstehen würden, wenn man Legastheniker an der Ausbildung kompensierender Fähigkeiten hinderte, sie kategorisch zu den Dummen rechnete und ihnen den Zugang zu den weiterführenden Schulen ver-spernte.

Unter humanitären Aspekten ist die Sympathiewerbung für einen nicht geringen Teil unserer Bevölkerung nur zu verständlich. Und anders als einigen Wissenschaftlern, die Legasthenie für eine bloße und obendrein schädliche Erfindung halten oder gegen den Unfug wettern, der mit ihr getrieben werde, kommen den Eltern die schlechten Diktatnoten ihrer Kinder durchaus real vor. In dieser Situation erscheint es unabdingbar, daß das Legastheniekonzept einer strengen Prüfung unterzogen wird, damit der Legasthenieepidemie nicht durch Verunsicherung eine Legastheniehysterie auf dem Fuße folgt. Der augenfälligen Fehlerhäufung ist jedenfalls weder durch Polemik beizukommen, noch durch den Nachweis, daß statistisch gesehen nichts Verwunderliches daran ist. Die Durchleuchtung des Legastheniekonzepts ist auch insofern von großer Bedeutung, als den lese-rechtschreibschwachen Kindern der Besuch einer weiterführenden Schule nicht verwehrt werden

darf, damit aber eine erste und möglicherweise auch zweite Fremdsprache auf sie zukommt und zu befürchten steht, daß der Legasthenie die Fremdsprachenlegasthenie folgt. Oder soll angenommen werden, daß Legasthenie nur im Kontext der Muttersprache relevant wird? Was immer die Qualitäten der Lese-Rechtschreibschwäche sein mögen, sie müßten auch am fremdsprachlichen Zeugnis des Patienten ablesbar sein. Wo nicht, wären diejenigen Unterschiede zwischen Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten, die verhindern, daß die Schwäche ein weiteres Mal zum Durchbruch kommt. Daraus könnte nicht nur die Deutschdidaktik ihren Nutzen ziehen.

Es gilt, in diesem Zusammenhang zu konstatieren und dem Erstaunen darüber Ausdruck zu verleihen, daß die Legasthenieforschung sich in ihrer nahezu einhundertjährigen Geschichte nicht veranlaßt gesehen hat, den Rat der primär zuständigen Wissenschaft einzuholen. Die Sprachwissenschaft ist nie ernsthaft aufgefordert worden, ihren Beitrag zu leisten. Zwei Gründe mögen für die Selbstgenügsamkeit der Legasthenieforschung in Frage kommen. Der erste scheint seine Legitimation aus dem gesunden Menschenverstand zu beziehen, der zweite ist systematischer Natur.

Sowohl in der anekdotenhaften Einzelfallschilderung des beginnenden 20. Jahrhunderts als auch bei den in Abwehrkämpfe verwickelten Verfechtern des modernen Legastheniekonzepts taucht früher oder später der Hinweis auf die folgende typische Erscheinung auf: Aus der vielköpfigen Schar einer sich normal und unbeschwert entwickelnden Schulklasse ragt ein Kind heraus, das im Sprachunterricht bei der schriftlichen Fixierung von Mitgeteiltem nach den für alle gültigen orthographischen Normen — und nur in diesem Bereich — nicht mithalten kann. Weil seine Leistungen in allen anderen Fächern dem Standard entsprechen, im Rechnen sich nicht selten sogar eine Sonderbegabung ankündigt, muß auf eine gute Intelligenz geschlossen werden. Sein Versagen im Lesen und Rechtschreiben wird um so rätselhafter erscheinen, als selbst Kinder mit einer geringeren intellektuellen Ausstattung die erwarteten elementaren Fertigkeiten demonstrieren können. Nur bei diesem einen Kind erweisen sich alle Versuche des Lehrers als fruchtlos. Aus seiner Kenntnis des Elternhauses kann der Fachlehrer auch ausschließen, daß ein gestörtes Familienleben oder ungenügende sprachliche Anregung mit diesem Ausfall in ursächliche Beziehung zu bringen sind. Ein physisch und psychisch völlig gesundes Kind versagt vor der Aufgabe, aus Buchstaben eine Mitteilung zusammenzulesen oder sie in einer geordneten Folge derselben zu Papier zu bringen. Der gesunde Menschenverstand gebietet die Schlußfolgerung,

diesem Kind fehle es an einer winzigen, aber entscheidenden Voraussetzung zur Erlernung des Lesens und Schreibens.

An diesem Punkt tritt die neurologisch inspirierte Legasthenieforschung auf den Plan und erklärt, was auch implizit bereits im Urteil des gesunden Menschenverstands vorausgesetzt war: "If the neurological conception as to the constitutional nature of developmental dyslexia be the correct one, then considerations of a linguistic or educational character play a subordinate if not irrelevant part in the aetiology" (Critchley, 1973, S. 14). Trotz der sichernden Konditionalklausele ist sie davon überzeugt, daß Legasthenie — Entwicklungslegasthenie — auf die verzögerte Entwicklung des Cortex zurückgeführt werden müsse. Die Überzeugungskraft dieser Annahme ist so groß, daß auf den Vorhalt hin, in Japan sei die Legasthenie so gut wie unbekannt, geantwortet wird, es bestehe immerhin die Möglichkeit, daß japanische Neurologen, Psychologen und Lehrer dem Phänomen nicht die rechte Aufmerksamkeit angedeihen ließen. Und sollte dieser Vorwurf sich als ungerechtfertigt erweisen, "it can only be concluded that for genetic reasons the incidence of developmental dyslexia happens to be unusually low in Japan" (Critchley, 1973, S. 96). Dem aus der Verlängerung des gesunden Menschenverstandes entstandenen neurologischen Legastheniekonzept stünde ein stärkerer Rückbezug auf seinen Ausgangspunkt sicher gut zu Gesichte, und zwar besonders deshalb, weil erklärt werden muß, warum *ausschließlich die Verarbeitung verbaler Symbole* von jener cerebralen Reifungsverzögerung in Mitleidenschaft gezogen werden soll.

Die spekulative Natur der Erklärungen kommt deutlich im Gebrauch von Modalverben zum Ausdruck: "The cerebral activity which lags behind in maturation *may* be a specific cognitive act in which verbal symbols, acoustic as well as visual, fail to achieve identity" (Critchley, 1973, S. 106. Hervorhebung U. J.). Möglicherweise besteht das Hauptproblem darin, diese Forschungsrichtung vor ihren allzu flinken Adepten zu schützen. Ein nicht minder großes Anliegen wird es jedoch auch sein müssen, sie wieder für die Fragestellungen anderer Wissenschaftszweige zu öffnen und zu verhindern, daß sie vollends zu einer esoterischen Wissenschaft verkümmert. Denn wie jede andere Sparte der Legasthenieforschung ist auch sie auf Schritt und Tritt gezwungen, Aussagen über die Natur des akustischen Signals zu machen, das am Anfang eines jeden Lese- und Rechtschreibprozesses steht. Defizitäres linguistisches Wissen, ginge es unbefragt in das Modell ein, müßte zu unabsehbaren Konsequenzen führen. Sie gingen nicht sosehr zu Lasten derer, die es zu Papier bringen, sondern derer, die diese Technik noch nicht oder

nur unzureichend gemeistert haben und von den abgeleiteten Therapie-vorschlägen profitieren sollen.

Die Neurologie glaubt, innerhalb der des Lesens und Rechtschreibens nicht mächtigen Gesamtheit einen harten Kern von Fällen ausfindig gemacht zu haben, deren Schwäche spezifischer Natur ist und weder psychogenetisch zu erklären noch als Folge geistiger Retardation zu verstehen ist. Die Neurologie (vgl. Critchley, 1973) verpflichtet demnach ihre Anhänger auf das folgende Krankheitsbild:

1. Die Legasthenie ist *nicht* schichtenspezifisch verteilt und dauert bis ins Erwachsenenalter an.
2. Ihr familiales Auftreten wird registriert.
3. Sie ist häufiger bei Patienten männlichen Geschlechts anzutreffen.
4. Hirnverletzungen der Patienten werden nicht registriert.
5. Sogenannte Minimale Cerebrale Dysfunktionen zählen bestenfalls zu den Epiphänomenen. Sie werden nicht als verursachend angesehen, wenn sie überhaupt zu eruieren sind.
6. Perzeptuelle Defekte sind nicht vorhanden. Die peripheren Perzeptoren von Auge und Ohr sind völlig intakt.
7. Die Beschulung des Patienten war keinen Unregelmäßigkeiten unterworfen.
8. Seine Intelligenz ist normal, wo nicht überdurchschnittlich.
9. Psychogenetische Ursachen — durch gestörte Sozialkontakte z. B. — können ausgeschlossen werden, und
10. Man erkennt Legastheniker an *ihren spezifischen* Fehlern sowohl im Lesen als auch im Rechtschreiben.

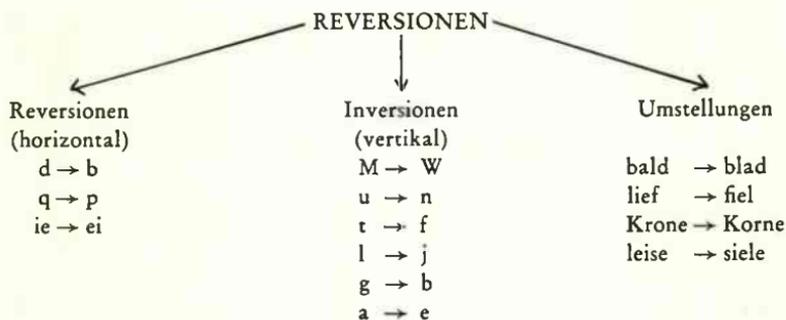
Allererste Aufgabe der orthodoxen Legasthenieforschung ist es demnach, zu erklären, warum ihre ansonsten völlig normalen Patienten unter völlig normalen Bedingungen und bei guten, manchmal optimalen Voraussetzungen die in Frage stehenden Kulturtechniken nicht meistern und warum ihre Dekodierungs- und Enkodierungsversuche jenes für eine Legasthenie typische Fehlerbild zeigen. *Sie muß die Krankheit am legasthenietypischen Fehler festmachen.* Wo dies nicht gelingt, fällt das die Legasthenie auszeichnende Kriterium. Legastheniker und *bloß* lese-rechtschreibschwache Schüler lassen sich nicht mehr auseinanderhalten.

2.1. Die Wiener Leseprobe

Das klassische Instrument zur Aufdeckung legasthenietypischer Fehler ist die Wiener Leseprobe von Lotte Schenk-Danzinger. Die Leseprobe besteht aus zwei Teilen (Schenk-Danzinger, 1968. Beide Teile der Lese-

probe sind dort abgedruckt). Sie unterscheiden sich dadurch, daß in Leseprobe I 75 unverbundene und in drei Spalten untereinander angeordnete Wörter dargeboten, in Leseprobe II dagegen zwei gebundene Texte, i. e. kindertümliche Gedichte, in denen die poetische Freiheit immer noch erhebliche Abweichungen von der normalen Wortstellung zuläßt, und der Reim ein übriges tut, den Probanden vorgelegt werden. Beide Teile müssen unter Zeitdruck laut gelesen werden, während der Diagnostiker die Fehler protokolliert.

Als Begründung für den Einsatz der ersten, recht künstlichen oder „diagnostischen“ Leseprobe führt Schenk-Danzinger an, erst durch das in ihr vorhandene „gehäufte Vorkommen von Wörtern mit ‚reversionsgefährdeten‘ Buchstaben und Buchstabenfolgen“ werde „eine Tendenz zu reversieren erkennbar“ (Schenk-Danzinger, 1968, S. 117). Warum sich legasthenietypische Fehler ausgerechnet in das Gewand von Reversionen kleiden, soll hier nicht näher befragt werden. Wichtiger ist die Darstellung dessen, was unter „reversieren“ zu verstehen wäre. Es ist dies dreierlei, wie das folgende Schema zeigt.



Bei der Fehlergruppe der REVERSIONEN handelt es sich „immer um eine Umkehrung einer Buchstabengestalt oder Buchstabenfolge in *horizontal*er oder *vertikal*er Richtung, also im Koordinatensystem ...“ (Schenk-Danzinger, 1968, S. 120. Hervorhebung U. J.). Es bereitet keine Mühe, zu zeigen, daß nur ein Teil der hier dargestellten Verwechslungen auf diese Weise zustande gekommen sein kann. Der Leser überzeuge sich selber mit Hilfe eines gefalteten Stück Papiers und schreibe die entsprechenden Buchstaben entlang der Faltkante von oben nach unten (horizontal!) und ein zweites Mal nach Wendung des Papiers von links nach rechts wiederum entlang der Faltkante (vertikal!) und klappe die noch tintenfeuchten Seiten aufeinander. Damit ist natürlich nicht bewiesen, daß die beobachteten Verwechslungen nicht

tatsächlich auch als Lesefehler auftreten. Lediglich die *Erklärung* für ihr Auftreten ist damit zu einem nicht geringen Teil in Frage gestellt.

Bei der Auswertung ihres (allerdings imponierenden) Fehlercorpus faßt Lotte Schenk-Danzinger die drei Subklassen der Inversionen, Reversionen und Umstellungen zur Großkategorie der REVERSIONEN zusammen. Da die durchaus mögliche Zusammenfassung einiger weiterer ihrer Fehlerkategorien (*Erfindungen* und *Sinnvolle Änderungen* hätten sich angeboten) unterbleibt, erhalten die REVERSIONEN ein ungerechtfertigtes numerisches Übergewicht, das durch einige bedauerliche Rechenfehler noch verstärkt wird.

Die Diskussion hier jedoch wegen erwiesener Verfahrensmängel abzubrechen, würde einen Erkenntnisverlust nach sich ziehen. Die Autorin teilt nämlich über das Verhältnis der REVERSIONEN zu den übrigen Fehlerkategorien mit, daß sich die Zahl der REVERSIONEN von der Gruppe der Nicht-Legastheniker (I), $N=1093$, zu der der schweren Legastheniker (III), $N=55$, *nicht* im Gleichschritt mit den anderen Fehlern erhöht. Allein schon in der leicht legasthenen Gruppe II, $N=254$, stehen im Mittel 5,94 REVERSIONSfehlern zwischen 3,60 und 4,15 andere Fehler gegenüber. Der Abstand wird dramatischer in Gruppe III. Hier stehen zwischen 5,63 und 11,17 anderen Fehlern 16,50 REVERSIONSfehler gegenüber. Dieser Überhang an REVERSIONEN geht jedoch „vor allem zu Lasten der *diagnostischen Leseprobe I*“. In der Gruppe der schweren Legastheniker kommen in der diagnostischen Leseprobe I auf *einen* REVERSIONSfehler 1,2 andere Fehler. „Das bedeutet, daß die *Zahl der Reversionsfehler fast so groß ist wie die Zahl aller anderen Fehler zusammen*“ (Schenk-Danzinger, 1968, S. 128). Unter Zugrundelegung der von Schenk-Danzinger beigebrachten Zahlen kann dieser Rechnung nicht zugestimmt werden. Das Verhältnis für Gruppe III beträgt tatsächlich 1:1,8; das für Gruppe II 1:2,2. Es ist unwahrscheinlich, daß bei diesen Verhältniszahlen signifikante Unterschiede zustande kommen. Alle 309 „Legastheniker“ müssen zusammengerechnet werden. Danach haben die Legastheniker einen Anteil von 22% an der Gesamtpopulation. Ganz anders sieht dieses Verhältnis für die Leseprobe II aus: „auf *einen* REVERSIONSfehler kommen mehr als 6 andere Lesefehler. Kein Wunder, daß der Lehrer, der ja nur sinnvoll zusammenhängende Texte lesen läßt, dieses typische Merkmal der Legasthenie übersehen muß“ (Schenk-Danzinger, 1968, S. 128).

Anders formuliert: Ein Legastheniker zeichnet sich dadurch aus, daß er in der Normalsituation des Klassenunterrichts und des täglichen Lebens völlig unauffällig bleibt — von der hohen Fehlerzahl einmal

abgesehen. Legasthenie ist nur mit Hilfe eines speziell geschaffenen Detektors, der diagnostischen Leseprobe I, sichtbar zu machen. Und der zitierte Lehrer, dessen Geschäft es ist, seine Schüler für die Anforderungen des Alltags vorzubereiten, tut offenbar gut daran, seine Korrekturmaßnahmen auf die *sechs* anderen Fehler zu konzentrieren und den *einen* REVERSIONSfehler mehr oder minder zu ignorieren.

Allein, gegen einen solchen pragmatischen Einwand hat sich Schenk-Danzinger gewappnet mit der allerdings nirgends näher begründeten Hilfsannahme, im fortlaufenden Text des nicht besonders präparierten Lesestücks komme nur ein geringer Teil der potentiellen REVERSIONEN zum Durchbruch, der Rest manifestiere sich, werde „umgeleitet“ — wie sie selber in Anführungszeichen schreibt — auf andere Fehlerarten. Einer solchen Hilfsannahme ist nur schwer beizukommen, wenn mehr geleistet werden soll, als zu bemerken, daß auch Hilfsannahmen bloße *Annahmen* sind. Im ebenfalls durchgeführten Rechtschreibtest jedenfalls treten REVERSIONEN kaum in Erscheinung. Auch die Korrelationen der im Lesetest vorkommenden REVERSIONEN mit den Rechtschreibfehlerkategorien sind sehr gering. Das läßt darauf schließen, daß beim Lesen und Rechtschreiben unterschiedliche Strategien zum Tragen kommen.

Hätte das Fehlercorpus nicht in den Wiener Karteikästen zurückbleiben müssen, wäre es wohl möglich gewesen, die Kategorien daraufhin zu untersuchen, ob sie nicht willkürlich und unter Mißachtung linguistischer Allgemeinplätze gefüllt worden sind. So ist man auf Konjekturen angewiesen, die sich auf verstreute Bemerkungen zu stützen haben. Im Zusammenhang mit den Rechtschreibfehlern wird aus Anlaß der Schreibungen *Huger* (Hunger) und *unte* (unter) darauf hingewiesen, daß hier „hörbare Buchstabe[n] ausgelassen“ (Schenk-Danzinger, 1968, S. 122) worden seien. Es besteht Anlaß, darauf hinzuweisen, daß nur Laute, nicht aber Buchstaben hörbar sind, und weder das ⟨n⟩ von *Hunger* noch das ⟨r⟩ von *unter* sind in dem von Schenk-Danzinger vermuteten Sinne hörbar. Wäre dem so, müßte *Hunger* als /'hunge/ nicht als /'huŋɐ/ ausgesprochen werden. Ähnlich verhält es sich bei *unter*. Das auslautende ⟨r⟩ wird vokalisiert. Wir sagen /'unte/. Von einem hörbaren /r/ kann keine Rede sein, und der Schreiber hat diese Erkenntnis durch Auslassung des ⟨r⟩ zum Ausdruck bringen wollen.¹

¹ Wir folgen der Konvention linguistischer Untersuchungen, indem wir einzelne Grapheme in ⟨ ⟩ darstellen, Phoneme und Phonemketten in //. Bei phonetischen Transkriptionen wählen wir [].

Vermutlich ließe sich auf diese Weise und unter Einbezug der in Wien gesprochenen Variante des Deutschen *ohne* zusätzlichen Rekurs auf die andere Fehler *bedingenden* REVERSIONEN ein nicht geringer Teil der Rechtschreibfehler erklären.

Aber es bliebe der Einwand bestehen, mit der *Lese*probe I sei das lange gesuchte diagnostische Instrument zur Hand und werde aus bloß pragmatischen Gesichtspunkten beiseite geschoben. Wenden wir uns deshalb noch einmal der Frage zu, worin denn das Besondere der Leseprobe I zu suchen sei. Die Autorin führt dazu aus: „Das gehäufte Vorkommen von Wörtern mit ‚reversionsgefährdeten‘ Buchstaben und Buchstabenfolgen läßt eine Tendenz zu reversieren erkennbar werden“ (Schenk-Danzinger, 1968, S. 117). Wenn dem so ist, wenn sich die Reversionstendenz an bestimmte Buchstaben und Buchstabenfolgen heftet, dann müssen Positionseffekte als verursachende Faktoren ausscheiden. Die ungewöhnliche *Leserichtung* in drei Spalten von oben nach unten und die *Abfolge* der Testwörter — so folgt z. B. *Gars* (ein Ort in Österreich) unmittelbar auf *Gras*, *da* auf *ab*, *sie* auf *sei*, *Leid* auf *Lied* etc. — dürften keinen Einfluß auf die Reversionstendenz ausüben. Eine solche Hypothese ist leicht überprüfbar, indem die Testwörter einzeln auf Karteikarten geschrieben und in zufälliger Abfolge dargeboten werden. Nach meiner Kenntnis ist dies bisher nicht ein einziges Mal versucht worden. Und dabei hätte gerade dies so nahe gelegen, um der nicht kleinen Schar der Kritiker dieses Legastheniekonzepts zu begegnen.

2.2. Schreibstörungen 3. Grades

Zu diesen Kritikern zählt auch der Nestor der deutschen Legasthenieforschung, der Marburger Psychiater Curt Weinschenk. Im Gegensatz zu Lotte Schenk-Danzinger lehnt er die Reversion als Kennmarke der Legasthenie ab. Weinschenk definiert den von ihm als *kongenitale Legasthenie* oder *erbliche Lese-Rechtschreibschwäche* betitelten Ausfall als einen angeborenen, verschieden stark ausgeprägten Defekt beim Erlernen des Lesens und Schreibens. Dem Patienten eignet eine mindestens ausreichende, manchmal überdurchschnittliche Intelligenz, seine Sinnesfunktionen dürfen nicht beeinträchtigt, sein neurologischer Befund muß regelrecht und seine Beschulung keinen besonderen Vorkommnissen unterworfen gewesen sein.

Natürlich hat auch Weinschenk Reversionen in den schriftlichen Zeugnissen seiner Patienten beobachtet, er weist jedoch ausdrücklich

darauf hin, daß Reversionen in den ersten Schuljahren *nicht* pathologisch sind. Insofern sie noch in einem Alter von mehr als zwölf Jahren auftreten, werden sie als sekundäre oder Residualphänomene verstanden (Weinschenk, 1978). Die Leseschwierigkeiten kongenitaler Legastheniker sollen nicht im optischen, sondern ausschließlich im auditiven Bereich zu finden sein: Es will ihnen nicht gelingen, die einzelnen Buchstaben zu einem Wort zusammenzulesen. Weinschenk geht dabei offensichtlich vom Primat der als synthetisch bekanntgewordenen Lesemethode aus. Er identifiziert Legastheniker an den ausschließlich von ihnen gezeigten Schreibstörungen 3. Grades. Ihre Schreibstörungen 1. und 2. Grades dagegen sind denen von Nicht-Legasthenikern durchaus vergleichbar. Ein Beispiel für Schreibstörungen 3. Grades wäre das folgende:

(1) *Hofen lili Kibeseinewibe* (Hoffentlich gibt es ein Gewitter [Weinschenk, 1974, S. 43]).

Weinschenk teilt aus seiner Praxis mit, daß ihm „eine ganze Anzahl von Kollegen und von Persönlichkeiten, die sonstige nicht unbedeutende Positionen im Kultur- und Wirtschaftsleben innehaben, ‚gestanden‘“ hätten, „daß sie Legastheniker waren bzw. mit Restsymptomen im Rechtschreiben noch sind, und in der Schule ‚Schreckliches‘ durchmachen mußten“ (Weinschenk, 1974, S. 44).

An den Anführungszeichen, mit denen Weinschenk das Wort „gestanden“ umgibt, liest man das Unbehagen ab, das ihn bei dessen Verwendung befallen haben muß. Es gegen ein unverfängliches Verb auszutauschen, dazu konnte er sich offenbar nicht entschließen. Das Eingeständnis des Patienten war ihm ein zu wichtiger Beleg, um es ganz zu unterdrücken. Gegen die damit einhergehende Gefahr sollen die Gänsefüßchen schützen. Es besteht aber aller Grund, ihn beim Wort zu nehmen und die Konsequenzen nachzuzeichnen.

Offenbar ist im Falle der kongenitalen Legasthenie die *Eigendiagnose* durch den Patienten möglich. Er kann seinen Zustand verschweigen oder gestehen. Es ist möglich, daß zwischen Patient und Arzt ein unmittelbarer Konsens über den in Frage stehenden Gegenstand hergestellt wird. Das Distanzverhältnis, das normalerweise zwischen dem Patienten und seinem Arzt besteht, und welches sich für letzteren aus seiner langjährigen wissenschaftlichen Ausbildung und Praxis begründet, ist hier aufgehoben. Der eine verfügt nicht über ein größeres Wissen als der andere. Der Arzt bestätigt lediglich, was der Patient ohnedies weiß oder zu wissen glaubt: er sanktioniert, was dieser diagnostiziert.

Man könnte einwenden, dies sei das Ergebnis boshafter Kasuistik. Daß dem nicht so ist, kann man sich leicht klarmachen. Nach allem,

was von Weinschenk über die Diagnose der kongenitalen Legasthenie mitgeteilt wird, muß die intersubjektive Überprüfbarkeit als nicht gewährleistet gelten. Was intersubjektiv überprüfbar ist, sind die *Voraussetzungen*, unter denen die Diagnose erfolgen darf. Über Versehrtheit oder Unversehrtheit der peripheren Perzeptoren von Auge und Ohr wird ein Kollegium von HNO-Ärzten schnell Einigkeit erzielen, standardisierte Intelligenztests, die per definitionem verlässlich sind, werden wohl auch bei wiederholtem Einsatz wenn nicht das intellektuelle Potential, so doch die momentan realisierte Leistung mit einem guten Schätzwert belegen. Selbst die Interpretation des neurologischen Befunds wird kaum zu tiefgreifenden Meinungsverschiedenheiten unter den Fachleuten führen. Allein bei der Bestimmung dessen, was unter normaler Beschulung des Patienten zu verstehen sei, könnte ein unterschiedliches Meinungsbild entstehen.

Unter der Voraussetzung aber, daß in allen diesen Punkten Einigung erzielt werden kann, steht nur fest, daß der Patient „ansonsten“ normal ist. Er trägt an und in sich keine beobachtbaren Indikatoren einer Legasthenie. Ohne die *zusätzlich* vom Patienten beigebrachten (recht)schriftlichen Zeugnisse oder ohne dessen Geständnis, daß er in der Schule Schwierigkeiten hatte, kann eine gültige Diagnose nicht erfolgen.

In dem Bemühen, dieser Schwierigkeit zu entgehen, hat die Legasthenieforschung den oder die legasthenietypischen Fehler bemüht, um das partielle Anderssein ihres lese-rechtschreibschwachen Patienten an diesem Punkt festmachen zu können. Der Legasthenieforscher muß angesichts der Normalität des Patienten den Nachweis führen, daß dessen schriftlichen Zeugnissen etwas Pathologisches anhaftet und worin dies besteht, es sei denn, er wollte sich auf die bloße Feststellung beschränken, die Fehler*quantität* übersteige im Falle des Legasthenikers ein vertretbares Maß. Für Lotte Schenk-Danzinger besteht die Besonderheit des Legasthenikers in eben jenen Reversionen und Inversionen, die Weinschenk nicht als diagnostisch relevant anerkennen mag. Was bleibt, ist eine sehr private Definition von Schreibstörung 3. Grades, die auch Graphien wie die folgenden umfaßt:

- (2) *Hüde ises sehr Heiss.*
- (3) *Hoite ist witer schenes Weter.*
- (4) *Der marmeladen aimer War serfol.*

Wie (1) müssen auch (2), (3) und (4) der Forderung Genüge tun, daß die Bedeutung dieser Schreibstörungen 3. Grades „nicht oder kaum zu erraten“ ist (Weinschenk, 1974, S. 44). Eine ebenso unangreifbare wie unbrauchbare Formulierung.

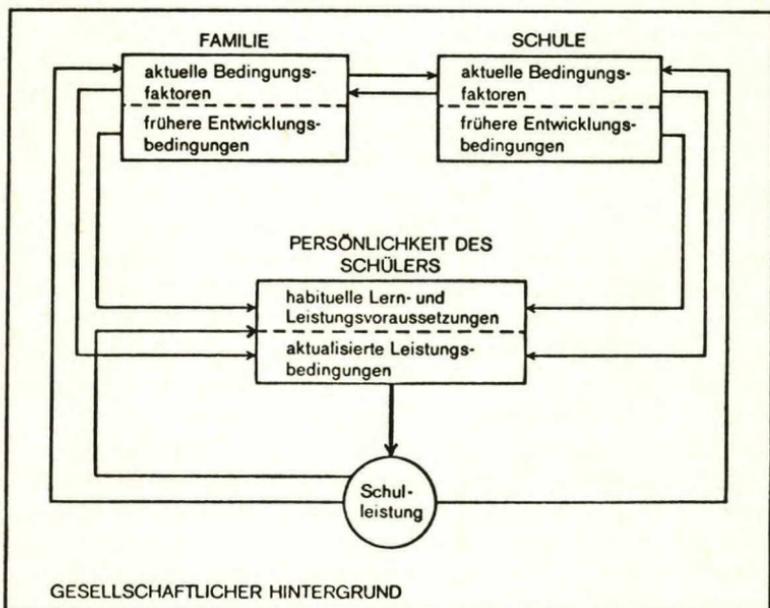
Ich habe die von Weinschenk beigefügten „Übersetzungen“ für (2), (3) und (4) weggelassen, um meiner Überzeugung Ausdruck zu geben, daß sie ohne weiteres entziffert werden können, was bei (1) zugegebenermaßen nicht der Fall ist. Die hier zusammengesparten Fehlleistungen bewegen sich auf einem Gradienten vom Les- oder Entzifferbaren bis zum Unleserlichen. Anders als Reversionen und Inversionen, die formal eindeutig zu identifizieren sind — wenn sie auftreten —, sind Schreibstörungen 3. Grades *nicht* konsensfähig. Dem Weinschenk'schen Konzept der Legasthenie fehlt es an einem eindeutigen Kriterium, an das ihre Kongenitalität verläßlich angebunden werden könnte.

Was aber bleibt dann der Lese-Rechtschreibschwäche an Kongenitalität? Es ist dieses: Anders als das Sprechen, an dessen Erlernung der Mensch nicht gehindert werden kann (es sei denn, man sperre ihn systematisch von jeglichem Kontakt mit der menschlichen Umwelt aus wie Kaspar Hauser), ist das Lesen und Schreiben eine Kulturtechnik, deren Erwerb der Mensch nicht über eine angeborene Disposition zwangsläufig in Angriff nimmt. Die Lese-Rechtschreibschwäche, ja das Lese-Rechtschreibversagen, ist *allen* Menschen angeboren, es ist in aller Regel am kongenitalsten in dem Moment, wo der ABC-Schütze eingeschult wird. Legt man ihm am ersten Schultag einen Text vor, so versagt er vollkommen. Dieses angeborene Lese-Rechtschreibversagen will im Laufe der Schulzeit langsam abgebaut werden durch gezielte Instruktion und systematische Übung. Es gibt Patienten, bei denen diese Behandlung besser anschlägt als bei anderen. Das Behandlungszimmer ist die Schulstube. Hier wird das, was wir uns als Legasthenie zu bezeichnen angewöhnt haben, zum ersten Mal in größerem Umfang manifest. Von hier aus müssen auch die Gründe aufgesucht werden, die verhindern, daß der Genesungsprozeß in allen Fällen zügig voranschreitet. Sodann müssen Verbindungslinien gezogen werden zu jenen Bedingungsfaktoren schulischer Leistung, die außerhalb der unmittelbaren Verantwortung dieser staatlichen Einrichtung liegen. Der modernen Legasthenieforschung darf man bescheinigen, daß sie dies zumindest ansatzweise versucht hat, obwohl auch sie mit einem „medizinischen Modell“ operiert, das die Ursache für das Versagen überwiegend *im* Kind sucht. Zur Kritik am medizinischen Modell vgl. Scheerer-Neumann in diesem Band.

3. Die moderne Legasthenieforschung

3.1. Das Bedingungsgefüge schulischer Leistungen

Andreas Krapp hat das Bedingungsgefüge schulischer Leistungen in einem einfachen und im Falle der Legasthenie sicher zu ergänzenden Modell dargestellt.



Schematische Darstellung der Bedingungs-faktoren der Schulleistung (nach A. Krapp, 1976).

Die Verwobenheit der drei Komponenten *Familie*, *Schule* und *Persönlichkeit des Schülers* ist derart ausgeprägt, daß das häufig hinter der Bemerkung, die Beschulung des Legasthenikers dürfe nachweislich keinen Besonderheiten ausgesetzt gewesen sein, stehende Konzept vom Lese- und Schreiblehrgang als mit einer *tabula rasa* beginnend stark relativiert werden muß. Wir klammern im folgenden den Faktor *Familie* weitgehend aus, weil wir ihn als einen allgemeinen Bedingungs-faktor ansehen, der nicht nur die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zu beeinflussen vermag.

Den Schüler selbst und seine Schule wollen wir jedoch ausführlich diskutieren.

Ein solcher Verzicht mag Kritik aus zwei Richtungen provozieren. Zum einen ist von der orthodoxen Legasthenieforschung immer wieder auf den familialen Charakter dieser Ausfallerscheinung hingewiesen worden. Hallgren hat ihn zum Gegenstand einer längeren, mit imponierendem wissenschaftlichen Apparat ausgestatteten Schrift gemacht (Hallgren, 1950). All dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß bei dem gewählten Verfahren und in Ermangelung von Longitudinalstudien über mehrere Generationen hinweg die Forschung in die Hände von Laien gelegt wird, die zudem interessierte Partei sind. Anekdotenhafte Berichte von Familienangehörigen wird niemand achtlos beiseite legen wollen, der Versuch jedoch, den Erbgang der Krankheit auf einer solchen Basis zu bestimmen, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Kritik gewärtigen muß man auch aus dem Lager um Basil Bernstein und Ulrich Oevermann. Zur Hochzeit der von ihnen in England und Deutschland inaugurierten soziolinguistischen Forschung Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre galt es als ausgemacht, daß restringierter und elaborierter Code über die Sozialisation in der Familie etabliert und stabilisiert wurden, weshalb auch die Aussichten kompensatorischer Maßnahmen durch die Institution Schule gering zu veranschlagen waren (Bernstein, 1973, und Oevermann, 1972). Da die Code-Forschung sich aber hauptsächlich auf die syntaktische Ebene von Äußerungen stützt, glauben wir, sie im Zusammenhang der Legasthenie bis zu einem gewissen Punkt vernachlässigen zu können. Die demoskopische Abfrage von Legasthenikerhaushalten ist zudem bereits geleistet worden (Niemeyer, 1974).

Als Vortrag zur modernen Legasthenieforschung sei dies jedoch noch angemerkt. Es ist ihr Verdienst, den Finger auf die Schwachstellen der orthodoxen Legasthenieforschung gelegt zu haben. Ob sie allerdings gut beraten war, ihren Angriff ausgerechnet durch eine Diskreditierung des legasthenietypischen Fehlers vorzutragen, mag dahingestellt bleiben.

Der Vagheit früherer Kasuistik sollte durch das Legitimationsmittel eines oder einer Kombination mehrerer standardisierter Tests gesteuert werden. Tatsächlich enthielt die neue *operationale* Definition ein gerüttelt Maß an Plausibilität. Soweit auch hier Willkür mit im Spiel war, konnte sie von jedermann eingesehen, überprüft, kritisiert werden: Wer einen IQ von ≥ 90 aufweisen konnte und einen Prozentrang von ≤ 5 , ≤ 15 , vielleicht auch noch ≤ 25 im Rechtschreibtest, war lese-rechtschreibschwach.² War er auch legasthen?

² Die operationale Definition hat zahlreiche Varianten, die alle aufzu-

Die Gleichsetzung der beiden Termini hat letztlich mehr Schaden angerichtet, als die Betroffenen Nutzen daraus ziehen konnten. So gut das operationale Verfahren zur Datenerhebung geeignet ist — es gehen zunächst kaum Vorannahmen über die Natur der Schwäche in die Definition ein, und die Forschung geht gleichsam blind an ihr Objekt heran —, es ist und bleibt nur ein erster Schritt, der nicht über die Feststellung hinausgelangt, daß es die Fehler*quantität* ist, die Legastheniker und Nicht-Legastheniker trennt. Anders als Qualität ist Quantität nur zähl- und registrierbar, sie erklärt nichts. Quantität wird erst dann relevant, wenn sie Qualitätsunterschiede als nicht zufallsbedingt absichern hilft. Die aufgebrachte Elternschaft meldet sich auf Tagungen zu Worte und verlangt, daß nunmehr erklärt werde, wo diese Quantität ihren Ursprung habe, nachdem ihnen die Illusion des legasthenietypischen Fehlers zerstört und ihren Kindern ausreichende Intelligenz bescheinigt worden war. War der legasthenietypische Fehler orthodoxer Provenienz noch auf eine begrenzte Zahl von Faktoren zurückzuführen, die sich sämtlich im Kind fanden, so wurde die moderne Legasthenieforschung jetzt *offen* für alle möglichen Verursachungsfaktoren. Das Objekt ihrer Forschungstätigkeit wurde zum multikonditionalen Syndrom, und zum Amüsement ihrer Gegner hat die moderne Legasthenieforschung dieses weite Feld Meter für Meter abgeschritten. Es gibt kaum einen Stein, den sie nicht umgedreht hätte. Sie zog dabei ihre Kreise um den Symptomträger immer enger, um schließlich dessen Schwäche an seiner „Lautnuancentaubheit“ festzumachen. Heute versichert sie ratsuchenden Eltern: „Besonders auffällig sind die Schwächen der Legastheniker in der Lautunterscheidung und Lautanalyse, die auch dann zu beobachten sind, wenn keine sonstigen sprachlichen Minderleistungen mehr festgestellt werden können. Gerade diese Mängel bei der Lautunterscheidung sind es, die offensichtlich den Prozeß des Lesens und des Schreibenlernens erschweren“ (Angermaier et al., 1974 b, S. 7). Der Ausfall liegt *im* Schüler begründet, der eine Legasthenie *hat*. Dem Schüler wenden wir uns nunmehr zu.

zählen hier unmöglich ist. Schlee (1976) hat die Konsequenzen dieses Tatbestandes nachgezeichnet. Gemeinsam ist allen Definitionsarten die Überzeugung, daß sich zwischen Leistungsmöglichkeit und tatsächlich gezeigter Leistung eine Kluft auftut.

3.2. Die Schülerpersönlichkeit

Am Anfang seiner Schullaufbahn steht der Schüler nicht am Punkt Null seiner sprachlichen Entwicklung. Er bringt gewisse Voraussetzungen mit, die der Lehrer kennen muß, um sie in angemessener Weise in seine Lehrstrategie miteinbeziehen zu können. Dies ist natürlich immer schon bemerkt worden und bleibt solange ein Gemeinplatz, bis es gelingt, jene Voraussetzung detaillierter darzulegen. Die gängigen linguistischen Handbücher bemerken über den Zusammenhang von Sprechsprache und Schriftsprache jedoch lediglich, daß das Kind mit fünf oder sechs Jahren die Strukturen seiner Muttersprache bereits weitgehend erworben habe und das Lesenlernen nun in einem *Transferprozeß* bestehe. Charles Fries, eine gerne bemühte Autorität auf diesem Gebiet, führt dazu aus:

The process of learning to read in one's native language is *the process of transfer* from the auditory signs for language signals, which the child has already learned, to the new visual signs for the same signals. This process of transfer is not the learning of the language code or of a new language code, it is not the learning of a new or different set of language signals. It is not the learning of new 'words', or of new grammatical structures, or of new meanings (Fries, 1963, S. 120).

Wir wissen inzwischen, hauptsächlich durch die Untersuchungen Carol Chomskys, daß vor allem die Meinung, es gelte, keine neuen grammatischen Strukturen zu erlernen, in dieser Form nicht haltbar ist (Chomsky, 1969). Aber nachdem dies bekannt ist, können die Leselehrgänge so eingerichtet werden, daß in ihren frühen Lektionen tatsächlich nur bekannte Strukturen Verwendung finden, und wahrscheinlich ist dies von den Lehrbuchautoren auch immer schon rein intuitiv und der Not gehorchend so gehandhabt worden. Nicht minder bedeutsam ist auch die Mitteilung Carol Chomskys, daß die mit dem Alter zunehmende Komplexität des grammatischen Regelapparates mit hohen *Leseexpositionsmaßen* einhergeht (Chomsky, 1976 a). Die positive Korrelation zwischen entwickeltem Syntaxkenntnisstand und dem Ausmaß des Lesens läßt eine Kausalbeziehung sehr plausibel erscheinen: intensive und extensive Lektüre schlägt sich positiv auf die Syntaxkenntnisse nieder. Dies sollte man sich immer vor Augen halten, wenn man syntaktische Defizite bei Legasthenikern registriert (Vogel, 1975). Legasthenikern ist diese Quelle per definitionem verschlossen.

Was Fries zur Frage der beim Leselehrgang auftretenden „sprachlichen Signale“ sagt, daß sie nämlich nicht neu seien oder sich von den bereits ausgebildeten nicht unterschieden, ist nach dem neuesten Stand

der Erkenntnis ebensowenig haltbar, und anders als im vorausgegangen Fall dürfte ein problemloser Einbezug neuerer Forschung in die Unterrichtspraxis nicht ohne weiteres gewährleistet sein. Fries geht von der Annahme aus, daß sich das phonologische Kategoriensystem der Kinder von dem der Erwachsenen innerhalb einer Sprachgemeinschaft nicht unterscheidet. Es ist in der Tat schwierig, sich vom Gegenteil zu überzeugen. Die landläufige Ansicht, wonach Kinder sich ihre Sprache durch die Imitation des Erwachsenenmodells aneignen, wird durch die tagtägliche Erfahrung gestützt, daß die Sprechsprache der Kinder bis in den Tonfall hinein eine exakte Kopie des Modells darstellt. Diese Identitätshypothese ist es auch, die den herkömmlichen Lese-Recht-schreibunterricht an unseren Schulen trägt.

Um sie in geeigneter Form problematisieren zu können und die vom lesenlernenden Schüler zu erbringende Leistung ins rechte Licht zu rücken, erscheint ein kleiner Exkurs zum Verhältnis von gesprochener Sprache und Schrift unumgänglich.

Die im westlichen Kulturkreis verwendete Alphabetschrift basiert auf einer *phonologischen* Analyse der jeweiligen Sprechsprache. Zur Veranschaulichung und aus praktischen Erwägungen wähle ich ein Beispiel aus dem Englischen. (Die folgenden Bemerkungen gelten analog für das Deutsche; das Beispiel einer fremden Sprache scheint mir jedoch eingängiger zu sein.) In dem Lautkontinuum des gesprochenen Satzes

The boy tried to stalk the wild turkey

können mindestens *drei* verschieden klingende Varianten des <t> unterschieden werden:

[ðə bɔɪ tʁaɪd tə stɔk ðə waɪld thəkɪ]

a) Unter dem Einfluß des nachfolgenden /r/ wird das /t/ am Anfang des Wortes *try* affriziert, d. h., es klingt so ähnlich wie der Anfangslaut in *chair*, /tʃ/.

b) Dem wortinitialen /t/ in *turkey* folgt ein deutlich spürbarer Lufthauch. Wir sagen, das /t/ sei *aspiriert*.

c) Bei vorausgehendem /s/, wie in *stalk*, unterbleibt diese Aspiration.

Im Englischen gibt es keine zwei Wörter, die sich allein dadurch unterscheiden, daß das eine mit einem aspirierten, das zweite mit einem unaspirierten Konsonanten begänne: [t] und [tʰ] können keinen Kontrast bilden. Das ist nicht in allen Sprachen so. Im Chinesischen gibt es das Wortpaar /tan/ ≠ /tʰan/.³ Weil die beiden t im Englischen aber

³ Das Ungleichheitszeichen zeigt an, daß /t/ und /tʰ/ in Opposition zueinander stehen. Dies bedeutet, daß jeweils ein bedeutungsmäßig anderes

keinen Bedeutungsunterschied erzeugen können, schlägt man sie derselben Klasse zu: [t] und [tʰ] sind im Englischen Allophone des Phonems /t/. Nicht anders verhält es sich mit dem affrizierten [tʰ] in *try*. Es ist auch eine durch seine Stellung vor nachfolgendem /r/ bedingte Variante des Phonems /t/. Obwohl sie *phonetisch* gesehen deutlich wahrnehmbare Unterschiede aufweisen, werden die drei hier zu Demonstrationszwecken isolierten t zu der *einen* Klasse des Phonems /t/ gezählt. Unsere auf *phonemischer* Basis operierende Alphabetschrift ignoriert deshalb die *phonetischen* Unterschiede und schreibt in allen Fällen ⟨t⟩.

Unter der Annahme, daß Erwachsene und Kinder hier in derselben Weise kategorisieren, dürfte die lautliche Analyse einzelner Wörter zum Zwecke der Rechtschreibung zu keinerlei Komplikationen führen. Diese — die Friessche Annahme — ist nicht mehr haltbar. Wir verdanken diese Erkenntnis mehr oder minder glücklichen Umständen und dem ungewöhnlichen Interesse eines amerikanischen Linguisten an den Gelegenheitsarbeiten noch nicht schulpflichtiger Kinder. Charles Read sammelte geduldig die *Spontanschreibungen* von 32 kleinen Amerikanern (Read, 1975). Unter Spontanschreibungen hat man sich kleinere Mitteilungen der Kinder an Eltern oder Bekannte vorzustellen: Geburtstagsgrüße, Wunschzettel, Erlebnisberichte etc. Das Besondere an der Readschen Sammlung ist die Tatsache, daß die jungen Schreiber bei Abfassung ihrer Mitteilungen noch keinerlei formalen Unterricht im Lesen und Schreiben genossen hatten. Sie verfügten allerdings über Kenntnisse des Alphabets, d. h. sie konnten — wenn auch un gelenk — die Buchstaben malen und die dazugehörigen Buchstabennamen hersagen: a = /eɪ/; b = /bi/; c = /si/ . . . usw. Auskunft auf Fragen („Wie schreibt man /tʃeə/ (chair) am Anfang?“ Antwort: „Mit ⟨ch⟩“) wurde ihnen nicht verweigert, ein systematischer Schreibunterricht fand aber in keinem Fall statt. Dies ist die Basis, auf der Reads 2517 Wörter umfassendes Corpus entstand.

Für die Darstellung der Vokalphoneme entwickelten die Spontanschreiber eine Technik, deren sich auch Erwachsene manchmal und in spielerischer Absicht bedienen. Ein *Schuldschein* ist ein *IOU*. Löst man die Buchstabennamen auf, so ergibt sich /aɪ/ + /əv/ + /ju/ = I owe you. Reads Spontanschreiber machten extensiven Gebrauch von dieser Möglichkeit. Sie schrieben:

Wort entsteht, je nachdem welchen t-Laut man verwendet. /tan/ hat eine *andere* Bedeutung als /tʰan/.

		Bedeutung	Buchstabe	Buchstabenname
FAS*	/feɪs/	(face)	a	/eɪ/
PEL	/pɪl/	(pill)	e	/i/
TIM	/taɪm/	(time)	i	/aɪ/
KOK	/kəʊk/	(coke)	o	/əʊ/
U	/ju/	(you)	u	/ju/

Im Laufe seiner Untersuchung stieß Read jedoch auch auf Schreibungen, die auf den ersten Blick als sehr abstrus erscheinen mußten:

CHRIE	(try)	[tʰraɪ]
CHRAC	(truck)	[tʰrʌk]
CHRIBLS	(troubles)	[tʰrʌblz]
AS CHRAY	(ashtray)	[æʃtʰreɪ]

Das gemeinsame Merkmal all dieser Belege ist die Tatsache, daß die Schreiber, als sie ihre Sprechsprache abhorchten, die Affrizierung des /t/ vor /r/ vernommen und auch im Schriftbild durch CH wiedergegeben haben. Die *phonetische* Basis für eine solche Schreibung ist, wie wir gesehen haben, durchaus gegeben, und es wäre sicher fatal, wenn die Schule diesen Kindern ein defektives Gehör bescheinigen würde, nur weil sie dort lernen müssen, daß für die Zwecke der Orthographie die beiden t in *try* und *turkey* als gleich behandelt werden, die Kinder sich zum Teil aber weigern, diese Identitätshypothese zu akzeptieren. Genau dies war aber das Ergebnis eines nachfolgenden auditiven Tests, in dem Read nunmehr von Schulkindern Auskunft darüber verlangte, ob sie affriziertes /tʰ/ dem Plosiv /t/ selbst oder der Affrikate /tʃ/ zuschlagen wollten oder aber als von beiden verschieden erkannten. Die meisten Kinder entschieden sich entweder für /t/ oder /tʃ/. Eine von beiden unterschiedene Kategorie /tʰ/ kam praktisch nicht zustande, d. h. ein das Kategorisierungsschema der Erwachsenen vollkommen sprengendes, neues *phonemisches* Element wird nicht eingeführt. Fünfzig Prozent der Kinder, die affriziertes /tʰ/ der einen oder der anderen Klasse zuschlugen, entschieden sich, *auf der Basis der Affrizierung* zu klassifizieren. Den Verlust jener vom Kind noch demonstrierten Fähigkeit zu feinen Diskriminationen am Medium der gesprochenen Sprache kann man sehr hübsch durch ein einfaches Experiment zutage fördern. Der Geltungsbereich eines solchen Versuchs ist jedoch jeweils auf regionale Varianten dessen, was man Umgangdeutsch nennt, eingeschränkt. Einen Hessen kann man mit dieser Technik nicht in gleicher Weise

* Belege aus dem Readschen Corpus werden in Großbuchstaben wiedergegeben.

„hinters Licht führen“ wie einen Norddeutschen. Von Norddeutschen handelt das folgende. Zu dem in Norddeutschland gesprochenen Deutsch bemerkt Herbert Pilch: „Im Norddeutschen spielt die Vokallänge in minimalen Paaren wie *List* /list/ ≠ *liest* /li:st/ bestenfalls eine untergeordnete Rolle“ (Pilch, 1974, S. 57). Eine wie geringe Rolle die Quantität spielt, zeigt sich, wenn man das jeweils letzte Wort aus den Sätzen

- a) Die Schwalbe ist ein Zugvogel, weil sie nach Süden *fliegt*
- b) Der Schuster ist ein Handwerker, der kaputte Schuhe *flickt*
aus einer Tonbandaufzeichnung herausschneidet und umklebt. Ein Satz wie
- c) Die Schwalbe ist ein Zugvogel, weil sie nach Süden *flickt*
wird von Erwachsenen und guten Rechtschreibern wie Satz a) „gehört“. Nicht wenige Erwachsene bestreiten energisch — auch nachdem sie über die Manipulation aufgeklärt worden sind —, daß die Vertauschung stattgefunden haben könne. Sie behaupten, der Vokal in *flickt* sei lang, weil sie das Schriftbild im Kopf haben und zu hören glauben, was nicht zu hören ist. Wenn tatsächlich schlechte Noten für die Lautperzeption verteilt werden müssen, dann sind jene Erwachsenen Kandidaten, die nach jahrelangem Umgang mit schriftlichen Texten verlernt haben, solche phonetischen Unterschiede noch wahrzunehmen. (In der Tat ist es ja so, daß Studenten der Phonetik einem intensiven Training unterworfen werden, um solche Details wieder zu erlernen.)

Meines Wissens gibt es im deutschsprachigen Raum noch keine Replizierung der Readschen Untersuchung. Über erste Schritte in der Nachfolge Reads berichtet jedoch Wolfgang Eichler (vgl. Eichler, 1976). Er berücksichtigt auch den möglichen Einfluß des Dialekts auf die Schreibungen der Schüler. Obwohl selbstverständlich, verdient diese Tatsache, besonders hervorgehoben zu werden. Es besteht aber auch Anlaß, darauf hinzuweisen, daß zwischen dem regionalen Dialekt und der in diesem Gebiet gesprochenen umgangssprachlichen Variante des Hochdeutschen ein nicht geringer Unterschied besteht. Der Kieler Deutschlehrer, der die Vertauschung von *fliegt* und *flickt* nicht bemerkte, versagte nicht, weil er Dialektsprecher war, sondern Kieler. Die Bedeutung der Readschen Experimente liegt darin, daß die bisher aufrechterhaltene Identitätshypothese über die sprachlichen Kategorisierungsleistungen von Kindern und Erwachsenen — die Basis für den Lese/Schreiblehrgang — nicht mehr fraglos Gültigkeit beanspruchen kann. Die Schülerpersönlichkeit und die Grenzen, die sie der Muttersprachendidaktik zieht, wird zukünftig noch stärker in den Blick genommen werden müssen.

Es mag eingewendet werden, daß Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen am Beispiel legasthener Kinder lange vor Read in Deutschland entstanden sind. Sie dürfen unser Interesse beanspruchen.

3.3. Legasthenie als Regressionsphänomen

Die Ansicht, legasthene Kinder zeichneten sich durch eine „Lautnuancentaubheit“ aus, geht hauptsächlich auf eine von der modernen Legasthenieforschung mit Respekt aufgenommene These Adolf Kossakowskis zurück (Kossakowski, 1961). Sein Interesse an der Legasthenie ging jedoch wesentlich über die unmittelbaren Belange des Schulunterrichts hinaus. Er versuchte, eine Brücke zu schlagen zwischen der *lautsprachlichen* Entwicklung im *frühen Kindesalter* und den mißlungenen *Schreibversuchen* legasthener *Grundschüler*. Er ließ deshalb die Wörter

Baum	Zaun	Dach	Brot	Klaus	Frosch
Kamel	Reise	Lene	Blume	Wolke	Perle
Banane	Gemüse	Kanone	Flanke	Graben	Fabrik

von 72 Kinderkrippenkindern im Alter von 1,6 — 2,11 Jahren, 209 Kindergartenkindern aus Leipzig und 693 Kindergartenkindern aus Zwickau/Land (beide zwischen 3,0 — 5,11 Jahren) *nachsprechen*. Da er bereits über schriftliche und andere Daten von legasthenen und nicht-legasthenen Schulkindern zu *demselben* Wortmaterial verfügte, konnte er nun systematische Vergleiche anstellen. Das Ergebnis sei in der Form vorweggenommen, wie es sich im Studienbegleitbrief 2 des Fernstudienlehrgangs *Legasthenie* niederschlug: „Er konnte auf diese Weise zeigen, daß die Fehlerschwerpunkte von Kleinkindern beim Nachsprechen *der gleichen Wörter*, die den legasthenischen Schulkindern diktiert wurden, den Fehlerschwerpunkten in den Diktaten der Legastheniker entsprechen“ (Angermaier et al., 1974 a, S. 40). Etwas vorsichtiger fiel die Schlußfolgerung aus: „Damit ist gezeigt, daß das Schreiben und Lautieren⁴ von Wörtern für Schulkinder eine ähnliche Leistung darstellt

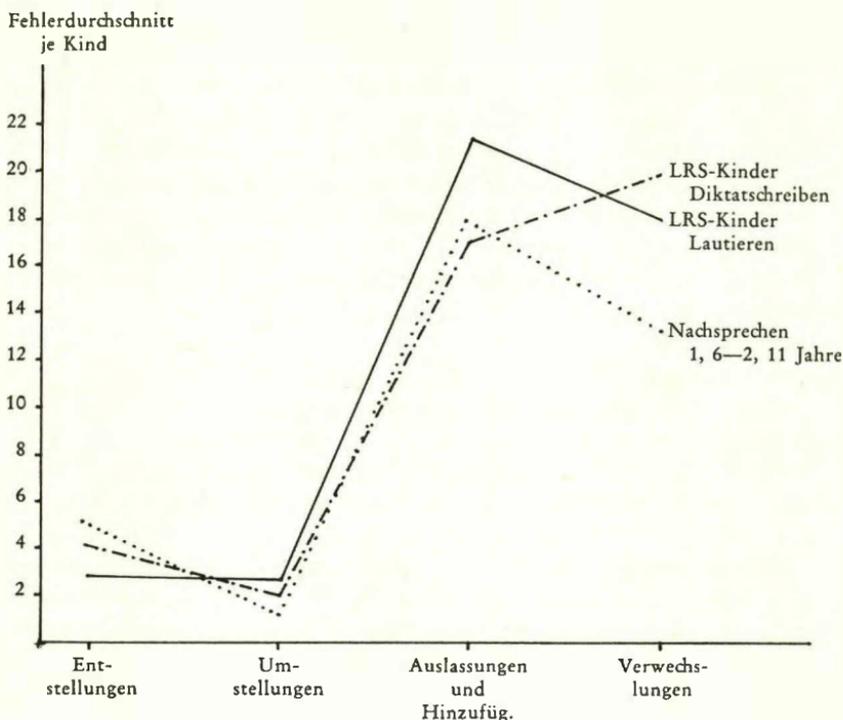
⁴ Unter Lautieren versteht die Lese-Rechtschreibdidaktik die Aufforderung an die Lernenden, den „Lautwert“ von Buchstaben anzusagen. Es wird also *nicht* buchstabiert u - e - n - d e (und), sondern /u/-/n/-/də/ lautiert. Eine solche Technik kann natürlich nur erfolgreich sein, wenn das lautierende Kind mit orthographischen Kenntnissen an diese Aufgabe herangeht. *Lautabieren* wäre der bessere Terminus, weil er zeigt, daß die Lautiertechnik erst auf das

wie das Nachsprechen von Wörtern im Vorschulalter. Es ist also wahrscheinlich, daß die Leseschwäche häufig auf einer *Entwicklungshemmung im sprachlich-akustischen Bereich* beruht.“ Das legasthene Kind — so wird uns nahegelegt — verharrt entweder in einem frühkindlichen Stadium oder kehrt dorthin zurück, sobald der Lese-Rechtschreibunterricht einsetzt. Die Crux dieser wie vieler anderer Untersuchungen im Bereich der Legasthenieforschung ist die im Hinblick auf die Komplexität sowohl des Lautsprach- als auch des Schriftspracherwerbs viel zu simple Fehlertypologie. Kossakowski kennt die folgenden Kategorien:

1. Entstellungen;
2. Umstellungen;
3. Auslassungen und Hinzufügungen;
4. Verwechslungen.

Wie das folgende (nach Kossakowski) kumulierte Diagramm zeigt, fallen weder *Entstellungen*, die als „nicht entwirrbare Lautgebilde“ umschrieben sind, noch auch *Umstellungen*, die z. T. „in den Entstellungen“ (Kossakowski, 1961, S. 74) enthalten sind, besonders ins Gewicht. Und solange nicht bekanntgemacht wird, warum so disparate Kategorien wie *Auslassungen* und *Hinzufügungen* zu einer einzigen zusammengefaßt wurden, muß angenommen werden, daß nichtmittelbare Gründe dafür vorliegen. Wie ist das Verhältnis der beiden zueinander? Noch wichtiger: *Was* wird ausgelassen oder hinzugefügt und an *welchen* Stellen? Auch im Falle der *Verwechslungen* muß von einer nutzlosen Zahlenspielerlei gesprochen werden. Hier ist viel Arbeit investiert und vertan worden. Dabei hätte es sich angeboten, Fritz Röttgers für die damaligen Verhältnisse gut gearbeitete Leipziger Dissertation mit ihrem umfangreichen Datenmaterial zur phonetischen Gestaltbildung bei jungen Kindern heranzuziehen, um einen detaillierten Vergleich durchzuführen (Röttger, 1930). Statt dessen bietet Kossakowski die folgende Erklärung für die von ihm beobachteten „Regularitäten“ an: Dem seine Muttersprache erwerbenden Kind gelingt zunächst nur eine grobe Angleichung des gesprochenen Wortes an das gehörte. Aus Gründen, die Kossakowski übergeht, wird auch in der Folgezeit „der gesamte gesprochene Lautkomplex . . . nur soweit dem gehörten Lautkomplex angeglichen, wie es die sprachliche Verständigung erfordert“ (Kossakowski, 1961, S. 80). Man sollte denken, daß dies eine vollkommen ausreichende Leistung darstellt, ist doch das Ziel, mit dem

Buchstabieren folgen kann. Anders formuliert: Der Schüler muß etwas in die Schule mitbringen, was er dort erst lernen soll.



Sprache verwendet wird, Verständigung zwischen Kommunikationspartnern.

Niemand würde die mit einem Minuszeichen versehene „grobe Annäherung“ auch nur im entferntesten bemerken, wäre das Deutsche im Kreis derjenigen Sprachen zu finden, die bis auf den heutigen Tag noch nicht verschriftet worden sind. Die Mehrzahl der auf 3000—4000 geschätzten Sprachen dieser Welt ist noch nicht verschriftet. Deshalb leisten sie ihren Sprechern aber nicht geringeren Dienst. Kossakowski scheint jedoch der Meinung zu sein, daß der Lerner einer verschrifteten Sprache eine Mehrleistung sowohl im perzeptorischen als auch im artikulatorischen Bereich zu erbringen hat, sobald die schriftsprachliche Unterweisung einsetzt: „Erst wenn zum Zwecke des Lesen- und Schreibens der Lautbestand und die Lautfolge eines Wortes genau analysiert werden müssen und eine genaue Unterscheidung der Einzelaute notwendig wird, treten ähnliche Schwierigkeiten wieder gehäuft auf, wie sie für das Nachsprechen jüngerer Kinder typisch sind“ (Kossakowski, 1961, S. 80). Hier rächt sich nun — in Kossakowskis

Verständnis — jene nur grob durchgeführte „Annäherung“. Hätte das Kind von Anfang an so gesprochen, wie es die Buchstaben der Schriftsprache suggerieren, wäre ihm so mancher Irrtum erspart geblieben. Letztes Ziel einer solchen Strategie ist die Herstellung einer perfekten Übereinstimmung zwischen Laut- und Schriftsprachbestand und damit eine Fortschreibung des lautlichen Status quo einer Sprache. Da die Orthographie sich seit jeher als stabiler erwiesen hat, muß die Schule sich als Korrektivanstalt verstehen, deren erste Aufgabe die Disziplinierung sprachlicher Libertinage im Kindesalter ist. Die Schule wird damit gleichzeitig zu einem Bollwerk gegen den Sprachwandel. Daß dies nicht wirklich die Aufgabe der Schule sein kann, ist klar, und würde sie es versuchen, sie würde kläglich scheitern. Andererseits ist die Bereitwilligkeit, mit der Kossakowskis Ausführungen von der modernen Legasthenieforschung rezipiert worden sind, ein bedenkliches Zeichen und Ausdruck gemeinsam geteilten Gedankengutes. Es empfiehlt sich, die Instrumente zur Feststellung einer Legasthenie genauer zu betrachten.

3.4. Die Problematik von Diskriminationstests am Beispiel des Bremer Lautdiskriminationstests

In der Nachfolge Kossakowskis ist es zu einem regelrechten Glaubensartikel der modernen Legasthenieforschung geworden, daß die Lautdiskriminationsschwierigkeiten legasthener Schüler — und nicht etwa deren visuelle Unterscheidungsdefizite — die größte Barriere für den Lernerfolg darstellen. (Einen klaren Bericht über die Versuche, Legasthenie am visuellen Unvermögen der Probanden festzumachen, bietet Oehrle, 1975.) Jedoch, ihnen auf die Spur zu kommen, ist gar nicht so einfach. Und so nimmt es nicht wunder, daß „viele Eltern und Lehrer“ darüber hinwegsehen. Um sie aufzudecken, „bedarf es einer logopädischen, also einer sprachheilpädagogischen Untersuchung oder eines entsprechenden Tests“ (Angermaier, 1976, S. 91). Der Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT) von Wilhelm Niemeyer ist ein solcher Test, ja er ist der einzige (mir bekannte) Test in Deutschland, mit dessen Hilfe der „Lautnuancentaubheit“ von Legasthenikern nachgespürt wird. Was prüft der Test? (Vgl. auch Valtin, S. 143 ff.)

Im BLDT werden den Versuchspersonen 66 Wortpaare mündlich dargeboten. „Solange kein Tonband mit der Testanweisung und -durchführung zur Verfügung steht, muß der Versuchsleiter alle Wortpaare langsam, deutlich und möglichst monoton (um keinen bestimmten Ton-

fall in die Wörter zu bringen) vorsprechen“ (BLDT-Handanweisung). Vierzehn der 66 Wortpaare sollen gleich sein, und sie sind es auch, wenn man nur vom Schriftbild ausgeht. Geht man jedoch vom gesprochenen Umgangsdeutsch aus, müssen die Paare *Beeren* ≠ *Bären* und *Grete* ≠ *Gräte* wohl noch hinzugerechnet werden. Die Aufgabe der Probanden besteht darin, jeweils anzuzeigen, ob die Wortpaare „gleich“ oder „ungleich“ sind. Bei den ungleichen Wortpaaren handelt es sich entweder um ausgesprochene Minimalpaare (N=38) wie *springen* ≠ *sprengen* und *glätten* ≠ *plätten* oder um Paare (N=12), die sich in mehr als einem Laut unterscheiden wie *schleifen* ≠ *streifen* oder *Bruder* ≠ *Puder*.⁵

Wie alle anderen Tests so müssen auch Lautdiskriminationstests bestimmte Gütekriterien erfüllen, bevor ihnen ein gewisses Maß an Vertrauen entgegengebracht werden kann. Dem Testmanual zufolge nimmt der BLDT die Hürde der *Reliabilität* mit einem *r*tt von 0,97 leicht. Seine Eichung erfolgte an einer repräsentativen Stichprobe von 1380 Bremer Zweitklässlern. Das sind beeindruckende Zahlen. Wie aber steht es um die *Validität* des BLDT? Mißt er tatsächlich die Lautunterscheidungsfähigkeit der Testanden und nur diese?

Die Testkonstrukteure wissen sehr wohl um die Schwierigkeiten, mit denen sie bei der Messung der auditiven Diskrimination konfrontiert werden und versuchen, sie zu umgehen. Häufig wählen sie deshalb *Logatome*, sinnleeres Wort- und Silbenmaterial, um die „reine“, von semantischen Erwägungen nicht kontaminierte Lautunterscheidungsfähigkeit zu erfassen. Aber die Stärke sinnleeren Materials ist auch seine Schwäche. Sinnleeres Reizmaterial ist eben sinnleer, und es ist problematisch, von hier aus den Bogen zu konkreten Situationen des Schulunterrichts schlagen zu wollen. Daß der BLDT im Hinblick auf das Alter der Zielpopulation diesen Weg nicht eingeschlagen hat, mag ihm zum Vorteil gereichen. Gleichzeitig erwachsen ihm daraus aber gewisse Nachteile, die seine Validität in Frage stellen können.

1. Man muß den Zweitklässlern klarmachen, daß bei den 66 Wortpaaren ihre *auditive*, nicht ihre semantische Einschätzung von Belang ist. Das Paar *glätten* ≠ *plätten* ist phonologisch gesehen sicherlich ein Minimalpaar und verdient das Prädikat „verschieden“. Semantisch gesehen sind die beiden Verben aber weitgehend isomorph, und der Zweitklässler, der hier „gleich“ urteilt, muß deshalb noch lange nicht

⁵ Selbst diese Zählung enthält noch einen Unsicherheitsfaktor. Je nachdem, welche Aussprache man bei den jeweils ersten Gliedern der Paare *Bad* ≠ *Blatt* (/ba:t/ oder /bat/) und *pflügen* ≠ *fliegen* (/pfly:gən/ oder fly:gən/) zugrunde legt, verschiebt sich die Zählung.

falsch gehört haben. Insofern die Rahmenbedingungen, an denen die Durchführungsobjektivität hängt, lasch gehandhabt werden, ist auch die Validität des Tests in Frage gestellt. Allerdings, wird der Test nicht als Gruppentest administriert, besteht jederzeit die Möglichkeit, Entscheidungen des Probanden zu hinterfragen.

2. Ist das Reizmaterial nicht in standardisierter Form als Tonband verfügbar, ergeben sich die folgenden Probleme:

a) Die Wortpaare werden in ihrem ersten mit steigender, in ihrem zweiten Glied mit fallender Intonation gesprochen. Ich habe auf Fachtagungen Legasthenieforscher ganz unbekümmert in dieser Weise vortragen gehört. Wer auf diesen Unterschied reagiert, muß nicht falsch gehört haben.

b) Ein identisches Wortpaar wie *laben = laben* kann — soweit das eine nicht ein magnetophonisches Duplikat des anderen ist — als [la : bən] ≠ [la : bəm] realisiert werden. Nur wenn der Tatbestand über den gewünschten Umfang seiner Analysierfähigkeit gründlich aufgeklärt (oder die o. g. technische Vorsorge getroffen worden ist), darf erwartet werden, daß er solche Unterschiede „überhört“.

c) Die Abstände zwischen den Gliedern eines Paares müssen immer exakt denselben Abstand aufweisen. Die Perzeption lautsprachlicher Zeichen wird durch unterschiedliche Pausenrhythmen nicht unerheblich beeinflusst. Auch diese Gefahrenquelle kann nur durch die Vorlage eines Tonbandes ausgeschlossen werden.

3. Ein nicht minder wichtiger Punkt ist die Auswahl von Paaren nicht allein unter phonologischen, sondern auch unter lexikalischen Gesichtspunkten. Von einem Bremer Zweitkläßler darf erwartet werden, daß er das zweite Glied des Paares *Kino* ≠ *Kümo* als die umgangssprachliche Abkürzung für *Küstenmotorschiff* erkennt, nicht von dem kleinen Bayern, der nach diesem Test ebenfalls auf Legasthenieverdacht hin untersucht wird. Und wie steht es um den Bekanntheitsgrad von Einheiten wie *sichtig*, *Kropf*, *süchtig*, *bummelig*, *Geiß*, *pummelig*, *laben*? Die Frage lautet, ob bei einem Test zur auditiven Diskrimination die Glieder des Reizmaterials nicht annähernd denselben Bekanntheitsgrad haben müssen. Fehlende oder mangelhafte Semantisierung kann sich in zweifacher Weise niederschlagen. Dies läßt sich mit Beispielen aus einem Vorversuch, an dem 24 Zweitkläßler aus Bremen und 19 Kinder desselben Lernjahres aus Donaueschingen beteiligt waren, demonstrieren.⁶ Für die Alemannen kann mit an Sicherheit grenzender

⁶ Frau Ursula Glase-Feger und Frau Hannelore Waschulewski gebührt in diesem Zusammenhang mein aufrichtiger Dank.

Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden, daß ihnen die Abkürzung *Kümo* bekannt war. Von den Bremer Kindern muß genau das Gegenteil angenommen werden. Das Paar *Kino* ≠ *Kümo* führte zu einem deutlichen Fehlerüberhang bei den Bremer Kindern. Für die Alemannen existierte kaum Verwechslungsmöglichkeit. *Kümo* mußte ihnen als sinnleerer Joker erscheinen; es als eine sprecherische Variante von *Kino* zu interpretieren, kam ihnen nicht in den Sinn. Ganz anders verhielt es sich dagegen bei dem Paar *drüben* ≠ *trüben*. Den jeweiligen Semantierungsgrad der Paarglieder für die Gruppen abzuschätzen, ist nur schwer oder gar nicht möglich. Der starke Fehlerüberhang für die Donaueschinger Kinder erklärt sich aber auf der Basis ihrer Sprechsprache. Im Alemannischen ist die Konversion der jeweiligen Anlaute zu beobachten. Die Kinder interpretierten das erste Glied als eine sprecherische Variante des zweiten. Die semantische Differenz — so vorhanden — war nicht stark genug, diese Identifikation zu unterbinden.

Eine substantielle Fehlerzahl kam allerdings auch und unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit u. a. für das Paar *ihn* ≠ *ihm* zustande. Dies muß auf den bei Verwendung eines Tonbands unvermeidlichen Ausschluß des *visuellen* Analysators zurückgeführt werden. Da die Versuchsleiter zudem entgegengesetzte Urteile über die Qualität der Raumbeschallung abgaben, entschlossen wir uns, für den Hauptversuch mit 112 hessischen Zweitkläßlern⁷ die folgenden Vorkehrungen zu treffen:

1. Die Bandaufnahmen wurden im Tonstudio des Forschungsinstituts für deutsche Sprache *Deutscher Sprachatlas* der Philipps-Universität Marburg mit 19 cm/sec gemacht.⁸

2. Die Anweisungen und die Wortpaare wurden in dialektfreiem Deutsch gesprochen.

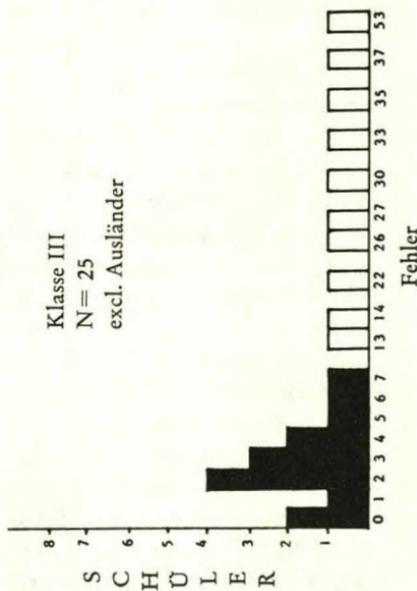
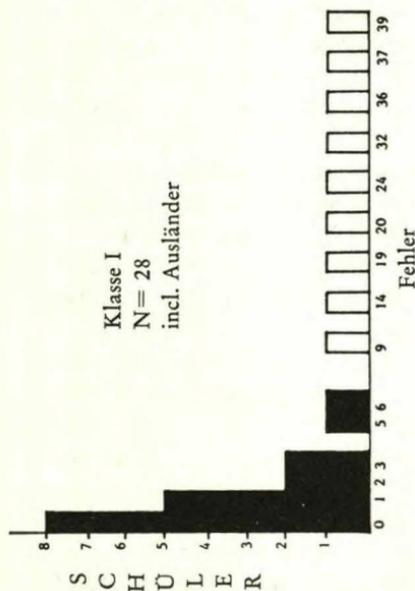
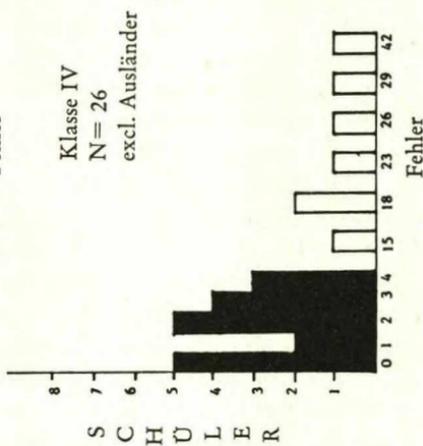
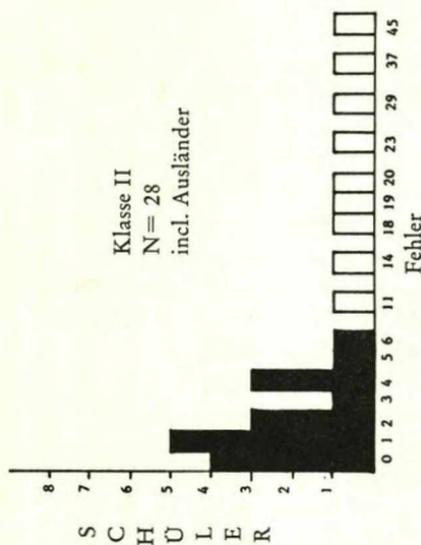
3. Alle identischen Wortpaare waren magnetophonische Kopien voneinander.

4. Die Abstände zwischen den Gliedern eines Paares betragen exakt 1/2 Sekunde.

5. Zwischen den 66 Wortpaaren war jeweils eine Pause von exakt sechs Sekunden eingeschnitten.

⁷ Herrn Rektor Jörg und den beteiligten Lehrern der Grundschule Kirchhain möchte ich auch auf diesem Wege herzlichen Dank für ihre Unterstützung sagen.

⁸ Die kompetente Unterstützung durch Herrn Toningenieur Heinz Hopf darf hier nicht unerwähnt bleiben.



6. Um eventuell im BLDT versteckte Positionseffekte auszuschließen, waren sowohl die Reihenfolge der Paare als auch die Abfolge ihrer Glieder randomisiert worden.

7. Zur Herstellung gleicher Hörbedingungen wurde der Test einen Tag vor Schuljahresende in einem Sprachlabor durchgeführt.

Durch ein Versehen wurde beim Hauptversuch der Anteil der Ausländerkinder in zwei von vier Klassen nicht registriert. Deshalb stellen wir zwar die Histogramme aller vier Klassen dar, operieren zunächst aber nur mit den Ergebnissen jener beiden Klassen, aus denen die Werte der Ausländerkinder eliminiert werden konnten.

Die Histogramme zeigen deutlich, daß die auf Band gesprochenen Anweisungen zur Testdurchführung für die Mehrzahl der Zweitkläßler verständlich waren. In jeder Klasse gab es jedoch trotz Rückfrage durch den Versuchsleiter immer einige Kinder — die Ausländer nicht mitgezählt —, aus deren Verhalten eindeutig hervorging, daß sie ihre Plus- und Minuszeichen für identische und nichtidentische Paare völlig wahllos setzten. Würde sich das Gesamtergebnis aus dem arithmetischen Mittel zusammensetzen, wäre sämtlichen Klassen eine schwache Leistung zu bescheinigen gewesen. Daraus kann nur der eine Schluß gezogen werden, daß der BLDT nicht als Gruppentest verwendet werden darf. Eine beachtliche Zahl von Schülern scheitert nicht sosehr an geringem auditiven Diskriminationsvermögen als am *Instruktionsverständnis*. Für die beiden Klassen, aus denen die Werte der Ausländerkinder eliminiert werden konnten, ergibt sich der in Tabelle 1 dargestellte Schwierigkeitsindex. Bis hinunter zu einer absoluten Fehlerzahl von 10, das entspricht einem Prozentsatz von 19,6 bei $N=51$, scheinen die Fehler interpretierbar zu sein. Da wir — wie erinnerlich — die Reihenfolge der Items randomisiert hatten, stimmen die Itemzahlen nicht mit denen des BLDT überein. Wir geben deshalb die Wortpaare mit an.

Die Interpretation aller Histogramme zeigt augenfällig, daß jeweils ein Bruch bei der Fehlerzahl 6 oder 7 eintritt. Der Abstand zur nächsthöheren Zahl ist in jedem Fall markant. Wir sahen deshalb keinen Hinderungsgrund, nunmehr die Werte der Kinder aus *allen* Klassen zu verarbeiten, soweit sie *unterhalb* von 7 lagen. Sollten sich Ausländerkinder unter diesen „guten“ Schülern befunden haben, würden sie die Rangfolge der Items nicht entscheidend verschieben. Tabelle 2 zeigt, ob und wie sich die Rangfolge verändert, wenn nur die „guten“ Schüler aus *allen* Klassen ($N=71$) betrachtet werden.

Wir brechen die Darstellung mit 6 Fehlern ab. Kein Item konnte 5 Fehler auf sich vereinigen. Soweit die „guten“ Schüler noch weitere

Tab. 1: Rangfolge der BLDT-Items in zwei Klassen (N = 51. Werte für Ausländerkinder eliminiert)

Item-Nr.	Wortpaar	Fehlerzahl	%
60	drüben ≠ trüben	31	60,1
47	glätten ≠ plätten	23	45,1
56	Seite ≠ Seide	15	29,4
41	sauber ≠ Zauber	13	25,5
50	kämmen ≠ kennen	13	25,5
63	im ≠ ihm	13	25,5
26	Knopf ≠ Kopf	13	25,5
20	Laden ≠ laben	13	25,5
9	bummelig ≠ pummelig	12	23,5
6	klettern ≠ blättern	11	21,6
17	drei ≠ Brei	11	21,6
21	kauen ≠ bauen	11	21,6
23	schleifen ≠ streifen	11	21,6
38	er ≠ wer	11	21,6
29	Wälder ≠ Felder	10	19,6
30	ihn ≠ ihm	10	19,6
59	Schüssel ≠ Schlüssel	10	19,6
61	Kasse ≠ Gasse	10	19,6

Tab. 2: Rangfolge der BLDT-Items in allen Klassen (bis 7 Fehlerpunkte, N = 71)

Item-Nr.	Wortpaar	Fehlerzahl	Zuwachs/Minderung	%
60	drüben ≠ trüben	37	+ 6	52,1
47	glätten ≠ plätten	20	— 3	28,2
56	Seite ≠ Seide	12	— 3	16,9
63	im ≠ ihm	8	— 5	11,3
48	im = im	7		9,9
65	ihm = ihm	6		8,5

Fehler machen, liegt ihre Zahl pro Item unterhalb von 5. Ein Vergleich der Tabellen 1 und 2 zeigt, daß die Reihenfolge für die ersten drei Items unverändert bleibt. Nicht wenige Items jedoch, die in Tabelle 1 noch mindestens 19,6 % Fehlerpunkte auf sich zogen, kehren in Tabelle 2 nicht wieder, obwohl die Zahl der Probanden um 39 Prozent erhöht worden war. Die Paare *glätten* ≠ *plätten*, *Seite* ≠ *Seide* und *im* ≠ *ihm* verzeichnen einen Fehlerrückgang. Lediglich das Paar *drüben* ≠ *trüben* kann noch einmal (den erwarteten) Zuwachs verbuchen. Wäre die Steigerung jedoch proportional mit der Erhöhung der Probandenzahl erfolgt, hätte sie wesentlich höher (43) ausfallen müssen.

Es gilt nun einerseits, die unveränderte Reihenfolge der Fehler Schwerpunkte zu erklären, andererseits muß über eine Hypothese die Minderung der Fehler-, trotz Steigerung der Probandenzahl einleuchtend gemacht werden. Die Paare *drüben* ≠ *trüben* und *Seite* ≠ *Seide* sind ohne Mühe ursächlich auf die Sprechsprache der hessischen Grundschüler zurückzuführen. Dieses Argument kann nicht für das Paar *glätten* ≠ *plätten* in Anspruch genommen werden. Artikulatorisch liegen /g/ und /p/ soweit auseinander, wie man es nur wünschen könnte. Sie sind jedoch von großer *auditiver* Ähnlichkeit, welche durch den Ausschluß des visuellen Analysators nicht gerade geringer wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Verhalten von Item 61: *Kasse* ≠ *Gasse*. In Tabelle 1 verursacht es immerhin noch 19,6 Fehlerprozent, in Tabelle 2 wurde es nicht mehr aufgenommen, weil es mit nur einem Fehlerpunkt zur Bedeutungslosigkeit herabgesunken ist. Für *Kasse* ≠ *Gasse*, das unmittelbar auf *drüben* ≠ *trüben* folgt, gilt aber auch das Argument, es sei durch die sprechsprachlichen Gewohnheiten der Kinder zu erklären. Dennoch gelingt es den „guten“ Schülern, dieses Item fast vollständig zu verdrängen, während sie bei *drüben* ≠ *trüben* einen, wenn auch unterproportionalen Fehleranstieg zulassen. Für *Kasse* ≠ *Gasse* kann eine ausreichende Semantisierung angenommen werden. Hinzu kommt als mögliche Erleichterung, daß hier der stimmhafte auf den stimmlosen Laut folgt. Die Bedeutungsunterschiede sind für die Kinder so markant, daß sie den *auditiven* Eindrücken *entgegenwirken* können. Sowohl *Kasse* als auch *Gasse* sind fest im Repertoire der Zweitkläßler verankert. Weniger stark gilt dies für *Seide* und *Seite*, und es gilt erst recht nicht für *drüben* ≠ *trüben*. Daß *glätten* und *plätten* semantisch nahezu isomorph sind, wurde bereits erwähnt. Akzeptiert man die Erklärung, ergibt sich für die Entwicklung der *auditiven* Diskrimination etwa folgendes Bild:

1. Der akustische Input des Tests ist von untergeordneter Bedeutung. Er geht durch den Filter der Sprechsprache des Probanden.

2. Fällt *eines* der Paarglieder so sehr aus dem Rahmen (wie *Kümo*), daß eine semantische Einordnung ausgeschlossen ist, reagieren die Probanden *ausschließlich* auf das akustische Signal. In unserem Fall gab es lediglich zwei Fehlerpunkte für *Kino* ≠ *Kümo* bei N=51.

3. Sind *beide* Paarglieder für die Kinder semantisch wenig prägnant (wie in *drüben* ≠ *trüben*) und neigen die Probanden aufgrund ihrer Sprechsprache zur Konversion der bedeutungsunterscheidenden Laute, kommt es zu einer Fehlerhäufung.

4. Sind beide Paarglieder semantisch relativ gut markiert (wie in *Kasse* ≠ *Gasse*), gelingt es den „besseren“ Schülern, der *Konversionstendenz* ihrer Sprechsprache entgegenzuwirken.

5. Die Ursache für das Gelingen dieses Ausgleichsprozesses dürfen wir auch in der Kenntnis des Schriftbildes vermuten.⁹

Zusammenfassend läßt sich sagen: Selbst „schlechte“ Diskriminierer hatten kaum Schwierigkeiten, *Kino* ≠ *Kümo* zu trennen. Sieht man einmal von dem nicht wahrscheinlichen Fall ab, daß sie /m/ ≠ /n/ als Basis für die Unterscheidung wählten (Ausschluß des visuellen Analyzers!), ist ihnen zu bescheinigen, daß sie /i/ und /y:/ gut auseinanderhalten. Einige von ihnen haben auch bereits ein Stadium erreicht, in dem sie mit Unterstützung orthographischer Kenntnisse semantisch relativ gut markierte Items zu trennen vermögen. Zum Zeitpunkt des Tests waren aber selbst „gute“ Schüler nicht in der Lage, der Konversionstendenz ihrer Sprechsprache bei semantisch kaum eingeordneten Items und in Unkenntnis der Orthographie zu widerstehen. Die Leistung des BLDT darf also nicht so mißverstanden werden, als ob er die Diskriminationsfähigkeit *in abstracto* messe. Er testet unter der Voraussetzung, daß er nicht als Gruppentest eingesetzt wird, und unter standardisierten Bedingungen eine auditive Diskrimination der Schüler, in der sowohl orthographische als auch lexikalische Kenntnisse mit erfaßt werden.

Die Lautdiskriminationsfähigkeit von Schülern ist somit kein konstanter Faktor. Sie bildet sich aus, entwickelt sich im Umgang mit Texten. Dies gilt in gesteigertem Maße, wenn die Entfernung zwischen der vom Schüler bei Schulbeginn mitgebrachten Sprechsprache und der zu vermittelnden Zielsprache — wie in unserem Fall — beträchtlich ist. Die gewünschte einwandfreie auditive Diskrimination darf erst zu einem Zeitpunkt erwartet werden, wenn der Lese/Schreiblehrgang er-

⁹ Dies steht im Einklang mit den von Ruth Becker berichteten Ergebnissen. Vgl. dazu Becker (1970) und Becker (1973). Zu den Widersprüchen in Beckers Untersuchungen vgl. Jung (1976).

folgreich abgeschlossen ist. Selbst dann jedoch kann es noch zu Ausfällen kommen, wie die folgende Anekdote zeigt.

Eine Studentin wurde gebeten, den Satz *Die Sonne geht auf am /bɔspərus/* an die Tafel zu schreiben. Ihre Schreibung *Bosperus* erklärte sie damit, daß dieses Wort ihr noch nicht unter die Augen gekommen sei. Gut 50 Prozent ihrer anwesenden, und für das Problem inzwischen sensibilisierten, Kommilitonen erklärten, das ⟨o⟩ in *Bosporus* „gehört“ zu haben, obwohl */bɔspərus/* diktiert worden war.

3.4.1. Exkurs: Über akustische Signale und ihre Wahrnehmung

Es besteht Anlaß — auch im Hinblick auf an späterer Stelle in diesem Buche vorkommende Erörterungen —, dem Zusammenhang zwischen dem physikalischen Signal einer Sprechäußerung und der vom Hörer empfangenen Botschaft ein wenig nachzugehen. (Die folgenden Ausführungen stützen sich stark auf Pilch [1974] und Lindner [1977].) Häufig genug ist nämlich die Meinung anzutreffen, daß mit Hilfe der Registrier- oder Signalphonetik so manches Problem gerade der Legasthenieforschung einer Lösung zugeführt werden könne.

Unsere Schrift bildet Phoneme ab. Folglich — so die Überlegung — ist es von größter Wichtigkeit, korrekte Auskunft über die „Zusammensetzung“ des Phonems einzuholen. Nur so wäre das Beziehungsgefüge, die phono-graphische Korrespondenz, wirklich *lehrbar*. Exakte, mit „naturwissenschaftlichen“ Methoden gewonnene Information über lautsprachliche Phänomene aber fällt in den Zuständigkeitsbereich der akustischen Phonetik, deren technische Apparatur und das damit einhergehende Prestige das Versprechen zu beinhalten scheinen, die Erstlesedidaktik werde erstmals auf sichere Füße gestellt. War nicht oft genug der akustische Phonetiker dahergekommen und hatte genüßlich von den Irrtümern der Ohrenphonetiker berichtet, deren Wirkungsfeld nicht zuletzt „in der Schulstube“ (Dieth 1950, S. 31) zu finden war? Jahrelang galt z. B. als Lehrmeinung, daß die „stimmhaften Laute . . . auf mittel- und oberdeutschem Gebiet im allgemeinen ihren Stimmton verloren“ haben (Behaghel zitiert nach Dieth 1950, S. 30), bis es der Experimentalphonetik mit ihrer Apparatur gelang, den Gegenbeweis zu führen. Die akustische Phonetik widerlegt so den Gehörseindruck (nicht nur) des naiven (= ungeschulten) Hörers, der nicht zu hören vermeint, was im Signal doch enthalten ist, oder umgekehrt, wie im Falle der Auslautverhärtung deutscher Konsonanten, zu hören meint (das /d/ in /*ka:t/* = *Rad*), was nicht vorhanden

ist. Als „Dienerin des Ohrenphonetikers“ (Dieth 1950, S. 31) ist die Registrierphonetik ihrem Dienstherrn in mancher Beziehung tatsächlich überlegen. Das Gerät, welches die große Leistungsfähigkeit der akustischen Phonetik am eindrucksvollsten unter Beweis zu stellen in der Lage ist, heißt Sonagraph. Der Sonagraph liefert Sonagramme. Mit Sonagrammen macht man Sprache sichtbar. Wir müssen uns die Einzelheiten hier versagen. Nur soviel: Die Darstellungsweise auf dem Sonogramm ist quasi dreidimensional. In der horizontalen Ebene (Zeitachse) gibt das Sonogramm den zeitlichen Ablauf der Äußerung von links nach rechts und in Millisekunden meßbar wieder. Entlang der vertikalen Ebene (Frequenzachse) werden die im Signal enthaltenen Schwingungsanteile in Hertz (Hz) abgebildet. Dabei sind vokalische Klänge besonders leicht auszumachen. Sie setzen sich aus jeweils spezifischen, übereinander angeordneten Frequenzbändern, Formanten genannt, zusammen. Anders die Konsonanten: So ist im Falle von *Verschlusslauten* (aus offensichtlichen Gründen) häufig überhaupt kein Abbild zu entdecken. Die Intensitätsverteilung in der Äußerung — und dies ist die dritte Ebene — liest man am Schwärzungsgrad des Papiers recht unvollkommen ab.

Die Attraktion der Sonagramme rührt daher, daß auf ihnen sichtbar zu werden scheint, was in der artikulatorischen oder physiologischen Phonetik längst in den Bereich der Fiktion gerückt worden ist: der sogenannte *Laut* als eine stabile, gegenüber den Mit-Lauten des Redestroms abgegrenzte Erscheinung. Der bekannte Satz von Menzerath und de Lacerda „Sprechen ist Dauerbewegung“ impliziert, daß es dem vom Hörer als Folge *diskreter* Einheiten wahrgenommenen sprachlichen Zeichen an einer direkten artikulatorischen Entsprechung ermangelt. Auf den Sonagrammen kehrt nun unter der Bezeichnung *Phonett* und für das Auge oft deutlich abgegrenzt der „Laut“ scheinbar wieder. Erst Experimente mit Tonbandmaterial, in denen Schnitte an den Phonett-Grenzen versucht wurden, machten deutlich, daß die „Laute“ ineinander verschränkt sind. Würden wir in dem Wort *ist* einen Schritt zwischen dem Phonett [i] und dem nachfolgenden [st] versuchen und die beiden Hälften von Hörern beurteilen lassen, sie würden vermutlich beide als *ist* identifiziert. Man könnte auch sagen, das [st] sei bereits im [i] enthalten und umgekehrt. Zu ähnlichen Schlußfolgerungen wird man auch veranlaßt, wenn man erkennt, daß der Versuch, ein Wort aus den „stationären“ Elementen einzelner Segmente zusammensetzen, zum Scheitern verurteilt ist. Das synthetisierte Wort versteht niemand, weil die Übergänge zwischen den Segmenten fehlen. Bleibt als letzte Zuflucht für den Laut die *Tatsache*,

daß Hörer wie Sprecher der festen Meinung sind, Lautketten zu produzieren bzw. zu perzipieren: Laute sind zumindest psychologisch real. Tatsächlich beweist dies nicht, daß Laute natürliche und signalimmanente Größen sind. Es gilt die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, daß es sich um *gelernte* Größen handelt. Pilch nennt aus seiner Praxis ein Beispiel, das ich aus eigener Anschauung bestätigen kann. Im Kern der russischen Tonsilben von Wörtern wie *on*, *doktor*, *dom* vermeinte er deutlich *zwei* Segmente, [u] und [o], hören zu können. Als Auto-didakt des Russischen ist es mir nicht anders ergangen. Muttersprachler des Russischen hingegen zögern keinen Augenblick und erklären, daß es sich um nur *ein* (monophthongisches) Segment handelt. Beim Erlernen der Fremdsprache übertragen wir Hör-/Segmentiergewohnheiten der Ausgangs- auf die Zielsprache. Unsere Segmentierpraktiken haben wir an der Erstsprache geschult.

Die Segmentation von Sprachschall ist eine Sache, die Bewertung des Segments eine andere. Auch auf diesem Gebiet hat die akustische Phonetik einige wichtige Erkenntnisse beisteuern können, seit sie über die Möglichkeit verfügt, z. B. Vokalklänge synthetisch herzustellen. Sie wurde damit unabhängig vom Menschen als Schallquelle, und die Parameter des Eingabesignals können bei Tests systematisch variiert werden. Lindner berichtet von einem Perzeptionsexperiment mit studentischen Versuchspersonen aus den Nordbezirken der DDR und aus dem mitteldeutschen Raum. Beiden wurden ein und dieselben synthetisch erzeugten Klänge zur Beurteilung vorgelegt. „*Derselbe* akustische Reiz, der von einem Hörer, der niederdeutsche Umgangssprache zu hören gewohnt ist, als (zwar helles, aber noch) o beurteilt wird, wird von einem mitteldeutschen Hörer, der die Maßstäbe und Erfahrungen seiner Umgangssprache anlegt, als (zwar dunkles, aber noch) a beurteilt“ (Lindner 1977, S. 137).

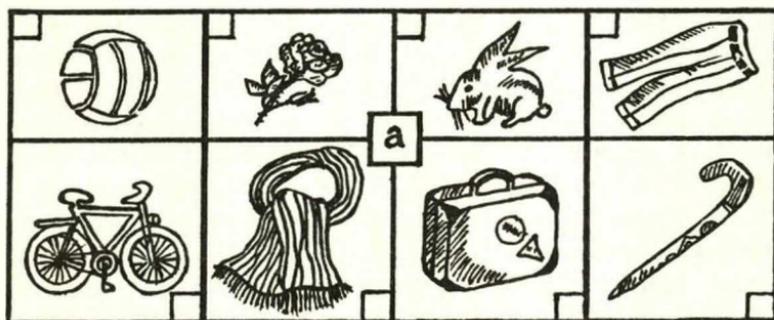
So führt uns also gerade die akustische Phonetik mit ihren Möglichkeiten der exakten Messung des Signals auf den sprachbegabten Menschen als das Maß aller Dinge zurück. Wenn wir deshalb den Schritt vom Experimentallabor in das Klassenzimmer wagen, so muß man auf dem Hintergrund des soeben referierten (und vieler anderer) Experimente sagen, daß der Lehrer seine Hauptaufgabe in der „Erforschung“ des den (Fehl-)Urteilen seiner Schüler zugrundeliegenden Bewertungssystems erkennen möge. Die Berufung auf die regelrechte „Natur“ seines Eingabesignals (eines Fremdsignals) als Garant einwandfreier Perzeption durch seine Schüler ist offenbar unzulässig. Der Lehrer darf nicht darauf vertrauen, daß seine Schüler das für die Erlernung der *Orthographie* notwendige Bewertungssystem bereits

vollständig mit in die Schule bringen. Es ist dies ein sekundäres Bewertungssystem, geeignet, sowohl das ursprüngliche zu verdrängen, als auch neben dieses zu treten. Nicht selten „erschafft“ sich die Orthographie erst das ihr adäquate Bewertungssystem. In jedem Fall muß es vom Lehrer *gelehrt* werden, bevor es vom Schüler *gelernt* werden kann.

3.5. Die Schule

Es gilt nunmehr zu prüfen, ob und inwieweit die Schule den Bedingungsfaktor Schülerpersönlichkeit mit seinen gegenüber dem Erwachsenenmodell abweichenden Verhaltensweisen in ihrem Kalkül adäquat berücksichtigt. Zu diesem Zweck könnten neuere Didaktiken für den elementaren Lese- und Schreibunterricht befragt werden. Näher an der Schulwirklichkeit sind jedoch die Fibeln und Übungsbücher, mit denen die ABC-Schützen tagtäglich umgehen. Als Beispiel wählen wir das Arbeitsbuch zu einer weitverbreiteten modernen Fibel für das erste Schuljahr. Aus den Erwartungen, welche die Autoren an das Lösungsverhalten der Schüler stellen, läßt sich ablesen, wie *sie* sich das Verhältnis von Laut und Buchstaben vorstellen. Gleichzeitig wird damit die Strategie aufgedeckt, die *ihrem* Konzept für den Lese/Schreiblehrgang zugrunde liegt. Ob sie mit dem der Schüler in Einklang zu bringen ist, ob die Schüler die geforderte Anpassung leisten können, muß sich erweisen. Die folgende Bildleiste dient der Überprüfung der auditiven Diskriminationsleistung des Schülers, ein Leistungsbereich, in dem Legastheniker normalen Schülern unterlegen sein sollen.

Wie ist die Leistung eines Schülers zu beurteilen, der außer Ball, Hase,



Akustische Diskrimination der a-Lautungen (im Vergleich zu o)
Wo hört man ein a? (Kasten ankreuzen)

Fahrrad und Schal auch die beiden letzten Kästchen der unteren Reihe angekreuzt hat? Im konkreten Fall entschied die Lehrerin, er habe, als er in sich hineinhorchte, um diese Aufgabe zu lösen, *falsch* gehört. Dem diskurstüchtigen Jungen gelang es in einem Fall, die Lehrerin zu einer Urteilsrevision zu bewegen. In Spazierstock, so beschied er seine Erzieherin, sei deutlich ein /a/ zu hören. Auch ihr war einsichtig, daß die Lehrbuchautoren es an der nötigen Sorgfaltspflicht hatten fehlen lassen. Sie beharrte jedoch darauf, daß in *Koffer* ein ⟨o⟩, nicht aber das gesuchte ⟨a⟩ zu finden sei. Der Erstkläßler bestand seinerseits nicht darauf, es handele sich bei der Abbildung um eine Reisetasche, sondern trug vor: „Aber man sagt doch /kɔfɐ/.“

Wir haben weiter oben bereits gesehen, daß diese Beobachtung richtig ist. Kein Dialekt und kein Soziolekt und auch kein restringierter Code kommt als Grund für die vermeintliche Urteilstrübung des Schülers in Frage. Er sprach Hochdeutsch. Er nahm diesen Vorfall jedoch zum Anlaß, seine Lösungsstrategien hinfort zu ändern. Er beschloß, die vom Lehrbuch empfohlene Strategie zukünftig zu ignorieren. Den Widerspruch zwischen dem, was er wirklich hörte und was er hören mußte, löste er für sich, indem er dieselbe enge Anlehnung an das Schriftbild suchte, die auch Kossakowski für so wünschenswert hielt und die sich in Programmen zur Sprecherziehung ausdrückt, wenn /gukən/ als geglückte Realisation für *gucken* gepriesen wird.

Zugunsten der Lehrbuchautoren ließe sich nun einwenden, daß zwei bedauerliche Mißgriffe zu Beginn des Leselehrgangs schlecht als Zeugen für die Gesamtkonzeption herhalten können. Und in der Tat werden zu einem späteren Zeitpunkt kognitive Strategien zur Bewältigung der unvermeidlichen Komplexitäten des deutschen orthographischen Systems angeboten. Es wäre unredlich, dies zu verschweigen. Unübersehbar sind aber auch die Beschränkungen, denen Lehrbücher mit nationaler Verbreitung im Hinblick auf die von ihren Abnehmern gezeigten sprachlichen Varietäten unterliegen. Hier muß die einzelne Lehrkraft als vermittelnde Instanz auftreten. Ohne eine solide Ausbildung mit dem Ziel, die Unterschiede zwischen Dialekt und Hochsprache, zwischen (regionalem) Umgangsdeutsch und in der Schrift postulierter Norm aufdecken zu können, bleibt sie wehrlos gegenüber denen, die nach zwei, drei oder vier Jahren mit dem Anspruch auftreten, die Leistung der ihr anvertrauten Kinder nicht nur verlässlich beurteilen, sondern auch eventuelle Defizite beim Namen nennen zu können.

3.6. Diagnostische Rechtschreibtests und ihre Präsuppositionen

Man kann ohne Übertreibung sagen, daß die von Rudolf Müller entwickelten *Diagnostischen Rechtschreibtests* die Legastheniediagnose und -therapie beherrschen. Sie sollen nicht nur die *quantitative*, sondern auch die *qualitative* Analyse der Rechtschreibfehler ermöglichen und somit die Basis für Therapieprogramme abgeben. Hinter den Müllerschen Fehlerkategorien aber stehen Annahmen darüber, was der Schüler hätte leisten müssen, um Fehler zu *vermeiden*. Die Ursachenbeschreibungen für die an lese-rechtschreibschwachen Schülern beobachteten Ausfälle enthalten damit implizit eine Didaktik des Lese-Rechtschreibunterrichts, d. h. auch Handlungsanweisungen für den Lehrer, wie ein erfolgreicher Unterricht hätte gestaltet werden können. Die beispielhafte Untersuchung des Diagnostischen Rechtschreibtests für Zweite Klassen (DRT 2, Form A und B) wird zeigen, wie praktikabel solche Handlungsanweisungen sind und wie es, linguistisch gesehen, um ihre Bonität bestellt ist. Als Grundfunktion der Rechtschreibung setzt Müller die *Speicherung* von Wortbildern an. Dem ist zuzustimmen, zumal keine Hypothese über die Form, in der die Wortbilder gespeichert vorliegen, formuliert wird. Bei Versagen der Grundfunktion kommen zwei psychische Hilfsfunktionen korrigierend ins Spiel.

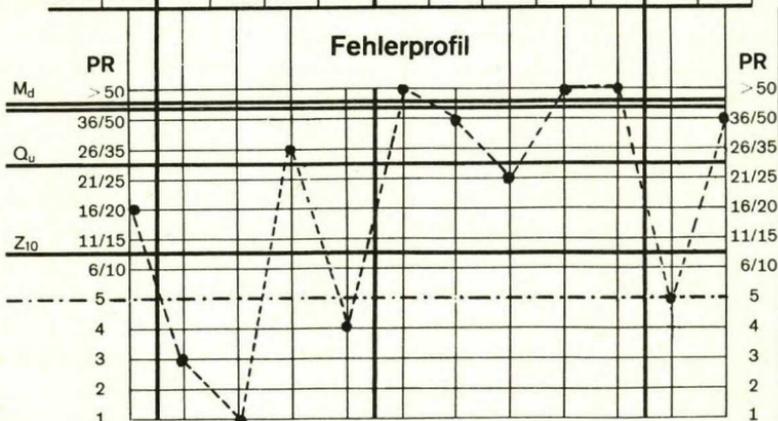
1. Mit Hilfe des deduktiven Denkens können Rechtschreibregeln abgeleitet werden.

2. „Mit Hilfe der genauen akustischen *Wahrnehmung* gelingt den Kindern die lautgetreue (phonetisch) richtige Schreibung. Störungen der akustischen Wahrnehmung führen zu *Wahrnehmungsfehlern*“ (Müller, 1966, S. 8).

Die Nennung der drei am Rechtschreibprozeß beteiligten Funktionen dürfte in etwa die im Schulunterricht ablaufenden Übungsprozesse widerspiegeln. Je nachdem, welcher Methode der Vorzug gegeben wird, steht am Anfang des Lehrgangs ein Wortbild als Ganzheit oder einzelne Buchstaben, die zu einer Gesamtheit zusammengefügt werden. Die Ableitung von Rechtschreibregeln ist in beiden Fällen unabdingbar und nicht methodenspezifisch. Angesichts der allenthalben beobachtbaren Methodenkonversion kann gesagt werden, daß die permanente Speicherung des korrekten Wortbilds die Resultante solch kombinierter Abläufe ist. Der Vorgang wird jedoch als durchaus reversibel angesehen für den Fall, daß die Grundfunktion der Speicherung versagt oder nicht in Anspruch genommen werden kann. Die Bospersu schreibende Studentin liefert dafür einen anschaulichen Beleg. Ebenso wie die hier im Mittelpunkt des Interesses stehenden Schüler

Auswertung Qualitativ: Fehleranalyse

	Merkfehler (M)	Regelfehler				Wahrnehmungsfehler					Sonstige	
		G	D	A	St	WU	WD	WT	WR	WG	L	S
RW	3	13	9	6	4	0	1	5	0	0	4	1
PR	16/20	3	1	26/35	4	> 50	36/50	21/25	> 50	> 50	5	36/50



Das Regelsyndrom

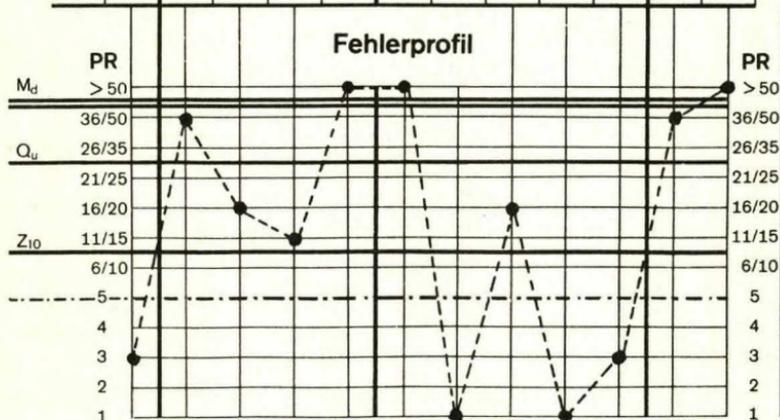
(R. Müller, Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klassen DRT 2 [Reihe: Deutsche Schultests, hrsg. v. K. Ingenkamp], Weinheim: Verlag Julius Beltz 1966, S. 14.)

war die Schreiberin mit einer grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert. Nicht wenige der das deutsche Vokalsystem konstituierenden Laute werden in unbetonter Silbe einer *Vokalreduktion* unterworfen. So wird z. B. *Politik* als /pɔlətɪk/, *Bauarbeiter* als (bauərbaɪtə/, *Republik* als /repəblik/ und *Resolution* als /rezɔlʊtsjo:n/ realisiert. ⟨i⟩, ⟨a⟩, ⟨u⟩ und ⟨o⟩ sind alle durch den Schwa-Laut wiedergegeben. Für die richtige Rekonstruktion des erforderlichen Buchstabens bietet die „genaue akustische Wahrnehmung“ deshalb keine Anhaltspunkte. Andererseits legen diejenigen Studenten, die das nicht vorhandene /ɔ/ in /bɔspərus/ gehört haben wollten, Zeugnis davon ab, daß zwischen *zwei* möglichen Formen des richtigen Hörens zu unterscheiden ist.

Im Hinblick auf die nicht weiter gegliederte Grundfunktion und eine an das deduktive Denken gebundene Hilfsfunktion von geringer Reichweite ist die akustische Hilfsfunktion im Müllerschen Modell sehr

Auswertung Qualitativ: Fehleranalyse

	Merkfehler (M)	Regelfehler				Wahrnehmungsfehler					Sonstige	
		G	D	A	St	WU	WD	WT	WR	WG	L	S
RW	7	4	4	8	0	0	11	6	3	12	1	0
PR	3	36/50	16/20	11/15	> 50	> 50	1	16/20	1	3	36/50	> 50



Das Wahrnehmungssyndrom

(R. Müller, Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klassen DRT 2 [Reihe: Deutsche Schultests, hrsg. v. K. Ingenkamp], Weinheim: Verlag Julius Beltz 1966, S. 15.)

positiv besetzt und zum zentralen Faktor aufgerückt. Erst ihre *Störung* führt zu Fehlern; ihr einwandfreies Funktionieren sorgt dagegen für unauffällige Schüler. Diese Einschätzung schlägt sich auch in der Zahl der Fehlerkategorien nieder. Während sich das *Regelsyndrom* in nur 4 Fehlerkategorien ausdrückt (G = Groß/Kleinschreibung; D = Konsonantendopplung nach kurzem Vokal; A = Ableitung /ra:t/~ /ra:dəs/; St = Fehler vom Typ *Schtube*) und auch nur „ein geringerer Grad an Rechtschreibschwäche“ (Müller, 1966, S. 15) aus ihnen ableitbar ist, finden sich mindestens 5 innerhalb des schwerer bewerteten *Wahrnehmungssyndroms*.

Zur Ergänzung der das Regel- und Wahrnehmungssyndrom abdeckenden Fehlerkategorien werden in gesonderten Abteilungen *Merkfehler* (M) für mangelhafte Speicherung hochfrequenter Wörter sowie *logische* (L) und *sonstige* (S) Fehler eingeführt. Keine Fehlertypologie

kommt ohne jenes Sammelbecken für nicht oder nur schwer plazierbare sonstige S-Fehler aus: ein legitimer Notbehelf, solange er konsistent gehandhabt wird.

Hinter den Kürzeln für Wahrnehmungsfehler verbergen sich folgende Inhalte:

1. WU (Wahrnehmungsumfang): „Ein oder mehrere aufeinanderfolgende Buchstaben fehlen am *Ende* oder (seltener) am *Anfang* des Wortes.“

2. WD (Wahrnehmungsdurchgliederung): „Einzelne Buchstaben im *Inneren* des Wortes fehlen, besonders bei Konsonantenhäufungen.“

3. WT (Wahrnehmungstrennschärfe): „Verwechslung *akustisch unterscheidbarer* Laute (drägt statt trägt, Worst statt Wurst). Akustisch nicht trennbare Verwechslungen (träkt statt trägt, Wursd statt Wurst) gelten dagegen als Regelfehler (meist Ableitungsfehler).“¹⁰

4. WR (Wahrnehmungsrichtung): „Unsicherheit bei der Einordnung der Wortgestalt in ein räumliches Koordinatensystem (Oben — unten, rechts — links).“

5. WG (Wahrnehmung als Ganze): „Wortbild wird nur ganz diffus wahrgenommen: Gestaltzerfall. Wort völlig unleserlich („Buchstaben-salat“).“

Interessant ist in diesem Zusammenhang noch die Definition der L-Fehler:

6. L (Logische Fehler): „Das Wort ist völlig lautgetreu geschrieben. Das Kind konnte aber keine Rechtschreibregeln anwenden, weil die betreffende Regel ihm nicht bekannt sein konnte oder weil die Schreibung selbst keine Regelmäßigkeit aufweist (spihlen statt spielen, Häft statt Heft)“ (alle Zitate aus Müller, 1966, S. 9).

Sämtliche Fehlerkategorien des Wahrnehmungssyndroms stehen somit unter der Annahme, daß die damit bezeichneten Fehler hätten vermieden werden können, wäre es nicht zu Wahrnehmungsstörungen gekommen. Im Falle der logischen Fehler ist diese Störung z. B. *nicht* eingetreten. Der Fehler wird darauf zurückgeführt, daß lediglich die benötigte Regel nicht zur Verfügung stand oder die Wortspeicherfunktion versagt hat. Logische Fehler werden deshalb auch positiv eingestuft.

Unter den diversen Wahrnehmungsfehlern bieten sich die Wahr-

¹⁰ Es erweist sich als notwendig, hier noch einmal darauf hinzuweisen, daß im Falle von *Wursd* und *Wurst* die einzig mögliche phonetische Schreibung /vurst/ ist. Ein Kind, das *Wursd* schreibt, hat entweder eine einfache Analogiebildung vorgenommen oder die Ableitung gebildet und ist dabei über „akustisch“ *trennbare* Laute gestolpert.

nehmungstrennschärfefehler als Prüfstein für die hypostasierte Wahrnehmungstörung an. Sie sind deshalb besonders geeignet, weil in ihrem Fall *keine* auf vielerlei andere Ursachen zurückführbare *Auslassungen* zu verzeichnen sind wie bei WU-, WD- und WG-Fehlern. Dies würde zwar auch auf WR-Fehler zutreffen, die Praxis der qualitativen Fehleranalyse zeigt aber, daß der Anteil von Wahrnehmungsrichtungsfehlern verschwindend gering ist und nur bei WT-Fehlern ein ausreichend großes Fehlercorpus zusammenkommt.

Als Ausgangspunkt bieten sich die beiden dem DRT 2 beigegebenen Auswertungsschlüssel für Form A und B an. In ihnen hat der Autor sämtliche in der Eichstichprobe aufgetretenen Fehler vorkategorisiert. Daß ihm mit *Geschirr* eine korrekte Schreibung unter die Fehler geraten ist, kann hier vernachlässigt werden. Ein Blick in die Spalte „Sonstige“ mit Graphien wie *wärma*, *Rolla*, *bewegn*, *dicka* und *dünna* lehrt jedoch, in welcher Weise der Testkonstrukteur den Ausdruck „Wahrnehmungstrennschärfe“ *nicht* verstanden wissen möchte. Im gesprochenen Umgangsdeutsch kommt es, wie wir gesehen haben, häufig zu einer Vokalisierung des ⟨r⟩. Man hört /we:rmə/, /rələ/, /dikə/ und /dynə/. Ebenso legitim, weil gebräuchlich, ist die Elision des ⟨e⟩ in *bewegen* /bəwe:gn/. Diese, dem normalen Erwachsenen kaum jemals zu Bewußtsein kommenden Erscheinungen der Lautsprache sind von den Schülern deutlich perzipiert und umgesetzt worden, sei es nun, daß der Diktierende die in Frage stehenden Wörter tatsächlich so diktiert hat oder daß der Schüler eine Reinterpretation auf der Basis seiner Sprechsprache vorgenommen hat. Die Inspektion der WT-Spalte selbst zeigt mit *Vurst*, *gewinnt*, *Froint* und *troimt* einige Ungereimtheiten. Zweifellos sind alle diese Schreibungen falsch, aber ebenso zweifellos handelt es sich um *mögliche* Schreibungen, denen keine Diskriminationschwäche zugrunde liegen kann. Für *büden* gilt das vorhin angeführte Elisionsphänomen als Erklärung.

Damit wäre jedoch nur ein verschwindend geringer Prozentsatz der in beiden DRT-Formen insgesamt für die WT-Kolumne notierten Fehler (197) erklärt. Es fällt jedoch auf, daß unter den Restfehlern eine stattliche Anzahl von Falschschreibungen ist, in die sich Schüler gerne flüchten, um Unsicherheiten zu verbergen, oder die vom Auswerter willkürlich entschieden werden müssen. ⟨k⟩ und ⟨h⟩, ⟨n⟩ und ⟨m⟩, ⟨o⟩ und ⟨a⟩, ⟨P⟩ und ⟨R⟩, ⟨ä⟩ und ⟨ö⟩, ⟨u⟩ und ⟨a⟩ sind in handschriftlichen Texten häufig nur mit Schwierigkeiten auseinanderzuhalten. Man würde sie gerne aus der Zählung eliminieren, um dem Schüler nicht eine auditive Diskriminationsschwäche bescheinigen zu müssen, wo eine unleserliche Handschrift als Erklärung in Frage

kommt. Bei vorsichtiger Streichung bleiben immerhin 76 „vertrauenswürdige“ Fehler, die nicht so einfach aus der Welt diskutiert werden können, darunter eine wiederum nicht geringe Zahl von Schreibungen, die deutliche Anklänge an *dialektale* Varianten des Deutschen suggerieren: *Fründ*, *Lischt*, *Milsch*, *discht* (Kölner Raum) oder *Gescherr*, *Worst*, *Rollär*, (Norddeutscher Raum), *Kräbt*, *Kab*, *dugen*, *dräumt* (Hessischer Raum) etc. Aber all dies muß Spekulation bleiben. Nur die konkrete Korrelation der Sprechsprache des Schülers und seiner schriftlichen Leistung kann hier Aufklärung bringen. Für den Kieler Raum ist dies durchgeführt worden. Die überwiegende Zahl der Fehler konnte als Versuch, die eigene Sprechsprache umzusetzen, erklärt werden. Andererseits ist nicht zu übersehen, daß ein Bodensatz von Fehlern bleibt, der sich gegen eine solche Interpretation sperrt; darunter auch auf den ersten Blick sehr skurrile Graphien wie *Nard*, *Nart* (Nacht) und *Dar* (Dach). Die letzten beiden stammen übrigens aus Müllers Eichstichprobe. Sie sind deshalb von besonderem Interesse, weil sie als unmittelbarer Ausfluß einer in den Schulen praktizierten Lehrstrategie, derselben Lehrstrategie, die auch Müllers Fehlerkategorisierung zugrunde liegt, interpretiert werden müssen.

Die Schüler werden nach ersten Mißerfolgen angehalten, die Ohren noch mehr zu spitzen. Ergo notieren sie in Befolgung dieser Strategie den velaren Frikativ in *Sport* /spɔxt/ und *Nord* /nɔxt/, wenn sie der Ankündigung (der als vorbildlich geltenden Sprecher aus Rundfunk und Fernsehen) lauschen, es folge nunmehr die /ʃpɔxtʃau in dɛv nɔxtʃau/. Wird diese Phonem-Graphem-Korrespondenzregel einmal beherrscht, kommt es zu Übergeneralisierungen. Was für /ʃpɔxt/ (Sport) gilt, kann im Falle von /naxt/ (*Nart* ~ *Nard*) nicht falsch sein und dürfte für /dax/ (*Dar*) auch zutreffen.

Unter den Augen des Lehrers, aber von diesem in der Regel unemerkt und vom Legasthenieforscher als auf mangelhafte Diskrimination zurückzuführende Fehlleistung eingestuft, vollzieht der Schüler eine eigenständige Hypothesenbildung über den Zusammenhang zwischen Sprechsprache und Orthographie, weil er die Brauchbarkeit der ihm angebotenen Lernstrategie für sich nicht verifizieren konnte. Müllers Fehlerkategorie „Wahrnehmungstrennschärfe“ liegt die Vorstellung zugrunde, daß, wer *Nart* schreibt, /nart/ (narrt) und /naxt/ (Nacht) nicht auseinanderhalten kann, und wer gar als Nicht-Berliner *Fata* (Vater) schreibt, dem werden schwere Störungen seiner Hörfähigkeit bescheinigt. Auch manche Eltern verzweifeln, weil ihr Kind nach stundenlangen Übungen sich immer noch weigert, in /jun/ (jung) ein ⟨n⟩ zu hören.

Einwandfreie auditive Diskrimination ist auch Voraussetzung für die Vermeidung einer anderen Fehlersorte, obwohl Müller sie, allerdings mit einiger Berechtigung, unter die Regelfehler zählt. *Ableitungsfehlern* wird durch den Zusammenschluß der zwei eingangs genannten Hilfsfunktionen „des deduktiven Denkens“ und „der genauen akustischen Wahrnehmung“ vorgebeugt.

Im Deutschen kommt es in wortfinaler Position zu der von vielen Legasthenieforschern ignorierten Auslautverhärtung, d. h. die in wortinitialer und -medialer Position beobachtbare Opposition zwischen /b/ und /p/ wie in *Bein* ≠ *Pein* oder /g/ und /k/ wie in *EGge* ≠ *Ecke* wird neutralisiert. Diese Neutralisationserscheinung führt dazu, daß die Graphemfolge H + a + n + d als /hant/ realisiert wird. Bei Vorhandensein der als eine Grundbedingung für korrekte Schreibung geforderten intakten auditiven Diskrimination würde automatisch die Falschschreibung *Hant* resultieren, wenn nicht mit Hilfe der als *Ableitung* bezeichneten Prozedur, d. h. über die Pluralbildung *Hände* ermittelt wird, daß auch *Hand* mit ⟨d⟩ zu schreiben ist. In der Ableitung kommt die Hilfsfunktion „Regeldeduktion“ zum Zuge. Voraussetzung für ihr einwandfreies Funktionieren ist aber erneut die „genaue akustische Wahrnehmung“, denn nur, wenn der Schreiber die Stimmhaftigkeit des /d/ in *Hände* zu hören vermag, kann er den Rückschluß auf /hant/ = *Hand* ziehen. Die Ableitungsregel ist ein sehr vielseitiges Instrument. Mit ihrer Hilfe wird bei Vorgabe des Wortes /hant/ über die Singularform *Hand* ermittelt, daß ⟨ä⟩, nicht ⟨e⟩ zu schreiben ist. Die Ableitung muß sich jedoch nicht auf Singular- und Pluralbildung beschränken. Genetivbildung führt ebenso zu verwertbaren Ergebnissen (*Rad* ~ *Rades*; *Rat* ~ *Rates*) wie die Bildung des Komparativs bei Adjektiven (*traurig* /traurīç/; *trauriger* /traurīger/ oder die Bildung des Infinitivs von Verben (*log*/lo:k/; *lügen* /ly:gən/).

Das Charakteristische der bis dato behandelten Ableitungsregeln ist die *einfache* Verbindung der beiden Hilfsfunktionen und die sich daraus unmittelbar materialisierende Veränderung des akustischen Signals. Im Falle von *Rad* ~ *Rades* produziert die morphologische Alternation mit /t/ und /d/ deutlich unterscheidbare akustische Segmente. Im Falle von *Rat* ~ *Rates* unterbleibt die Änderung. In beiden Fällen kann der Schreiber *unmittelbar* seine Schlüsse ziehen.

Müller möchte jedoch auch Schreibungen wie *komt* und *klirt* mit der A-Signatur belegen: „Wenn statt Doppelkonsonanten mit nachfolgendem t (kommt, klirrt) nur einfacher Konsonant geschrieben wird (komt, klirt), wird nicht D, sondern A signiert“ (Müller, 1966, S. 9). Soweit unausgesprochen dahinter die weitverbreitete Annahme steckt, durch

Infinitivbildung sei die Doppelkonsonanz *hörbar* zu machen, ist dies blanker Unsinn. Ableitung über den Infinitiv oder die Partizipien würde /kɔmən ~ kɔmænd ~ ɡəkɔmən/ ergeben.

Diese phonologische Illusion ist jedoch eng an eine in der Schule geübte und notwendige Technik geknüpft. Beim *Syllabieren* wird unter stillschweigendem Rekurs auf die Orthographie so getan, als könne man ein doppeltes <m> in *kommen* auf Aus- und Anlaut zweier Silben verteilen. Zweck des Syllabierens ist aber die *Erlernung* der Orthographie, sie darf deshalb nicht vorausgesetzt werden. Einem Kind, dem das Speicherbild eines Wortes nicht oder nicht mehr präsent ist und das deshalb die Hilfsfunktion des deduktiven Denkens in Anspruch nehmen soll, müssen andere Techniken als die des Syllabierens vermittelt werden.

Wer wollte, und wenn, mit welcher Begründung, ein noch nicht schreibkundiges Kind daran hindern, den abgeleiteten Infinitiv *kommen* in der folgenden Weise aufzuteilen: /ko:/ + /men/? Schließlich ist diese Einteilung im Falle von *kamen* gültig. Was kann so verwerflich sein an der Schreibung (er) *ramt*? Steckt nicht das Wort *Amt* darin, und werden die Kinder nicht täglich in der Schule zum Wiederauffinden von Wörtern *in* anderen, längeren Wörtern aufgefordert? Die Begründung dafür, daß die Trennung von *kommen* in /ko:/ + /men/ als unzulässig anzusehen ist, lautet: ungespannte (kurze) Vokale treten nicht im Silbenauslaut auf; gespannte (lange) Vokale tun dies. Als nächsten Schritt müßte das Kind deshalb probeweise die Einteilung /ko:/ + /men/ vornehmen und wegen Nichtübereinstimmung mit der Lautung des Infinitivs /kɔmən/ verwerfen. Hier ist wieder die auditive Diskrimination /ko:mən/ ≠ /kɔmən/ gefordert.¹¹ Ist der Vokal als ungespannt und als nur in geschlossener Silbe auftretend identifiziert, so kann die Schreibweise des Verbuns nunmehr abgeleitet werden; ein relativ komplizierter Prozeß, von dem nicht angenommen werden kann, daß die Schule ihn in dieser Weise systematisch übt. Viel eher ist die bereits geschilderte Verkürzung der Technik durch gleichzeitige Darbietung des Schriftbildes die Regel.

¹¹ Die hieran erneut anschließbare Hypothese von der Diskriminationsunfähigkeit legasthener Schüler ist auf experimenteller Basis zurückweisbar. Vgl. Jung (1977) und Valtin (in diesem Band, S. 143 ff.).

3.7. Therapie durch Unterlassung

In den Ausführungen zur modernen Legasthenieforschung galt unser Hauptaugenmerk den Hypothesen über die dem Ausfall zugrundeliegende auditive Diskriminationsschwäche. Diese Hypothese ist auf der Basis der schriftlichen Leistungen der von uns untersuchten und vom zuständigen Psychologen diagnostizierten Schüler zurückzuweisen. Sie beruht auf einer falschen Einschätzung des Verhältnisses von Laut und Schrift, und sie wird den tatsächlichen Leistungen von Schülern nicht gerecht.

Andererseits enthalten Lehrbücher und die in ihnen enthaltenen Strategieempfehlungen zur Erlernung der beiden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens genügend Hinweise, um zu begründen, wie aus einer initialen Verwirrung in den Köpfen von Schülern eine permanente Verunsicherung entstehen kann, wenn die aufkeimende Schwäche registriert, diagnostiziert und dann mit denselben Mitteln therapiert wird, die sie zuallererst begründen halfen.

Die Unterlassung der Identitätsbehauptung von Sprechsprache und Schrift wird mit Sicherheit zur *Prävention* der Legasthenie einen nicht kleinen Beitrag leisten können. Ob dadurch auch die bereits entstandene Verunsicherung wieder rückgängig gemacht werden kann, muß sich zeigen. Auf jeden Fall läßt sich so erreichen, daß der *circulus vitiosus* unterbrochen wird. Der Leidensweg des legasthenen Schülers ist damit aber nicht beendet. Denn beim Wechsel vom Primar- in den Sekundarbereich wird er mit einer ersten Fremdsprache konfrontiert.

4. Fremdsprachenlegasthenie

4.1. Einleitung

Als Curt Weinschenk sich anschickte, Friedrich den Großen mit dem ahistorischen Hinweis auf dessen Schreibstörungen 3. Grades posthum als kongenitalen Legastheniker zu diagnostizieren, ließ er die Tatsache außer Betracht, daß die Majestät oder deren adlige Diener für sich kaum einen Begriff von der Notwendigkeit orthographischer Normen entwickelt hatten. Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeigte die in Hannover geborene Königin Luise von Preußen Symptome einer abklingenden Legasthenie (wie man heute sagen würde) in ihrer Privatkorrespondenz: *entbehrtig* (entbehrte ich), *Ereichniß* (Ereignis), *Feichheit* (Feigheit), *waß* (was), *leidente Menschen*, *wahr nimt* etc. Desglei-

chen der General Blücher an den Zaren: *Keiserligen Mayestet, unvermeidlig, wider* (wieder) und in demselben Schreiben: *Kaiserligen Mayestedt* (vgl. die Faksimiles der Briefe in Müller-Bohn [o. J.], Bd. 1, S. 128 f. und Bd. 2, S. 776 f.).

Luises Briefe zeichnen sich weiterhin dadurch aus, daß sich unvermittelt deutsche und französische Ausdrücke nebeneinander finden. Die höfischen Gewohnheiten kommen zutage. Von Friedrich II. ist sogar bekannt, daß er die französische der deutschen Sprache vorzog. Nach eigenem Zeugnis sprach er Deutsch wie ein Fuhrmannsknecht. Es lag nahe, das in französischer Sprache gehaltene politische Testament Friedrichs einer näheren Prüfung zu unterziehen. Weinschenk hat auch dies getan (Weinschenk, 1974). Er kommt zu dem Schluß, daß die Symptome der kongenitalen Legasthenie auch am fremdsprachigen Text aufscheinen. Wenn Friedrich der Große ein kongenitaler Legasthener war, dann muß er auch ein kongenitaler Fremdsprachenlegasthener gewesen sein.

Augenblicklich sieht man sich jedoch mit terminologischen Schwierigkeiten konfrontiert. Weinschenk läßt nicht deutlich erkennen, ob Friedrich seiner Meinung nach an einer *Fremdsprachenlegasthenie* oder an einer *Legasthenie in der Fremdsprache* litt. Es wäre die Frage zu erörtern, ob sich die Legasthenie den Sprachen gegenüber neutral verhält, ob sie *taub* oder *blind* ist in bezug auf unterschiedliche phonologische, syntaktische und lexikalische Strukturen. In einem solchen Fall müßte von einer Legasthenie (auch) in der Fremdsprache gesprochen werden. In dem Moment jedoch, wo sie differentiell auf Deutsch, Englisch oder Französisch reagiert, wäre Fremdsprachenlegasthenie der treffendere Ausdruck.

Die angewandte Linguistik hat sich meist nur in relativ abstrakter Weise mit dem beim Lernen einer oder mehrerer Fremdsprachen zu erwartenden Zusammenprall zweier oder mehrerer Sprachsysteme befaßt (die Möglichkeit mehrdimensionaler Kontraste erörtert Chandrasekhar, 1978). Unter dem Namen *konfrontative* Linguistik bemüht sie sich um die Benennung der Stellen, an denen Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede zwischen den involvierten Sprachen zum Tragen kommen. Die besser bekannte Richtung der *kontrastiven* Linguistik hat ein Interesse an den Gemeinsamkeiten zwar nie in Abrede gestellt, ihr Hauptaugenmerk aber systematisch auf die Gegensätze gelenkt. Die aus dem Vergleich der beiden Sprachsysteme entstehende kontrastive Grammatik dient der Prognose von *Interferenzerscheinungen*. Man erwartet, daß sich Fehler in der mündlichen und schriftlichen Produktion der Lerner allein schon deshalb einstellen, weil Ausgangs- und Ziel-

sprache nicht kongruent sind. Die zusätzliche Annahme eines spezifischen Lernerdefekts erübrigt sich zunächst. Interferenzen sind normal. Mit dem verstärkten Auftreten der Legasthenie ergibt sich die Frage, ob Legastheniker aus diesem Schema ausbrechen und wenn ja, in welcher besonderen Weise sich dies dokumentieren wird.

In einem gewissen Sinne zeigt das Verfahren, dessen sich Weinschenk im Falle Friedrichs bediente, Ähnlichkeiten mit dem *Procedere* des kontrastiven Linguisten. Soweit letzterer sich um die konkrete Fehleranalyse bemüht, sieht er sich häufig mit einem Corpus konfrontiert, über dessen Ursprung er nur begrenzt Aussagen machen kann. An welcher Stelle er Interferenzen zu erwarten hat, entnimmt er dem Vergleich der Sprachsysteme. Häufig genug besitzt er aber keine Kenntnisse des Eingabesignals, mit dem ein Schüler (während der Testphase oder während des bis zum Zeitpunkt des Tests zurückgelegten Lehrgangs) *tatsächlich* konfrontiert worden ist. Insofern dies zutrifft, arbeitet die kontrastive Linguistik mit einem *eindimensionalen* Modell.

Zur Illustration der besonderen Schwierigkeiten, die sich gerade bei der Analyse von Orthographiefehlern in der Fremdsprache einstellen, sei im folgenden das Diktat eines einwandfrei diagnostizierten Legasthenikers wiedergegeben. Der Junge hatte nach 6 Monaten Realschule zur Hauptschule wechseln müssen. Zum Zeitpunkt, als das Diktat geschrieben wurde, hatte der Schreiber — beide Schularten zusammengerechnet — ungefähr 10 Monate Englischunterricht gehabt. Die Unterstreichungen des Fachlehrers sind durch Schrägdruck gekennzeichnet.

Betty's new Drees

Mrs Pim and Betty are in Mr Bron's shop. *She are beying a Drees ther Betty. Mr Brohn has got same wery neis Dreeses. Betty is puttín a red Dress on. It is very plety. Hau mash is it? It's oly vor pauns. Ol weit. Lets tegit. Hier your are, Mr Bron. Sench you, Mrs Pim. Gut bey.*

Der Fachlehrer zählte insgesamt 25 Fehler und bewertete die Arbeit mit „ungenügend“ (6). Der Notendurchschnitt der Klasse für dieses Diktat betrug 3,4. Die Auflistung der Fehler und ihrer Varianten ergibt folgendes Bild. (Die geforderte Form wird in Klammern hinzugefügt.)

1. new	(New)	6. ther	(for)
2a. Drees	2b. Dress (dress)	7. same	(some)
3a. Bron's	3b. Brohn (Brown)	8. wery ~ very	(very)
4. She	(They)	9. neis	(nice)
5. beying	(buying)	10. puttín	(putting)

11. plety	(pretty)	18. Lets	(Let's)
12. Hau	(How)	19. tegit	(take it)
13. mash	(much)	20. Hier	(Here)
14. oly	(only)	21. your are	(you are)
15. vor	(four)	22. Sench you	(Thank you)
16. pauns	(pounds)	23. Gut	(Good)
17. Ol weit	(alright)	24. bey	(bye)

Die ausgesprochenen *Regelfehler* bereiten kaum Schwierigkeiten. 1., 2b. und 18. können außer Betracht bleiben. Auffällig ist, daß bei der Darstellung von Vokalen häufig zum Nächsten Deutschen Äquivalent (NDÄ) gegriffen wird. Vielen deutschen Sprechern des Englischen ist nicht bewußt, daß zwischen dt. *Ei* und engl. *I* ein deutlicher Unterschied besteht. Für sie fallen die beiden Laute zusammen. (Dieses Phänomen wird auch in der Anfangsphase des natürlichen Zweitspracherwerbs beobachtet. Vgl. Wode, 1978.) Es ist diese vermeintliche Konvergenz, die den Schüler veranlaßt haben muß, in Ermangelung einer einwandfreien Schriftbildvorstellung zu den „deutschen Buchstaben“, zu deren *potestas*, wie die Alten gesagt hätten, zu greifen. Ziemlich eindeutige Beispiele sind:

(5.) *beying*, (7.) *same* (hier ist im Original deutlich zu sehen, daß der Schüler das „stumme End-e“ nachgetragen hat), (9.) *neis*, (12.) *Hau*, (13.) *mash*, (15.) *vor*, (16.) *pauns*, (17.) *ol weit*, (20.) *Hier*, (22.) *Sench*, (23.) *Gut*, (24.) *bey*. Mit einiger Berechtigung könnte man sagen, daß der Schreiber relativ gut perzipiert und in Ermangelung des korrekten Schriftbildes zum NDÄ gegriffen hat. Die mit der korrekten Schreibung alternierende Form, (2a.) *drees* könnte ein Reflex der nicht unüblichen Diphthongierung des Vokals sein. In diesem Fall müßte jedoch ein Lehrer postuliert werden, der die lautsprachlichen Realisationen des Englischen im Umgang mit Muttersprachlern erworben hat, und ein Schüler mit nicht zu grobem (phonetischem) Gehör, ein Legastheniker.

Weniger eindeutig gestaltet sich die Interpretation der Konsonanten, da im Nachhinein auch hier nicht mehr festzustellen ist, *was* genau diktiert worden ist. Hat sich der Lehrer übertrieben deutlicher Artikulation enthalten — was ihm die Handbücher raten — und „colloquial English“ produziert, werden Schreibungen wie (6.) *ther*, (10.) *puttin*, (16.) *pauns*, (21.) *your are* und (22.) *Sench you* in Teilen erklärbar. Für (6.) müßte die Schwachform /fə/, für (10.) /pʊtɪn/, /paʊnz/ für (16.) und für (22.) /θæŋkçu/ angenommen werden. Gleichzeitig wäre dem Schüler im Falle von (22.) ein ausgezeichnetes Hörvermögen zu bescheinigen. Er muß die Friktion im Übergang von /k/ zu /j/ gehört

und durch <ch> dargestellt haben. Bei (21.) könnte eine Vokalreduktion in *you* eingetreten sein. Die Reduzierung zu [jə] hätte die Einführung eines „intrusive-r“ gerechtfertigt. Auch hier wäre gute Hörfähigkeit zu attestieren.

Dem scheinen die Schreibungen (6.) *ther*, (8.) *wery*, (11.) *plety*, (13.) *masb*, (14.) *oly*, (17.) *Ol weit*, (19.) *tegit*, (22.) *Sench*, (23.) *Gut*, zu widersprechen. Die Substitution von /θ/ durch /s/ (22.) ist ein bekanntes Phänomen im Englischunterricht nicht nur für legasthene Deutsche. Desgleichen die Übertragung der im Deutschen vorherrschenden Auslautverhärtung auf das Englische (23.). Auch die Verwechslung von /f/ und /ð/ wird nicht selten beobachtet (6.), und die korrekte Aussprache/Schreibung des labiodentalen Frikativs /v/ alterniert — wie auch bei diesem Schüler — häufig mit der falschen. (11.) mag seine Erklärung in der nicht selten geübten Praxis der Einführung des englischen /r/ über das ebenfalls alveolare /l/ finden. /l/ und /n/ in *oly* (14.) sind ebenfalls homorgane Laute, und wenn der Diktierende sein Englisch in Amerika gelernt oder perfektioniert hat, kann der Nasal, den der Schüler unterschlagen hat, durchaus im nasalierten /əv/ enthalten gewesen sein. Selbst die Schreibung *Lets tegit* muß nicht die Folge defektiven Gehörs sein. Das Gegenteil ist wohl möglich. Daniel Jones weist ausdrücklich auf die Möglichkeit der Angleichung des /k/ in intervokalischer Stellung hin. Er verdammt diese Erscheinung als „careless speech“ und transkribiert: /'teig id ə'wei/ = take it away (Jones, 1963, S. 76). Das meiste Kopfzerbrechen bereitet wohl die Darstellung des Konsonanten in der Schreibung (17.) *Ol weit*. Um sie zu erklären, muß, und wir werden dies auf einen späteren Zeitpunkt verschieben, nun doch weiter ausgeholt werden.

4.2. Legasthenie und Fremdspracheneignung

Die vorausgegangene Fehleranalyse hat deutlich gemacht, mit wieviel Unwägbarkeiten die Interpretation belastet ist, wenn lediglich das fertige Produkt inspiziert werden kann. Sie erfolgte unter der Annahme, daß legasthene Schüler befähigt sind, eine oder mehrere Fremdsprachen zu erlernen. Besteht diese Annahme aber zu Recht?

Unabhängig von der Legasthenieproblematik versucht die Fremdsprachendidaktik seit Jahren *Fremdspracheneignungstests* zu entwickeln, mit deren Hilfe sogenannte *underachiever* und *overachiever* in der Fremdsprache vorhergesagt werden können (vgl. Schütt, 1974, sowie Bredenkötter und Denis, 1976). Wenn es gelänge, potentielle

Versager auszusortieren, noch bevor der Unterricht in der Fremdsprache eingesetzt hat, wäre man in die Lage versetzt, der prognostizierten Entwicklung durch geeignete Differenzierungsmaßnahmen zu begegnen.

Die bekanntesten Fremdspracheneignungstests wurden in den USA entwickelt. Der *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) und die *Language Aptitude Battery* (LAB) sind mit den Namen von John B. Carroll und Stanley M. Sapon sowie Paul Pimsleur verbunden.

Pimsleurs LAB ist vom Anspruch her — soweit sich solche Intentionen durch den Titel mitteilen — umfassender. Sie will die Sprach-eignung generell und ohne Abstriche eruieren. Der MLAT beschränkt sich dagegen auf die *modernen* (Fremd)Sprachen. Die Fähigkeit eines Schülers, eine *tote* Sprache wie Hebräisch, Griechisch oder Latein zu erlernen, wird vom MLAT demnach *nicht* ermittelt. Von dieser Ausnahme abgesehen, ist der MLAT genauso anspruchsvoll wie die LAB.

Vergegenwärtigt man sich den Unterschied zwischen toten und lebendigen Sprachen, so besteht dieser im wesentlichen in zweierlei:

1. Tote Sprachen sind auf einem bestimmten Stand eingefroren. Sie unterliegen nicht mehr dem Wandel. Soweit sie dokumentiert sind, läßt sich jedoch ihre diachrone Entwicklung bis zu jenem Zeitpunkt des „Einfrierens“ rekonstruieren.
2. Sie werden *nicht* mehr *gesprochen* im eigentlichen Sinne, selbst wenn bestimmte Berufsgruppen sich ihrer gelegentlich als lingua franca oder zu rituellen Zwecken bedienen.

Im Bewußtsein der Sprecher einer lebendigen Sprache kommt dem Sprachwandel, der oben als unterscheidendes Kriterium genannt wurde, in der Regel keine Bedeutung zu. Die Sprache, die wir tagtäglich sprechen, wird von uns als statische Einheit aufgefaßt. Veränderungen beobachten wir bestenfalls an neu eingeführtem Vokabular und im Alter an veränderten Aussprachegewohnheiten. Der eigentliche Wandel wird erst retrospektiv mit mehreren Generationen im Blick erkennbar. Praktische Belange im Sinne darf man sagen, daß auch *lebendige* Sprachen zumindest für den Zeitpunkt von etwa 5—10 Jahren, innerhalb dessen sich der Mutterspracherwerb eines Kindes vollzieht, „tot“ sind. Das Kriterium des Sprachwandels ist nur aus historischer Sicht relevant. Beide, tote wie lebendige, sind Sprachen und unterscheiden sich in ihrer Sprachlichkeit um keinen Deut. Das unter 1. genannte unterscheidende Merkmal kann also nicht dafür verantwortlich sein, daß der MLAT sich einer Prognose über den Lernerfolg in den toten Sprachen enthält.

Lebende (Fremd)Sprachen dienen der momentanen mündlichen Kommunikation und sind als solche in ihrer praktischen Anwendung erfahr-

bar. Wenn Lerner zu einer mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache befähigt werden sollen, müssen sie einem Lernprozeß ausgesetzt werden. Dieser Lernprozeß kann die Form des natürlichen Zweitsprachenerwerbs annehmen oder im Klassenzimmer vor sich gehen.

Unterricht im Klassenverband ist bei der Erlernung einer Fremdsprache der Regelfall. *Hier* treten nun auch diejenigen Unterschiede zum Vorschein, die den Ausschluß der toten Sprachen aus dem Geltungsbereich des MLAT rechtfertigen. Aus unterschiedlicher Qualität der Sprachlichkeit von toten und lebendigen Sprachen war die Selbstbeschränkung des MLAT *nicht* zu erklären. Ein Blick in die Klassenzimmer oder die Methodiken des Englischen und des Lateinischen lehrt jedoch unmittelbar, worin sich tote und lebendige Sprachen unterscheiden: Es ist die Art und Weise, in der sie *vermittelt* werden. Die Lernziele von Latein und Englisch sowie die Wege zu ihnen sind deutlich unterschieden. Der Lateinunterricht strebt in erster Linie die Fertigkeit des Übersetzens an und bedient sich deshalb anderer Methoden als der Englischunterricht, in dem Hören, Sprechen und dann erst Lesen und Schreiben vorangetrieben werden. Der Fremdspracheneignungstest hat diese *methodischen* Unterschiede zu jeweils anders definierten Lernzielen im Auge, wenn er die toten Sprachen nicht berücksichtigt. Er würde deshalb auch keine Prognosen für den natürlichen — methodenlosen — Zweitsprachenerwerb machen wollen und können. Er mißt demnach auch *nicht* die Fremdspracheneignung der Schüler, sondern deren Fremdsprachenunterrichtseignung. Seine prognostische Valenz — so vorhanden — verfällt mit dem Wandel in Lernzielen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts.

Hermann Schütt hat sich dem Kernproblem der Fremdspracheneignungstests auf anderen Wegen genähert und ist zu vergleichbaren Ergebnissen gekommen. Er hat den Anspruch Carrolls, die gleiche Testbatterie sage den Lernerfolg für so unterschiedliche Sprachen wie Deutsch und Chinesisch mit annähernd gleichem Grad an Validität voraus (Carroll, 1964), in Augenschein genommen. Dabei wurden die 5 Teiltests daraufhin untersucht, inwieweit sie dazu beitragen können, eine „Fremdsprachenbegabung im engeren Sinne“ zu isolieren. (Schütt teilt nämlich nicht den Optimismus Carrolls, wonach „... facility in learning to speak and understand a foreign language is a fairly specialized talent [or group of talents], . . . relatively independent, of those traits ordinarily included under 'intelligence' . . .“ [Schütt, 1974, S. 42].) Carrolls „language aptitude“ kehrt bei Schütt als „Fremdsprachenbegabung im engeren Sinne“ wieder. Schütts „Fremdsprachenbegabung im weiteren Sinne“, als Eignung der Schüler für den Fremd-

sprachenunterricht, wird von allen 5 Teiltests miterfaßt, weil sie sowohl *Leistungstests* als auch *Intelligenztests* sind und nur in ganz wenigen Fällen der Rückgriff auf in der Muttersprache Gelerntes unterbleibt. Schütt meint, „daß die Bedeutung der Teiltests zur Erfassung der Fremdsprachenbegabung i. e. S. im Rahmen der Gesamttests nur gering ist, und daß Prognosen sich wesentlich auf die übrigen überprüften Bereiche stützen“ (Schütt, 1974, S. 42).

Schütt hat auch nicht versäumt, die Probe aufs Exempel zu machen. Er administrierte neben der von Werner Correll und Karl-Heinz Ingenkamp bearbeiteten deutschen Version des MLAT, dem *Fremdspracheneignungstest für die Unterstufe* (FTU), mit dem *Frankfurter Analogietest* (FAT), auch einen allgemeinen Intelligenztest, um herauszufinden, „ob ein allgemeiner Intelligenztest nicht auch geeignet ist, künftige Fremdsprachenleistungen vorauszusagen“ (Schütt, 1974, S. 43). Es zeigte sich, daß der FAT „nach etwa zwei Jahren, sowohl für die Englischzensuren, als auch für die Deutschzensuren *den gleichen Vorhersagewert aufweist wie der FTU*“ (Schütt, 1974, S. 76 f.).

Schütts Untersuchungen sind inzwischen unter einer veränderten Perspektive „repliziert“ und gestützt worden. In dem Bemühen, „die Fähigkeiten und die Reihenfolge ihrer Bedeutung nachzuweisen, die das Erlernen der Fremdsprache Englisch bei etwa Zehnjährigen begünstigen“, ist der Versuch unternommen worden, von einem oder mehreren *Prädiktortests* („Schulleistungstest, der ein breites Spektrum an Fähigkeiten testet“) über die Korrelation mit dem als valide angenommenen *Kriteriumstest* (die MLAT-Adaptation FTU), „solche Dimensionen der sprachlichen Eignung“ zu finden, „die im muttersprachlichen Unterricht bewußt entwickelt werden können, um so die Anfänge des Fremdsprachenunterrichts zu erleichtern“ (alle Zitate aus Scheibner-Herzig & Pieper-Ortmann, 1978).

Man errechnet zu diesem Zweck multiple Korrelationen zwischen den Werten des (Gesamt)Eignungstests und den Untertests des oder der Prädiktoren und erstellt sodann eine Rangreihe von den am besten präzidierenden zu den weniger erklärungs mächtigen Teilfertigkeiten. Im konkreten Fall wurde gefunden, daß die „stärkste Voraussage (Rang 1) auf eine Fremdspracheneignung . . . gemeinsam der Untertest Rechtschreibung RS und der Untertest Leseverständnis SB“ gestatten (Scheibner-Herzig und Pieper-Ortmann, 1978, S. 77).

Ein solches Ergebnis läßt sich für die Prognose verwenden, „daß Schüler mit einer Schreib-Leseschwäche im Fremdsprachenunterricht besondere Schwierigkeiten erwarten“ (Scheibner-Herzig und Pieper-Ortmann, 1978, S. 78). Und es wirft die Frage auf, ob nicht „der eigent-

liche Fremdspracheneignungstest FTU durch geeignete Unterteste anderer Leistungsteste ersetzt werden kann" (Scheibner-Herzig und Pieper-Ortmann, 1978, S. 78).

Denn Rechtschreibung und Leseverständnis in der *Muttersprache* korrelieren ja so hoch mit dem *Fremdspracheneignungstest*, daß bereits von den Leistungen in der Muttersprache auf Erfolg oder Mißerfolg in der Fremdsprache geschlossen werden kann.

Daß solche (beachtlichen) Korrelationen in umgekehrter Richtung gedeutet werden können, muß jedoch auch in Betracht gezogen werden. Wie, wenn der *Fremdspracheneignungstest* nur geeignet wäre, die *muttersprachlichen* Fertigkeiten der Probanden zu erhellen? Denn die Validität der deutschen Fassung des MLAT ist noch nicht überprüft. (Vgl. die Diskussion zum Vortrag von Scheibner-Herzig und Pieper in: Christ und Piepho, 1977, S. 286.)

Wie beschaffen muß dann eine *Eignung zur Erlernung einer Fremdsprache* sein, wenn sie sich hauptsächlich im *Rechtschreiben* und *Lesen* manifestiert? Sollte es vielleicht so sein, daß der Fremdspracheneignungstest die Fähigkeit eines Schülers ermittelt, mit den spezifischen Testformen des deutschen Schulsystems zurechtzukommen?

Und extrapoliert man von diesen Ergebnissen „auf die *englische* Rechtschreibung“, so werden die Ergebnisse von Autoren verständlich, die „die große Validität des traditionellen Diktats für die Beurteilung der Leistung im Englischen“ betonen (vgl. Scheibner-Herzig und Pieper-Ortmann, 1978, S. 78). Dem Diktat wird unser Augenmerk als nächstes zu gelten haben. Abschließend darf man sagen, daß Legasthenie und Sprachlerneignung ihren Entdeckern zufolge gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen. Man hat sie, oder man hat sie nicht. Beide sind schwer nachweisbar. Folgt man dem Autor der LAB, Paul Pimsleur, zeichnen sich Legasthenie und Sprachlerneignung dadurch aus, daß erstere durch die Anwesenheit, letztere durch die Abwesenheit einer auditiven Diskriminationsschwäche gekennzeichnet ist.

4.3. Eine empirische Untersuchung zur *rechtschriftlichen* Leistung legasthener und nicht-legasthener Schüler in der Fremdsprache

Es besteht vorderhand kein Grund zu der Vermutung, legasthene Schüler seien nicht in der Lage, eine oder mehrere Fremdsprachen in all ihren Erscheinungsformen zu erlernen. Vereinzelt Berichte von Fachlehrern weisen sogar darauf hin, daß legasthene Schüler im Fremdsprachenunterricht völlig unauffällig bleiben oder gar zur Klassenspitze

zählen. Angesichts der Größe des Problems schien es uns jedoch angezeigt, eine empirische Erhebung durchzuführen.

Um den oben aufgezeigten Interpretationsschwierigkeiten soweit wie möglich zu entgehen, um verlässliche Aussagen über das Eingangssignal machen zu können, entschlossen wir uns, bei der Datensammlung ein standardisiertes Verfahren zu benutzen. Zwei Diktate, von denen angenommen werden konnte, daß sie von Schülern jedweder Schulart im Hinblick auf syntaktische Strukturen und Lexik am Ende des zweiten Lernjahres Englischunterricht zu meistern sind, wurden ausgewählt: Ein Lückendiktat (im folgenden LKDT) und ein Volldiktat (im folgenden SFDT) aus dem Schulfunk. Beide Diktate wurden auf Band gesprochen und anschließend auf Kompaktkassetten kopiert. Mit einem auf Tonträger fixierten Eingangssignal würde es bei der Auswertung möglich sein zu wissen, welche Vorgegebenheiten als unmittelbare Fehlerquelle *nicht* in Frage kommen. (Daß der Tonbandstimulus durch den Filter der Sprechsprache des Schülers geht, läßt sich hier ebenso wenig wie bei muttersprachlichen Tests vermeiden. Bei einem hessischen Schüler, der *play* als *blay* wiedergibt, kann jedoch nunmehr ausgeschlossen werden, daß er auf eine defektive unmittelbare Vorlage reagiert hat.)

Die Besorgnis vieler am Versuch beteiligter Lehrer¹² konzentrierte sich auf die Beobachtung, daß ihre Schüler bisher im Unterricht nur die vertraute Stimme des Fachlehrers gehört hatten. Es wäre unredlich, diesen Einwand nicht gelten lassen zu wollen, obwohl es Evidenz dafür gibt, daß die erstmalige Bekanntschaft mit einem fremden Sprecher in diesem Zusammenhang ein zu vernachlässigender Faktor ist. *Alle* Klassen waren den gleichen Bedingungen unterworfen; allerdings hatten diejenigen, denen ein Unterricht mit modernen audiovisuellen Hilfsmitteln zuteil geworden war, einen unkontrolliert in die Resultate eingehenden Vorteil zu verzeichnen. Um eventuelle Übervorteilungen soweit wie möglich zu neutralisieren, war eine bestimmte Reihenfolge der Diktate vorgeschrieben. Das SFDT-Volldiktat hatte auf das LKDT zu folgen. Auf diese Weise hatten die Schüler eine Chance, sich auf die Sprechweise des Diktierenden einzustellen, während sie den größten Teil des Textes vor Augen hatten.

¹² Den folgenden Damen und Herren bin ich zu Dank verpflichtet: Edeltraut Böhm, Cristine Condipodaro, Edith Conrad, Wolfgang Gabbert, Renate Hackethal, Nigel Isle, Karen Krämer, Helga Naglatzki, Friedrich Karl Pohl, Eva Rausch, Helmut Reisener, Wolfgang Scheffler, Frauke Stefan, Werner Weber.

Bedenken gegen die Testform selbst wurden wider Erwarten kaum vorgebracht oder konnten schnell ausgeräumt werden. Eine Diskussion des Diktats als Testform erscheint uns dennoch unumgänglich.

4.4. Diktat und Test

Während der letzten zehn, fünfzehn Jahre hat die Fachdidaktik ein sehr distanzierendes Verhältnis zum Diktat entwickelt. 1970 sah sich Reinhold Freudenstein in einem Übersichtsartikel zu der Feststellung genötigt: „Überall in der Bundesrepublik, wo man sich eingehender mit der Lehrplanreform und der Lernzielbestimmung beschäftigt, gerät das Diktat in Mißkredit“ (vgl. Freudenstein, 1970 in: Freudenstein und Gutschow, 1972, S. 301). Ein Blick zur Seite lehrte jedoch, daß dieser Prüfungsform in der täglichen Unterrichtspraxis nach wie vor eine Vorrangstellung zukam. Es galt, der Verwunderung darüber Ausdruck zu verleihen, „daß das Diktat in der theoretischen Reflexion bei weitem nicht so stark abgesichert ist, wie es seine tatsächliche Vorrangstellung vermuten ließe“ (Freudenstein, 1970 in: Freudenstein und Gutschow, 1972, S. 302).

Wenn also im folgenden über die Ergebnisse eines weitläufig angelegten Versuchs mit einem von 113 Legasthenikern und 275 Nicht-Legasthenikern geschriebenen Lückendiktat (LKDT) berichtet wird,¹³ so befinden wir uns — was die Datenerhebung angeht — offenbar in Einklang mit der geübten Praxis. Die generelle Auseinandersetzung mit den Kritikern dieser Prüfungsform, auch und gerade im Hinblick auf die besonderen Probleme jener Population, deren orthographischen Leistungen unser besonderes Augenmerk gilt, darf deshalb aber nicht ausbleiben.

Die Einwände gegen das Diktat sind vielfältiger Natur. Es gibt die Gruppe derer, denen es zu *leicht* ist. Diese Einschätzung tritt auch in den für das Diktat gebräuchlichen Eindeutungen zutage: Man spricht von *Niederschrift* oder noch deutlicher von *Nachschrift*. Damit soll angezeigt werden, daß die Aufgabe des Diktatnehmers eine bloß *reproduktive* ist. Der Lehrer produziert Sprachschall, der Schüler transponiert diesen Stück für Stück in eine lineare Abfolge von graphischen Zeichen. Den Kritikern des Diktats erscheint die Eigenleistung des Schülers vergleichsweise gering, weil er sich um die Syntax und die sie konstituierenden Elemente nicht zu kümmern brauche.

¹³ Aus Platzgründen beschränken wir uns auf die Besprechung von Fehlern (insgesamt 9657) aus dem LKDT.

Die gegenteilige Ansicht, wonach das Diktat eine zu *schwierige* Form der Prüfung sei, findet sich nicht belegt. Allerdings wird angemerkt, daß es sich um eine „ unreine“, um eine sehr komplexe Prüfungsform handelt, die wohl eine Grundlage für die Zensurierung abgeben, nicht dagegen als Diagnoseinstrument dienen könne. So eignet sich das Diktat nicht zur Überprüfung des Hörverstehens, weil das Schreiben interveniert, und weil das Hörverstehen dazwischentritt, ist wiederum die Überprüfung der Rechtschreibung nicht gewährleistet. Schreibt ein Schüler *bed* anstelle des diktierten *bad*, ist im Nachhinein nicht mehr feststellbar, ob er an einem Hörverständnisproblem gescheitert ist oder ob er zwar richtig gehört, aber die korrekte Graphemabfolge nicht (mehr) präsent hatte. Man klagt also darüber, daß das Diktat die Auskunft darüber verweigert, welche *spezifischen* Defizite noch aufzufüllen sind auf dem Weg zu einer fremdsprachlichen Gesamtkompetenz.

Genau dies offeriert der Test. Indem er sich an den zu analytischen Zwecken ablösbaren Strukturebenen der Sprache und der für den Lernvollzug postulierten Fertigkeitenabfolge des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens orientiert, bietet er sich als vorzügliches Planungsinstrument an. Er leistet die *formative* Evaluation des Unterrichtsgeschehens und beinhaltet daher auch immer ein Element curricularer Revision. Ein Diskriminationstest der Form:

„Welches der folgenden Wörter paßt nicht in die Reihe, wenn Du jeweils den betonten Vokal betrachtest?

batter bad man many caddy“,
 () () () (x) ()

wird das oben vorgeführte Problem, wie es aus dem Diktat auf den Beurteiler zukam, zu einem beträchtlichen Teil lösen können. Unter der Voraussetzung, daß das Eingabesignal immer korrekt war, kann aus der Antwort des Testanden mit relativ großer Verlässlichkeit geschlossen werden, ob er das /æ/ — wie in *bad* — vom /e/ — wie in *bed* und *many* — unterscheiden kann.

Freilich muß sich auch der Test gewichtige Einschränkungen gefallen lassen. Es gilt, unter den denkbaren Testwörtern auszuwählen; einige sind nur bedingt geeignet. So würden erfahrene Testkonstrukteure z. B. das Wort *many* wegen der Gefahr graphemischer Interferenz ausscheiden. Häufig greifen sie deshalb auch auf die Möglichkeit zurück, anstelle der Testwörter einfach Zahlen zu setzen. Dies hat jedoch einerseits den Nachteil, daß die Aufmerksamkeit der Testanden nicht mehr so eindeutig auf das Kriterium gelenkt werden kann, wie es wünschenswert wäre, andererseits wird selbst die Verwendung von Ziffern nicht verhindern, daß die Probanden sich das Schriftbild „vorstellen“. Nicht

selten ist die Kraft der Vorstellung so groß, daß sie auf die Aussprache durchschlägt. (Es ist sogar möglich, ein Plädoyer für die „Geschriebene Sprache als Lernhilfe im Englischunterricht“ abzulegen, wie dies Werner Hüllen getan hat. Vgl. Hüllen, 1969.) Fehlende Vokalreduktion in Wörtern wie *conform* /kən'fɔ:m/ oder *composition* /kɔmpə'zɪʃn/ legen Zeugnis ab von der Macht des Buchstabens über die Hör- und Sprechgewohnheiten der Lerner.

Man kann also durchaus „falsch“ hören und dennoch richtig schreiben. Im Falle des Diktats wird sich niemand über einen solchen Tatbestand beklagen wollen, zumal dies beim naiven Muttersprachler — so er über orthographische Kenntnisse verfügt — die Regel ist.

Im Gegensatz zum Muttersprachler besitzt der Fremdsprachenschüler aber in der Regel noch nicht jene sprechsprachliche Basis, über deren Substanz er sich gefahrlos täuschen lassen kann. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht ja gerade darin, diese erst auszubilden. Sie umfaßt mindestens die Fähigkeit, das Lautkontinuum der gesprochenen Sprache interpretierend zu strukturieren, zu verstehen, und sie umfaßt die Fähigkeit der adäquaten sprachlichen Reaktion darauf. Sieht man im Diktat die Vorstufe des *note-taking*, so tritt noch die Fähigkeit hinzu, der Sprechsprache ihr schriftsprachliches Pendant zur Seite zu stellen.

Wird der Test unter dieser Zielperspektive erneut auf seine Leistungsfähigkeit hin befragt, so können auch seine Mängel nicht mehr verborgen bleiben. Wo die *Fähigkeit*, Gesprochenes zu verstehen, in Frage steht, prüft der Test z. B. die *Fertigkeit*, aus dem Zusammenhang gelöste Items zu diskriminieren. Die Testergebnisse geben Auskunft darüber, wie gut die Versuchspersonen mit dieser Aufgabenstellung zurechtgekommen sind. Jedoch, die Distanz zwischen der Aufgabenstellung im Test und der bei der Dekodierung von Sprechschall zu erbringenden Leistung verbietet den bedingungslosen Rückschluß vom einen auf das andere. Eine vergleichbare Rechnung läßt sich im Falle der korrekativen Phonetik mittels minimaler Oppositionen aufmachen (Thurow, 1978).

Im Test werden Fertigkeiten, die im Sprachvollzug unter qualitativ anderen Bedingungen zusammenspielen, isoliert, nacheinander oder selektiv und um der Ökonomie willen so abgetestet. Anders als der Test leistet das Diktat die *summative Evaluation* des Unterrichtsgeschehens. Im Diktat wird das gesamte Spektrum fremdsprachlichen Könnens im rezeptiven Bereich mehr (Voll-) oder minder (Lückendiktat) vollständig gefordert. Das Diktat kann deshalb auch nicht die bloße Konkatenation einzelner Wörter sein. Nur innerhalb eines sol-

den, von den tatsächlichen Gegebenheiten abstrahierenden Modells könnten die bei der Testung diskreter Einheiten gewonnenen Ergebnisse prognostischen Wert beanspruchen. An einen Ersatz des Diktats durch den Test ist jedenfalls nicht zu denken, und dies nicht etwa deshalb, weil sich die bei allen nicht mit Antwortkonstruktion operierenden Tests vorhandene Ratechance nicht eliminieren läßt.

4.5. Ergebnisse

Jedes nicht richtig geschriebene Wort wurde mit einem Fehler belegt. Darin liegt ein Verstoß gegen die berechtigte Forderung, ein „neues, differenziertes Fehlerbewertungssystem zu entwickeln“ (Freudenstein, 1970, in: Freudenstein und Gutschow, 1972, S. 310). In Ermangelung eines solchen Systems, das erst Ergebnis einer Untersuchung wie der hier ausschnittsweise dargestellten sein kann, muß die Unterlassung einer gestuften Fehlerbewertung als vertretbar angesehen werden. Des weiteren ist darauf hinzuweisen, daß die Diagnose der Legastheniker nicht in einer Hand lag. Sie hatte sich an den in den verschiedenen Bundesländern geltenden kultusministeriellen Verfahrensrichtlinien zu orientieren und wurde von den dazu Befugten durchgeführt.

Zunächst einmal galt es festzustellen, ob die legasthenen Schüler die Erlernung des orthographischen Systems der ersten Fremdsprache als Neubeginn zu nutzen verstanden hatten. Nimmt man die absoluten Fehlerzahlen als Grundlage, ist diese Frage zu *verneinen*. Dies geht aus Tabelle 3 hervor. Die 113 Legastheniker verzeichnen im Mittel einen *Fehlerüberhang* von 49,45 Prozent. Diese Zahl errechnet sich unter Annahme einer Nullhypothese, wonach den Legasthenikern nicht mehr Fehler „zugestanden“ werden als den Normalschülern. Die effektive Differenz ist hier in Prozent ausgedrückt.

Ein zweiter Blick in die Tabelle lehrt jedoch auch, daß die Diskrepanz im Gymnasium am ausgeprägtesten ist und sich zur Hauptschule hin zu verwischen beginnt. In einzelnen Fällen unterschreiten legasthene Schüler der Hauptschule sogar die Fehlerzahl prinzipiell vergleichbarer nicht-legasthener Hauptschüler. Inwieweit remediale Maßnahmen zu einem solchen Ergebnis beigetragen haben, ist jedoch nicht spezifizierbar. In den Zahlen spiegelt sich wahrscheinlich auch der unterschiedliche Stellenwert, der dem Diktat und der Rechtschrift selbst in vergleichbaren Schultypen zugeschrieben wird. So könnten z. B. die Legastheniker einer Gesamtschule der Fehlerzahl nach unter den Normalschülern einer anderen Gesamtschule rangieren.

Schultyp	Bundesland
Gymnasium Gymnasium Gymnasium Gymnasium	Baden-Württemberg Nordrhein-Westfalen Schleswig-Holstein Niedersachsen
Realschule Realschule	Schleswig-Holstein Niedersachsen
Hauptschule Hauptschule Hauptschule Hauptschule	Niedersachsen Niedersachsen Niedersachsen Niedersachsen
Orientierungsstufe Gesamtschule Gesamtschule	Niedersachsen Hessen Hessen

Σ:

Tab. 3

Legastheniker		Normalschüler		Fehlerüberhang Legastheniker
N	Ø Fehl.	N	Ø Fehl.	
—	—	31	8,74	140,44
—	—	33	10,36	
3	22,00	27	9,15	
2	17,50	—	—	
5	25,80	29	15,10	70,86
22	19,00	9	13,22	43,72
15	34,33	—	—	8,40
8	39,50	16	36,44	
8	36,88	—	—	
8	41,50	9	35,11	
8	45,00	17	32,88	36,86
22	39,82	104	29,91	33,13
12	27,42	—	—	
113	31,70	275	21,21	49,45

Rangfolge der Diktatwörter

Tab. 4: LRS (N = 113)

Item	Fehlerzahl
1 quite	104
2 clothes	99
3 which	99
4 pieces	99
5 their	98
6 climbs	97
7 sure	96
8 write	95
9 fruitcake	92
10 When	91
11 cupboard	91
12 baked	90
13 already	90
14 end	90
15 knives	89
16 places	89
17 wonderful	88
18 carries	87
19 cries	85
20 breaks	85
21 finished	84
22 Lizzy's	83
23 shoulders	83
24 yourself	81
25 meat	78
26 aunt	77
27 fall	76
28 breakfast	76
29 off	74
30 naughty	73
31 hurries	71
32 Slowly	71
33 pushes	69
34 drawn	68
35 herself	68
36 washes	66
37 with	63
38 wants	63
39 bad	63
40 picture	60

Tab. 5: NORMAL (N = 275)

Item	Fehlerzahl
1 which	200
2 quite	193
3 their	190
4 knives	188
5 pieces	188
6 baked	185
7 breaks	183
8 carries	170
9 yourself	170
10 climbs	168
11 naughty	166
12 fruitcake	165
13 off	165
14 end	158
15 sure	157
16 Lizzy's	157
17 already	155
18 hurries	154
19 herself	154
20 When	153
21 cries	141
22 finished	141
23 clothes	137
24 shoulders	137
25 drawn	129
26 cupboard	129
27 meat	125
28 puts	125
29 wonderful	124
30 write	117
31 pushes	116
32 places	109
33 begins	105
34 breakfast	103
35 fall	100
36 wants	95
37 bad	92
38 washes	88
39 Slowly	78
40 aunt	74

(Forts. von Tab. 4)

Item	Fehlerzahl
41 clean	59
42 Don't	55
43 puts	54
44 begins	51
45 bed	50
46 new	44
47 morning	38
48 He	19

SA 3671

(Forts. von Tab. 5)

Item	Fehlerzahl
41 with	74
42 bed	58
43 clean	45
44 Don't	41
45 morning	27
46 picture	26
47 new	19
48 He	12

SA 5986

Als aussagekräftiger wird die *Rangfolge* der Diktatwörter gewertet. Sie ist in den Tabellen 4 und 5 getrennt für Legastheniker und Nicht-Legastheniker wiedergegeben.

Der Rangkorrelationskoeffizient, nach der Formel $R = 1 - \frac{6 \sum di^2}{n(n^2-1)}$

berechnet, ist mit 0,76 recht hoch (vgl. Clauss und Ebner, 1968, S. 114). Ebenso deutlich ist aber auch, daß Legastheniker und Nicht-Legastheniker auf einige Items sehr unterschiedlich reagiert haben. Diesen Diskrepanzen wollen wir uns nun zuwenden, denn wenn Legasthenie als vom Normalfall abweichend verstanden werden will, können wir die von legasthenen Schülern gezeigten Besonderheiten dort am ehesten zu finden hoffen. Wiederum unter Ansetzung einer Nullhypothese, derzufolge den Legasthenikern nicht mehr Fehler „gestattet“ wurden, als ihnen aufgrund ihrer Kopfzahl zugestanden hätten und unter Setzung der von den nicht-legasthenen Kindern gemachten Fehler als 100 Prozent, wurde der pro Wort registrierbare Fehlerüberhang der Legastheniker errechnet. Die Prozentzahlen hinter den 48 in Tabelle 6 aufgeführten Wörtern geben also jeweils an, um wieviel die Legastheniker das Limit unter der Nullhypothese überschreiten.

NEW: Unter den Diktatwörtern, bei denen Legastheniker einen Fehlerüberhang verzeichnen, nimmt das aus nur 3 Buchstaben zusammengesetzte Wort *new* die Spitze ein. Nach Aussonderung von Auslassungen (in beiden Gruppen 3) und nicht entzifferbaren Schreibungen (Legastheniker 7, Nicht-Legastheniker 2) fällt in beiden Gruppen eine Fehlerart ins Auge, die auf momentane *Instruktionsverständnisschwierigkeiten* zurückgeführt werden muß. Anstatt des geforderten *new* setzen 6 Legastheniker und 5 Normalschüler das im Text bereits vor-

Tab. 6: Rangfolge/Schwierigkeitsindex nach dem bei Legasthenikern registrierten Exzeß

	Fehler- über- hang %/o		Fehler- über- hang %/o		Fehler- über- hang %/o			
1	new	463	17	wonderful	73	33	pieces	28
2	picture	462	18	cupboard	72	34	*drawn	28
3	He	285	19	bad	67	35	their	26
4	morning	243	20	wants	61	36	*carries	25
5	Don't	226	21	meat	52	37	which	20
6	clean	219	22	*sure	49	38	*baked	18
7	aunt	153	23	*shoulders	47	39	begins	18
8	*Slowly	122	24	cries	47	40	*yourself	16
9	bed	110	25	When	45	41	knives	15
10	with	107	26	*finished	45	42	already	15
11	places	99	27	*pushes	45	43	breaks	13
12	write	98	28	climbs	41	44	*hurries	12
13	fall	85	29	end	39	45	off	9
14	washes	83	30	*fruitcake	36	46	*naughty	7
15	breakfast	80	31	quite	31	47	*herself	7
16	clothes	76	32	Lizzy's	29	48	puts	5

* kennzeichnet diejenigen Wörter, die einem Teil der Schüler entweder unbekannt waren und deshalb als Spontanbeschreibungen zu werten sind oder vom Fachlehrer entgegen der Instruktion an die Tafel geschrieben wurden. Es wurden insgesamt 298 solcher Fälle registriert und gesondert notiert. Keine der Spontanbeschreibungen ist in die Fehlerrechnung eingegangen. Soweit Wörter an die Tafel geschrieben und dennoch falsch reproduziert wurden, sind auch sie nicht in die Fehlerzählung eingegangen. Das Gesamtergebnis wird jedoch minimal durch einige der mit * versehenen Wörter verfälscht, weil richtig von der Tafel kopierte Wörter das prozentuale Verhältnis leicht verschoben haben.

handene, unmittelbar folgende *fountain-pen* sowie mit orthographischen Fehlern behaftete Varianten dieses Wortes ein.

Beide Gruppen setzen sich auch über die Tatsache hinweg, daß *now* nicht als attributives Adjektiv benutzt werden kann. 7 Normalschüler und 4 Legastheniker benutzen *now* anstelle von *new*, wenn — was unumgänglich erscheint — die einwandfrei lesbaren Handschriften als Kriterium dienen sollen.

Diesen Gemeinsamkeiten steht aber als zwischen Legasthenikern und Normalschülern diskriminierendes Merkmal die übermäßig starke Ver-

wendung des Nächsten Deutschen Äquivalents (NDA) zur Darstellung des Vokals entgegen. Während nur *ein* Normalschüler die Schreibung *nww* aufweist, benutzen 9 Legastheniker die Schreibungen: *nub*, *nun*, *nuse*, *nuv*, *nww*, *niu*, *nue*, *nu* und *jus*.

Der Satzkontext *There is a new fountain-pen . . .* verbietet natürlich auch die Verwendung von *you*. Dennoch sind bei Normalschülern (3) und in stärkerem Maße bei Legasthenikern (7) solche Schreibungen zu beobachten, die nur einen Teil von *new* /*(n)ju:*/ wiedergeben oder auf eine Variante von *your* /*juə*/ zurückgreifen.

Zusätzlich treten bei Legasthenikern die folgenden 6 Schreibungen mit je einem Vertreter auf: *newry*, *mew*, *nour*, *neu*, *ny* und *nay*. Sie enthalten Bestandteile des Modells, lassen die vollzogene semantische

Tab. 7

	N = 275 Normalschüler	N = 113 Legastheniker
1. Picture	2	—
2. pictures	7	2
3. piktüre	2	3
4. picktüre pichtüre*	3 2	4 1
5. pictur piture	2 1	— 3
6. pigtüre pigtere	1 1	1 —
7. pictcher	2	—
8. pitcüre	1	1
9. piuctur	1	—
	25	15

* Die notorisch großen Schwierigkeiten, zwischen <k> und <h> in handschriftlichen Texten auseinanderzuhalten, haben uns in diesem Fall veranlaßt, *pictüre* als eine Variante von *picktüre* anzusehen, obwohl andere Erklärungen durchaus denkbar sind.

Interpretation durchscheinen, geben aber hauptsächlich Anlaß zur Spekulation.

PICTURE: Mit einem Fehlerüberhang von 462 Prozent steht das Wort *picture* an zweiter Stelle. Neben einem unleserlichen Schriftzug finden sich unter den 26 Fehlern der nicht-legasthenen Schüler die in Tabelle 7 wiedergegebenen Schreibungen.

Die Schreibungen der Normalschüler zeichnen sich dadurch aus, daß in der überwiegenden Zahl der Fälle die Annäherung an das korrekte Schriftbild gelungen ist. Darüber hinaus lassen sich die von diesen Schülern erbrachten Leistungen relativ leicht stufen.

- Stufe I: Korrektes Schriftbild, aber Verstoß gegen Groß/Kleinschreibung.
- Stufe II: Korrektes Schriftbild, aber falsche syntaktische Interpretation.
- Stufe III: Nahezu korrektes Schriftbild, aber graphemische Interferenz aus dem Deutschen.
- Stufe IV: Nahezu korrektes Schriftbild, aber graphemische Interferenz aus dem Englischen oder falsche etymologische Zuordnung. (Hierbei wird davon ausgegangen, daß der Schreiber *picture* mit *pick* in Verbindung gebracht hat.)
- Stufe V: Nahezu korrektes Schriftbild, aber Auslassung eines Buchstabens.
- Stufe VI: Nahezu korrektes Schriftbild, aber Einfluß (hessischer) muttersprachlicher Gewohnheiten. Dieser Interpretation wurde aus vielerlei Gründen der Vorzug gegenüber einer etymologischen oder intrastrukturellen Interferenz gegeben.
- Stufe VII: Versuch zu phonetischer Schreibung, die auf Kenntnisse phono-graphischer Regularitäten rekurriert.
- Stufe VIII: Durch Reversion entstelltes Schriftbild.
- Stufe IX: Durch Vorwärtsassimilation **stark** entstelltes Schriftbild.

Wie viele der 60 Falschschreibungen aus legasthener Feder diesem Schema unmittelbar zugeordnet werden können, geht ebenfalls aus Tabelle 7 hervor.

Zwei Drittel aller Fehler können deshalb nicht direkt zugeordnet werden, weil sie Mehrfachverstöße enthalten. Eine Schreibung wie *biktüre* zeigt z. B. neben graphemischer Interferenz gleichzeitig den Einfluß muttersprachlicher Sprechgewohnheiten.

Mit zwei Ausnahmen, *ligtscher* und *Dicture*, weisen jedoch sämtliche Schreibversuche für die ersten beiden Stellen die richtige Graphemfolge <pi> auf, wenn man bereit ist, zwei Fälle von Variation, *biktur* und *pecksher*, passieren zu lassen.

22 Falschschreibungen sind im Umkreis der Stufe VII anzusiedeln: *picter*, *pictsher*, *pictscher*, *pickether*, *picksher*, *picsher*, *pigcher*, *pecksher*, *pikscher* (2), *pitsher*, *pitchure*, *Pitscher*, *pitscher* (2), *Pietcher*, *picher* (2), *picksecs*, *pitse*, *pickser*, *pisher*.

Die klassischen Reversionen machen mit 3 Vertretern nur einen geringen Teil der Fehler aus: *pictuer* (2), *picuter*, *picutre*.

Nach Abzug von 2 Auslassungen und 2 Unleserlichkeiten bleiben 11 Graphien, über deren Ursachen wiederum nur spekuliert werden kann: *picture*, *pikturie*, *pictru*, *piktury*, *pickury*, *picteure*, *picctre*, *pitcar*, *piuhter*, *pirctiehr*, *pitrure*.

HE: Die äußerst geringe Fehlerzahl von 31 zeigt, daß beide Gruppen das hochfrequente Personalpronomen prinzipiell gemeistert haben. 9 Auslassungen und 3 Unleserlichkeiten ausgeklammert, bleibt eine zu interpretierende Fehlertotale von 19. Die besondere Schwierigkeit der Textstelle, an der diese Fehler beobachtet wurden, bestand darin, daß zwei aufeinanderfolgende Lücken auszufüllen waren, nämlich: *He begins to clean the floor . . .* Zwei Striche im Text zeigten deutlich an, daß nur zwei separate Wörter in Frage kommen konnten.

Insoweit diese Trennung erkannt wurde, trat nur in 4 Fällen (2 Legastheniker und 2 Nicht-Legastheniker) die Schreibung *hi* auf; ein einzelner Legastheniker wartete mit einem Dehnungs-e in *hie* auf und ein Normalschüler beachtete die Kongruenz von Subjekt und Verb nicht, als er *We* schrieb; die Schreibung *hei* aus legasthener Feder mag als Reversion der Form *hie* interpretiert werden.

In allen anderen Fällen ist die syntaktische Interpretation nicht geleistet worden. 3 Normalschüler schreiben *beat*, *Heep* und *hibigen*.

Die Formen *hibigins*, *hipigins*, *Swinings*, *Kipgings*, *himbins*, *hiebin*, *his* und *tin* legen Zeugnis davon ab, wie Legastheniker bei nicht erfolgter syntaktischer Interpretation des Sprechschalls mit ihren Schreibversuchen wiederum in muttersprachliche Gewohnheiten zurückfallen.

MORNING: Für dieses gleich zu Anfang des Lückendiktats auftretende Wort darf ein hoher Bekanntheitsgrad angesetzt werden. Man liest das auch daran ab, daß nicht eine einzige Auslassung registriert wurde und nur 3 Legastheniker nicht entzifferbare Buchstabenfolgen liefern. 3 Legastheniker und 1 Normalschüler scheitern am Instruk-

tionsverständnis, dessen Auswirkungen bereits bei NEW geschildert wurden.

Eine substantielle Fehlerquelle bildet für beide Gruppen die Groß/Kleinschreibung (5 Legastheniker und 9 Normalschüler). Größte Fehlerquelle für *beide* Gruppen ist die Auslassung des im britischen Englisch nicht gelautesen ⟨r⟩ (6 Normal- und 13 legasthene Schüler); je ein Normalschüler und Legastheniker verstoßen hier zusätzlich gegen die Groß/Kleinschreibung. *Beide* Gruppen, die Legastheniker jedoch verstärkt, scheinen hier nicht schreiben zu wollen, was nicht hörbar ist. Wird diese Erklärung für gültig gehalten, muß allerdings auch angenommen werden, daß für 5 Normalschüler und 6 Legastheniker in *mornig*, für 3 Legastheniker in *monig* und in *manig* für einen weiteren Legastheniker die Konvention des zur Darstellung des velaren Nasals /ŋ/ benötigten ⟨n⟩ entweder nicht beherrscht oder das /ŋ/ als im ⟨g⟩ vollständig enthalten angesehen wird. Letzteres ist ein bei Spontanschreibungen amerikanischer Kinder in der Muttersprache nicht selten beobachtetes Phänomen (vgl. Read, 1975, S. 171).

Die restlichen Schreibungen teilen sich nach Legasthenikern und Normalschülern wie folgt auf.

Legastheniker: *morming*, *monin*, *monning*.

Normalschüler: *monning*, *orning*, *moring*, *morinig*, *morsing*.

DON'T: Auch nach Ausschluß von 13 Fällen mit Auslassungen, Unleserlichkeiten und Instruktionsverständnisstörungen, in die sich beide Gruppen nahezu gleichmäßig teilen (Legastheniker 4:3:1 vs. Normalschüler 2:2:1) und nach der Feststellung von *Dont* ~ *dont* als Hauptfehlerquelle (21 Legastheniker und 26 Normalschüler), zu denen noch 3 Fälle von *Do'nt* ~ *do'nt* ausschließlich aus legasthener Feder hinzugefügt werden mögen, gestaltet sich die Interpretation der verbleibenden Graphien relativ schwierig.

Der Kontext *Don't fall!* könnte nicht nur die relativ eindeutigen Schreibungen *Down* ~ *down* (3 Legastheniker), sondern auch *Downt* (3), *downt* und *downed* bei Normalschülern und *downd* (2), *Dowd* und *dowt* bei Legasthenikern provoziert haben.

Einige wenige Schriftbilder scheinen anzudeuten, daß die Zurückführung auf die Grundform des Hilfsverbs sowie Uminterpretationen des Eingabesignals erfolgt sind. Legastheniker: *Do* und *Done*. Normalschüler: *Do* und *Did* (2).

Eine großzügige Interpretation der Handschrift würde *Dant*, und im Falle von *Don* ~ *don* würde Flüchtigkeit drei legasthene Schreibungen erklären.

Für *dond* (3), *Dond* und *ton* bei Normalschülern sowie *Doned*, *dohnd*, *daund*, *daunt*, *dount*, *Dand*, *dund* und *Nont* bei Legasthenikern soll die Spekulation hier unterbleiben.

CLEAN: Wird nur auf Identität des Schriftbildes geachtet, sind die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen in diesem Fall schnell erschöpft.

Tab. 8

	N = 113 Legastheniker	N = 275 Normalschüler
cleane	1	3
cleen	1	3
clen	3	1
clin	4	5
klin	4	1

Die Aufstellung läßt jedoch einen interessanten Wechsel in der Verteilung erkennen. Dort, wo eine nahezu korrekte oder eine mögliche Form der Schreibung auftritt, sind die Legastheniker unterrepräsentiert. Sie sind überrepräsentiert, wo sich das Schriftbild von der korrekten Form entfernt. *clin* markiert eine mittlere Ebene, in der beide gleich stark vertreten sind.

Von den verbleibenden 18 Fehlern der Normalschüler enthalten 5 die durch Affixe erweiterte korrekt geschriebene Grundform des Verbs und 3 sind erst bei Einsatz des Nasals fehlerhaft. Die noch verbleibenden Schreibungen: *clain* (3), *clewn*, *clened*, *claan*, *klane*, *clarne*, *glen*, *glin*.

Bei den verbleibenden 28 Fehlern der Legastheniker geht die korrekte Gestaltung nicht über die ersten beiden Grapheme hinaus. Der Vokal ist bei Auslassung des Anlauts nur ein einziges Mal richtig geschrieben; setzt man Reversion bei *clae*n und *clanefloor* oder Auslassung bei *clan* (2), *clanig*, *clend* (2) und *cleme* an, ist in 8 Fällen von einer Annäherung an das korrekte Schriftbild zu sprechen.

In *clinn*, *clinen*, *cline*, *clins*, *clihn*, *cklin*, *Klien*, *Klins*, *Klinn*, *glinn*, *plin* und *gin* ist jedoch wiederum die Verwendung des NDA bemerkbar. Zu diesem Ergebnis müßte man auch kommen, wenn bei *cleyn* und *Klein* Reversion angesetzt wird. Welchen Status *clyn*, *Klen*, *gliad*,

cheen und *Kwenflor* beanspruchen dürfen, ist nur schwer auszumachen.

AUNT: Mit *aunt* erreichen wir das letzte von experimentellen Mißgeschicken nicht betroffene Lexem in ununterbrochener Reihenfolge, bei dem Legastheniker einen nicht unerheblichen Fehlerüberhang aufweisen. Er beträgt jedoch nur noch 153 Prozent. Die Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen treten stärker in den Vordergrund.

Tab. 9

	N = 275 Normalschüler	N = 113 Legastheniker
1. ant ant Mary	17 } 2 } 19	12 } 2 } 14
2. and and Marry	12 } 2 } 14	15 } 1 } 16
3. arnt arnd	4 } 1 } 5	4 } 2 } 6
4. ante	5	1
5. aren't	4	1
6. anut	2	2
7. aund	1	2
8. aut	2	1
9. ond	1	1
10. Marry Mary	1 } 1 } 2	1 } 1 } 2
	55	46

Solche *Gemeinsamkeiten* betreffen auch das einzige, allerdings durch Reversion entstellte, Schriftbild *anut*, in dem sämtliche Grapheme enthalten sind. In allen anderen Fällen ist eine Reduktion der Buchstabenzahl oder eine durch falsche syntaktische Interpretation hervorgerufene Veränderung des Schriftbilds vorgenommen worden. Letzteres wird durch die Homophonie von *aren't* und *aunt* ausgelöst. Durch Tilgung

der Merkmale für kontrahierte Verbformen und für die Pluralform der Copula gelangt ein kleiner Teil der Testanden zu einer Schreibung wie *arnt* ~ *arnd*. Der größte Teil der Schüler gibt sich jedoch erst zufrieden mit einer Graphie, die keinerlei Merkmale der Verbformen enthält und vermutlich durch Tilgung aus *Tante* (kein Beleg) → *ante* (6) → *ant* (33) entstanden ist, wobei die Legastheniker ihr „Soll“ um etwa 100 Prozent übersteigen. Es ist nicht zu vermuten, daß den Schülern *ant* (Ameise) bis zu diesem Zeitpunkt zu Gesicht gekommen ist; eine lexikalische Besetzung erscheint ausgeschlossen. *ant* erfüllt auch die Bedingung, daß bei Ansetzung des NDÄ eine „akzeptable“ Form zustande kommt. Diese Verfahrensweise war in voraufgegangenen Fällen eher das Charakteristikum des legasthenen Schülers gewesen. Daß sie sich im Falle von *ant* nun auch für nicht-legasthene Schüler zeigen läßt, sollte als Indiz für beiden Gruppen gemeinsame Strategien gewertet werden.

Der Status des in beiden Gruppen nicht minder häufigen *and* (30) — wobei Legastheniker jedoch in Relation zu ihren Mitschülern nahezu dreimal soviel Fehler machen — muß vorläufig unentschieden bleiben. Die Annahme, es habe hier die Konjunktion /ænd/ dargestellt werden sollen, ist jedoch im Kontext . . . *and from aunt Mary there is . . .* kaum zu rechtfertigen. Momentane Instruktionsverständnisschwierigkeiten sind hier wie anderenorts jedoch nicht auszuschließen. Es ist prinzipiell unwahrscheinlich, daß den Schreibern nicht aufgefallen wäre, daß *and* bereits besetzt ist. Im Gegenteil: als vertraute englische Wortform entbehrte diese Graphemkombination nicht der Attraktion. Unter Ansetzung des NDÄ für den Vokal und unter Einbezug der im Deutschen üblichen Auslautverhärtung entsteht für den Schreiber mit *and* eine Homographie, die /ænd/ und /a:nt/ in sich vereinigt. Sie wird toleriert, weil es sich im Gegensatz zu *ant* um eine bekannte englische Wortform handelt, ebenso wie das unbekanntere *ant* aber auch die Interpretation mittels nächstem deutschem Äquivalent gestattet. Dennoch wird *and* als eine mindere Stufe zu werten sein, weil im vorliegenden Fall das Eingabesignal keinen Anlaß zur Übertretung der phonologischen Regeln des Englischen bot.

Auf der Suche nach den zwischen den Gruppen verbleibenden *Unterschieden* sind für die Normalschüler 8 Fälle von eindeutigen Instruktionsverständnisschwierigkeiten abzuziehen, die von *Aunt Mary* (3) bis *wotwork* (1) für *woodwork* reichen. Für die Legastheniker beträgt diese Zahl 10, zu denen noch 3 Auslassungen hinzukommen.

Die Restfehler für

Normalschüler: *aunth, arend, an't, Annt, Unt, Ankt, ount, out*

und Legastheniker: *aun't, auent, Aurnt* (2), *abnt, armt* (2), *anst, ande, Out, arn, an, anit, Anet, Ancel*

erscheinen nicht geeignet, einen qualitativen Unterschied zwischen den Gruppen zu begründen.

BED: Tabelle 10 zeigt wiederum anschaulich, wo — bei aller Gemeinsamkeit — die Hauptunterschiede zwischen Legasthenikern und Normalschülern zu finden sind.

Tab. 10

	N = 275 Normalschüler	N = 113 Legastheniker
1. bad	34	12
2. bead	3	3
3. beed	2	1
4. beet	1	1
5. bet	2	4
6. <i>bett</i> <i>Bett</i>	2 1 } 3	6 5 } 11
7. but	1	1
8. had	1	1
	47	34

Am häufigsten wird das Lexem *bad* substituiert. (Auffällig ist, daß die mögliche Variante *bat* hier nicht auftritt.) Rein rechnerisch hätten den Legasthenikern knapp 14 *bad*-Schreibungen zugestanden. Dieses Quorum schöpfen sie jedoch mit 12 dieser Schreibungen nicht ganz aus. Rein rechnerisch hätten ihnen andererseits maximal 2 *bett* ~ *Bett*-Schreibungen zugestanden. Diese Zahl übersteigen sie aber um ein Vielfaches. Zu Vergleichszwecken empfiehlt es sich, die gegen Ende des Diktats auftretende Wortfolge ... so there is no *bad end* of this wonderful day ... näher zu untersuchen. An dieser Stelle sind mit *bad* und *end* zwei aufeinanderfolgende Lücken zu füllen. Durch die Bindung steht das auslautende /d/ im lautsprachlichen Kontinuum gleich-

sam in intervokalischer Stellung, und die beiden Kriteriumsvokale /æ/ und /e/ folgen dicht aufeinander. Erwartungsgemäß treten hier zahlreiche Varianten mit <d> auf. Jedoch: Im Vergleich mit Normal- schülern, die *bat* (3), *bet*, *beat* und *bot* aufweisen, sind Legastheniker durch *bat* (4), *bet* (4), *Beat*, *Bont* und *but* überproportional mit t-Schreibungen vertreten. Sie konnten die im Signal enthaltenen Hilfen nicht in gleicher Weise ausnutzen.

Bei der Darstellung des Vokals in *bad* ist *bed* zwar die beiden Gruppen gemeinsame größte Fehlerquelle, die Legastheniker übersteigen aber erneut das ihnen unter der Nullhypothese zustehende Quorum. Sämtliche e-Schreibungen zusammengenommen ergibt sich dieses Bild:
 Normalschüler: *bed* (20), *bed ind*, *bet*, *berd* = 23
 Legastheniker: *bed* (13), *beed* (2), *bedand*, *bedined*, *bedigned*,
beding, *bet* (4), *bendent*, *bend* = 25

Die auffälligsten Ergebnisse sind diese:

1. Nur für *bed* wird die Schreibung *bett* ~ *Bett* registriert.
2. Die häufigste Substitution für *bed* ist *bad*.
3. Die durchaus mögliche Variante *bat* für *bed* ist nicht belegt.
4. Sie tritt statt dessen nur als Substitution für *bad* auf.

Im Bewußtsein der Vorläufigkeit jeglicher Deutung solcher Tatbestände drängen sich dennoch folgende Schlußfolgerungen auf:

1. Die Schüler haben die semantische Interpretation geleistet. Davon zeugt die Anwesenheit der *bett* ~ *Bett*-Schreibungen für *bed* ebenso wie ihre Abwesenheit im Falle von *bad*.
2. Die Abwesenheit der möglichen Variante *bat* bei gleichzeitigem häufigen Vorhandensein von *bad* für *bed* deutet darauf hin, daß die Verwechslungsmöglichkeit zwischen *bed* und *bad* erst zu einem Zeitpunkt akut wird, zu dem das Problem der aus muttersprachlichen Gewohnheiten herrührenden Interferenz zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten im Auslaut überwunden ist.
3. Eine Stufung müßte demnach so aussehen:
bed: *bett* ~ *Bett* → *bet* → *beet* → *beed* → *bead* → *bad* → *bed*
bad: *bat* ~ *bet* → *beed* → *bed* → *bad*.
4. Legasthene verharren stärker (und länger) als Normalschüler am unteren Ende dieser Entwicklungsreihe.
5. Aus den noch verbleibenden Schreibungen beider Gruppen (Normalschüler: *baad*, *jumps*, *junps*, *ord* (2); Legastheniker: *Bette*, *Bet*, *Beet*, *bäd*, *Bedt*, *the bad*, *the bed*, *Bed*, *bit quickly*, *jump's*, *Kuckely*) läßt sich keine andere Entwicklungsreihe ableiten.

WITH: *With* ist das letzte Wort, bei dem die Legastheniker mit ihrem Fehlerüberhang die 100-Prozent-Marke überschreiten. Es darf

insofern größeres Interesse beanspruchen, als es zu denjenigen Wörtern zählt, bei denen auch nicht-legasthene Schüler in der Anfangsphase des Englischunterrichts verstärkt Reversionen, die klassisch legasthene Fehler, produzieren.

Auch in dem dieser Untersuchung zugrundeliegenden Corpus treten Reversionen für *with* auf. Ihre Identifizierung ist jedoch unvermeidlich mit willkürlichen Entscheidungen verbunden. Eine Form wie *whit*, die man als Folge einer intralingualen Interferenz deuten möchte (Analogiebildung zu *what, where, when* etc.), fällt formal unter die Definition von Reversion.

Tab. 11

	N = 275 Normalschüler	N = 113 Legasthener
Whit	3	1
1. whit at	1	—
whit him	1	—
Whit It	1	—
	} 6	
2. wiht	3	5
wiht cap	—	1
	} 6	
	9	7

Nach Ausweis von Tabelle 11 wäre die „schlimmere“ Reversion bei den Normalschülern überproportional stark vertreten. Das für die Darstellung des interdentalen Frikativs benötigte ⟨h⟩ müßte aus der Graphemkombination ⟨th⟩ gelöst und nach vorne transportiert worden sein.

Die legasthene Schüler hätten dagegen lediglich eine direkte Rotation vorgenommen, wären dabei allerdings ebenso überproportional vertreten, wie sie im anderen Fall unterrepräsentiert sind. In dieser Situation mag es hilfreich sein, das Verhalten der beiden Gruppen bei vergleichbaren Wörtern zu studieren. *When* bietet sich an. Nimmt man nur die einwandfrei als Versuche zur Darstellung von *when* identifizierbaren Schreibungen (an dieser Stelle im Diktat traten Hörverstehensprobleme im größeren Umfang ein), so ergibt sich das in Tabelle 12 dargestellte Bild. Es gilt festzustellen, daß die Normalschüler bei den Reversionen — wider (?) Erwartung auch hier — stärker vertreten sind als die Legasthener. Es ist auch nicht zu übersehen, daß die leserechtschreibschwachen Schüler bei jenen Schreibungen einen Überhang auf-

Tab. 12

	N = 275 Normalschüler	N = 113 Legastheniker
1. when Wehn	4 } 2 } 6	1
2. wen Wen	16 } 4 } 20	14 } 2 } 16
3. wenn	1	2
4. wan	1	1
5. wonday	1	2
	29	22

weisen, in denen das <h> getilgt worden ist; d. h. um reversieren zu können, muß zunächst einmal die geforderte Anwesenheit dieses Buchstabens notiert werden. Erst danach ergeben sich für den Schreiber Positionierungsprobleme.

Bei den in Tabelle 11 wiedergegebenen Reversionen ist dieses Stadium natürlich von allen Schreibern bereits erreicht. Was die anderen Fehler angeht, so ist der Fundus unmittelbar geteilter Schreibungen bald erschöpft.

Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen außer dort, wo das korrekte Schriftbild nahezu oder bereits vollständig erreicht ist und lediglich Instruktionsverständnisschwierigkeiten dazwischentreten.

Aus den verbleibenden Schreibungen (25 für die Normalschüler und 26 für die Legastheniker) läßt sich anders als bei *when* für *with* nicht nachweisen, daß die eine oder die andere Gruppe einen Überhang von Graphien *ohne* <h> hätte. Im Gegensatz zu *when* ist *with* ein viel häufigeres und früher auftretendes Wort. Im Falle von *with* ist des weiteren auch die interstrukturelle Interferenz zum deutschen *wenn* nicht gegeben, so daß kaum Zwischenstufen bis zur vollständigen Meisterung der Buchstabenfolge erwartet werden dürfen.

Der Rekurs auf die für *when* beigebrachten Graphien hat so keinen Beitrag zur Klärung des beobachteten Überhangs nicht-legasthener Schüler im Falle der Reversion *whit* leisten können. Es ist deshalb auch nicht zu entscheiden, welche Reversion, *whit* oder *wiht* die „schlim-

Tab. 13

	N = 275 Normalschüler	N = 113 Legastheniker
1. with it	8	1
withit	2	1
with at	2	—
with that	1	—
with there	1	—
with papes	1	—
	15	2
2. wit	2	2
3. witch	1	1
4. wish	2	2
5. wis	2	2
6. wiff	2	2
wif	1	—
wif ad school	—	1
	3	3
7. we	2	2
8. does	3	1
	30	15

mere“ ist. Ein spekulativer Ausblick sei jedoch gestattet: Beiden Reversionstypen ist gemeinsam, daß sie auf <t> enden. Unter der Voraussetzung, daß die Schüler auch hier über die Schreibung Einsicht in ihre phonologischen Kategorisierungen nehmen lassen, gilt, daß beiden Gruppen der Frikativ /ð/ durch den Plosiv /t/ hinreichend wiedergegeben ist. Dieses Phänomen wurde auch von Read in den spontanschriftlichen Zeugnissen amerikanischer Kinder beobachtet. Zwar nimmt <the> in beiden Fällen, /ð/ und /θ/, mit 82,6 respektive 68,4 Prozent den ersten Rang ein, <t> folgt aber unmittelbar mit 14,8 und 23,7 Prozent (Read, 1975, S. 171).

Entgegen der ursprünglichen Annahme wäre die „schlimme“ Reversion dann lediglich der Versuch, das Schriftbild nach probabilistischen Gesichtspunkten einzurichten, d. h. Anschluß an die zahlreichen wh-Schreibungen zu finden, während das umgestellte <h> in *wiht* keine „Funktion“ beanspruchen könnte.

4.6. Spracherwerb und Orthographie

Wir brechen die Darstellung hier ab und wenden uns in der Form eines Schlußwortes noch einmal einem Problem zu, dessen Erörterung wir bisher vermieden haben. Wie erinnerlich, trat in dem eingangs zu Demonstrationszwecken vorgeführten Diktat des legasthenen Schülers die Form *ol weit* für *alright* auf. Durch Rekurs auf das NDA lassen sich wohl die Schreibungen für die Vokale erklären, im Falle des Konsonanten /r/, für welchen <w> gesetzt wird, kommt diese Interpretation jedoch nicht in Frage. Es empfiehlt sich, etwas weiter auszuholen.

Zunächst einmal: Die Substitution von /r/ durch /w/ wird beim Erwerb von Englisch als Erst- oder Muttersprache beobachtet. Englische und amerikanische Kinder durchlaufen diese Erwerbssequenz, wenn sie *sprechen* lernen. Diese Beobachtung löst einen Suchvorgang aus, der auch im Hinblick auf die These A. Kossakowskis, Legasthenie sei ein Regressionsphänomen, unser Interesse beanspruchen darf. Treten <w>-Substitutionen im Readschen Corpus auf?

Für die spontanschriftlichen Äußerungen amerikanischer Kinder ist das Ergebnis negativ. Nach Auskunft der im Appendix von Reads Publikation ausgedruckten Häufigkeitslisten ist das Phonem /r/ von den Spontanschreibern nicht ein einziges Mal als <w> geschrieben worden. Das ist kaum verwunderlich, da die Readschen Kinder mit ihren Schreibungen zu einem Zeitpunkt einsetzten, als das /r/-Phonem bereits korrekt erworben war. Wir dürfen von hier keine weiteren Entscheidungshilfen über die Kossakowskische These erwarten, zumal die Readschen Kinder keine Schreibschwierigkeiten im Sinne der Legasthenieforschung aufweisen. Wir können nur festhalten, daß eine Regression in frühkindliche Spracherwerbsphasen bei diesen Kindern nicht aufgetreten ist. Substitution von /r/ durch /w/ wird jedoch auch bei einem anderen Spracherwerbstyp beobachtet. Wir sprechen von *natürlicher Zweitsprachigkeit*, wenn Personen, die ihre Erst- oder Muttersprache weitgehend oder auch vollständig erworben haben, plötzlich in eine ihnen fremde sprachliche Umgebung versetzt werden und die neue Sprache nun ohne Inanspruchnahme formaler Lehrverfahren *erwerben* müssen. Beispiele sind Soldaten-, Diplomaten-, Gastarbeiterkinder oder deren Eltern. (Einen Überblick bietet Wode, 1974.)

Nicht anders als der Erstspracherwerb vollzieht sich auch der natürliche Zweitspracherwerb in streng hierarchisch geordneten Erwerbssequenzen, die den Erwerber von einem Stadium zum nächsten führen. Wir erkennen in den Spracherwerbsstadien das Wirken eines Spracherwerbsmechanismus, der sich auch durch Konditionierungs-

techniken nicht überspielen läßt. Die Zeitspanne von einem Stadium zum nächsten mag sich verkürzen lassen, eine Abwandlung oder Umkehrung der Reihenfolge ist offenbar nicht möglich (vgl. Wode, 1977 sowie Felix, 1978).

Was nun den Phonologieerwerb angeht, so fand Wode, daß seine Kinder in einer natürlichen Zweitsprachenerwerbssituation nicht anders als kleine Engländer und Amerikaner beim Erstspracherwerb zunächst einmal /w/ für das zielsprachige /r/ substituierten, bei einigen Vokalen jedoch, soweit sie in einen — phänomenologisch definierten — Ähnlichkeitsbereich fielen, erst einmal zum Nächsten Deutschen Äquivalent griffen. Eines der Kinder schien jedoch eine Ausnahme machen zu wollen. Ihm war der Besuch der lokalen Grundschule gestattet worden. Auf diese Weise kam es mit der Rechtschrift in Kontakt. Mit dem Wissen, daß deutsches und englisches /r/ einander, wenn nicht phonetisch, so doch systematisch, entsprechen, substituierte das Mädchen solange ihr ausgangssprachliches /ʁ/ für das zielsprachige, bis die Ferien einsetzten. Danach erst durchlief es dieselben Sequenzen wie seine Geschwister (Wode, 1977 und 1978). Aus der bisherigen Diskussion ergeben sich für uns zwei Erkenntnisse:

1. Im natürlichen Zweitsprachenerwerb gelingt es dem Menschen, die *wahllos* an ihn herangetragenen sprachlichen Daten in geordneten Sequenzen zu verarbeiten. Wir müssen hinter diesem Prozeß die Existenz eines nur dem Menschen eigenen Erwerbsmechanismus vermuten. Er kommt zum Tragen, sobald er mit sprachlichen Daten konfrontiert wird. Dies ist auch im Fremdsprachenunterricht der Fall. Der Hauptunterschied besteht darin, daß die zu lernenden Daten nicht mehr *wahllos* an den Lerner herangetragen werden. Es besteht vorderhand kein Grund zu der Annahme, daß die Lerner in der Lage wären, den ihnen zur Verfügung stehenden Erwerbsmechanismus willkürlich und vollständig zu suspendieren.

2. Unterrichtliche Maßnahmen, seien sie nun absichtslos wie im Falle von Wodes Tochter oder absichtsvoll wie im Falle des Fremdsprachenunterrichts, sind geeignet, den Spracherwerbsprozeß zu überlagern, ihn zu behindern oder zu fördern. Schüler besitzen offenbar nicht nur die Fähigkeit, eine oder mehrere Sprachen zu erwerben, sondern auch die Fähigkeit, den Spracherwerbsmechanismus zumindest oberflächlich „auszuknipsen“. In einem solchen Fall machen sie sich jedoch von ihren intellektuellen Fähigkeiten abhängig. Diese Abhängigkeit von einem störanfälligen System manifestiert sich für den Beobachter in Fehlern, in orthographischen Fehlern z. B.

Es will so scheinen, als ob der im derzeitigen Fremdsprachenunter-

richt nicht systematisch ins Kalkül einbezogene Spracherwerbsmechanismus währenddessen „mitläuft“. Die *ol weit*-Schreibung unseres Legasthenikers sollte als Belegstück angesehen werden. Allerdings wird man dem Einzelfall die Beweiskräftigkeit absprechen müssen, wenn es nicht gelingt, weitere Fälle zu belegen. Dabei wird man sich jedoch vor Augen führen müssen, daß die Bedingungen für das Auftreten solcher Schreibungen denkbar ungünstig sind, weil der Darbietung des Lauts die des Buchstabens im Fremdsprachenunterricht auf dem Fuße folgt. Es verbleibt nur eine kurze Zeitspanne, innerhalb derer dieses Phänomen in größerem Umfang zutage treten kann. Nehmen wir als Beispiel eine Gymnasialklasse, deren Englischunterricht vom ersten Tag an systematisch und über einen Zeitraum von 8 Monaten ununterbrochen beobachtet wurde. Felix (1977a) berichtet über die lautsprachliche Seite dieses Unterrichts.

Bereits zwei Wochen nach Beginn, zu einem Zeitpunkt, als /r/ noch nicht als Laut eingeführt war, tritt in einem Diktat des Schülers HGB die Form

whewi she? (Where is she?)

auf. Der Schreiber mag auf das *linking-r* reagiert haben.

Einen Tag nach der offiziellen Einführung des /r/ spricht derselbe Schüler das Wort *writing* als /waitɪŋ/ aus. Es ist nicht ausgeschlossen, daß sich hier Vermeidungsverhalten manifestiert. Dem widerspricht jedoch, daß dieser Schüler am Ende einer Reihe von insgesamt fünf Mitschülern steht, die alle Vermeidungsverhalten in der erwarteten Richtung gezeigt hatten: Substitution des deutschen uvularen /ʁ/ in /ʁaitɪŋ/.

Zwei Tage darauf notiert dieser Schüler an der Tafel:

He's *wating* (He's writing)

Der am nächsten Tag gefertigten Übungsarbeit sind die folgenden Schreibungen entnommen:

Schüler C. P.	She is	<i>witing</i>	(She is writing)
Schüler N. E.	He's	<i>waiting</i>	(He is writing)
Schüler H. G. B.	He's	<i>widing</i>	(He is writing)

In all diesen Fällen kann natürlich auch oder ausschließlich ein Reflex des nur mangelhaft gespeicherten Schriftbildes erkannt werden. Dagegen führt das Wort *reading* kein ⟨w⟩ im Schriftbild, so daß dieses Argument für die folgenden Schreibungen aus derselben Arbeit nicht in Anspruch genommen werden kann.

Schüler N. E.	She's	<i>widing</i>	(She is reading)
Schüler D. L.	She's	<i>wead</i>	(She is reading)
Schüler U. S.	She's	<i>widing</i>	(She is reading)

Schüler U. S.	He's	<i>weiding</i>	(He is reading)
Schüler H. G. B.	—	<i>widing</i>	(— reading)

Danach wird dieses Phänomen schriftlich wie mündlich nur noch vereinzelt beobachtet:

Schüler U. S.	<i>wight</i>	(right)	14 Tage nach Einführung
Schüler J. E.	/widɪŋ/	(reading)	2 Monate nach Einführung

Eine nicht uninteressante Beobachtung konnte 2 Wochen nach der Einführung des /r/ gemacht werden. Der Schüler M. S. produzierte uvulares /ʀ/ in /ʀait/ (right), wurde vom Fachlehrer verbessert und zur Wiederholung angehalten. Daraufhin bot er /watt/ an.

Eine Überbewertung der wenigen verfügbaren Daten ist sicher nicht angebracht. Andererseits gibt es eine Untersuchung, die geeignet ist, die Interpretation der Daten in der vorgeschlagenen Richtung zu stützen. Eckart Weiher, der sowohl Perzeptions- als auch Produktionstests mit deutschen Erstklässlern nach vier bis fünf Monaten Englischunterricht durchführte, berichtet, daß der kritische Laut /r/ von seiner Stichprobe mit erstaunlich gutem Erfolg *perzipiert* wurde. Auch bei den Produktionstests ergab sich eine weitgehende Übereinstimmung, egal wie das Stimulusmaterial beschaffen war (Nonsenswörter; englische Einzelwörter; englische Sätze), und Weiher notierte nicht selten „/w/-artige Laute mit starker Labialisierung und zusätzlicher velarer Artikulation, die auditiv dem englischen [ɹ]-Allophon nicht unähnlich sind“ (Weiher, 1975, S. 155).

Die <w>-Schreibung unseres Legasthenikers scheint also nicht so stark aus dem Rahmen des Üblichen herausfallen zu wollen, wie es auf den ersten Blick den Anschein hatte. Sie verfügt teilweise über eine artikulatorische Basis in der Sprechsprache der Schüler, die zwar von rechtschriftlichen Kenntnissen in der Regel zugedeckt wird, gelegentlich aber zum Vorschein kommt.

Wenn wir unter diesem Aspekt noch einmal unser Corpus absuchen, ergibt sich das folgende Bild:

Die Ausbeute ist erwartungsgemäß gering. Es ist jedoch anzumerken, daß nur die relativ eindeutigen Fälle aussortiert wurden. Als am aussagekräftigsten sind die Schreibungen für *already* zu werten, weil sie aus verschiedenen Klassen verschiedener Bundesländer stammen. Das Phänomen ist überregional, nicht an den Schultyp und auch nicht an den Schülertyp gebunden; Legastheniker und Nicht-Legastheniker teilen sich nahezu gleichmäßig in diese „Fehlertypen“.

Diese Bemerkung würde auch für den klassischen, legasthenie-

Tab. 14

N = 113 Legastheniker		N = 275 Normalschüler	
1.	—	dwon	(drawn)
2.	weit (write) whit	—	
3.	—	dweigs	(breaks)
4.	alvedy (already) alwady (already) olwedy (already)	alwady olwaddy (already)	

typischen Reversionsfehler zu gelten haben. In unserem Corpus kommt ihm nicht der Status eines zwischen Legasthenikern und Normalschülern diskriminierenden Merkmals zu. Abgesehen von der Quantität deuten sich in unserer Untersuchung Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nur in einer Richtung an: Legastheniker verharren länger auf unteren Entwicklungsstufen der Orthographie. Auf dem Weg vom Nächsten Deutschen Äquivalent zu zielsprachigen Formen/Normen macht das äußere Erscheinungsbild von Wörtern einige Wandlungen durch, die den jeweiligen Stand des Phonologieerwerbs zu reflektieren scheinen. Am Beispiel von *bed* und *bad* haben wir dies aufzuzeigen versucht. Danach sieht es so aus, als ob hier erst die Meisterung der Stimmhaftigkeitsopposition in finaler Position erfolgt sein muß, bevor den Schülern die Unterscheidung von /e/ ≠ /æ/ zum Problem werden kann. Zunächst hilft die syntakto-semantische Interpretation in beiden Fällen bei der Vokaldiskrimination. Engl. *bed* entspricht dtsh. *Bett*; engl. *bad* (schlecht) kann nicht dtsh. *Bett* sein. Daraus resultieren die Schreibungen *Bett* ~ *bett* und *bat* mit ihren Reflexen des korrekten Schriftbilds. Von diesem Punkt aus hätte sich das Schriftbild geradlinig nach Überwindung der aus muttersprachlichen Gewohnheiten herrührenden Interferenzerscheinung zu den korrekten Formen *bed* und *bad* entwickeln können. Dies scheint nicht der Fall zu sein. Nachdem die Opposition /t/ ≠ /d/ in finaler Position beherrscht wird, avanciert die *bad*-Schreibung zu einem ernsthaften Kandidaten für *bed* und umgekehrt, so als ob die anfänglich eingehaltene semantische Hilfsfunktion nun aufgegeben oder nicht mehr durchgehalten würde. Es sei jedoch ausdrücklich hervorgehoben, daß diese Interpretation solange spekula-

tiver Natur bleiben muß, bis Daten zur Verfügung stehen, die in chronologischer Abfolge und nicht punktuell — wie hier — erhoben wurden.

Unabhängig von diesem Caveat bleibt jedoch die Tatsache bestehen, daß sich die Schriftbilder „entwickeln“ und daß legasthene Schüler in aller Regel mit ihren Schriftbildern am unteren Ende einer jeden Skala zu finden sind.

4.7. Bemerkungen zur Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mit lernschwachen Schülern

Auch wenn das Stichwort Legasthenie im Kontext der Lernschwachenproblematik nicht (Schwerdtfeger, 1976) oder mehr beiläufig (Rautenhaus, 1978) fällt, kann kein Zweifel daran bestehen, daß die Lese-Rechtschreibschwäche angesichts zunehmender Verbreitung die ihr gebührende Beachtung innerhalb dieses Problemfeldes beanspruchen darf. Wenn bis zu 30 Prozent der Schüler in einzelnen Bildungsanstalten die Informationsentnahme aus schriftlichen Texten beschwerlich finden und erst recht nicht die schriftliche Äußerung ihres Kenntnisstandes hinreichend bewältigen, dann kann mit Recht gesagt werden, daß man am Zipfel der Legasthenie den Mantel des Sprachunterrichts, seine fadenscheinigen Stellen insbesondere, zu fassen bekomme.

Dies zu sagen, setzt den Konsens darüber voraus, daß Lesen und orthographisch richtiges Schreiben — auch in der Fremdsprache — zu den notwendigen Grundausrüstungen des mündigen Bürgers gehören. Diese beiden Fertigkeiten versetzen ihn ja nicht nur in die Lage, praktische Probleme des alltäglichen Lebens zu bewältigen, sie halten ihm auch eine Perspektive auf die Zukunft hin offen. So ist die Fähigkeit, Diktirtes oder Konzipiertes in Schrift umzuwandeln, nicht nur eine Eingangsvoraussetzung vieler Berufe oberhalb manueller Tätigkeit, sondern auch deren dauernde Existenzgrundlage, während die Lesefähigkeit die Brücke zu neuen Ausbildungsgängen schlägt, indem sie die Verbindung zu voraufgegangenen Lernprozessen aufrechterhält (Stille, 1974).

Gerade weil in diesem Punkt ohne viel Mühe Konsens herzustellen ist, weil Lesen und Schreiben in der Erst- wie in der Zweitsprache erstrebenswerte Güter sind, mangelt es in letzter Zeit nicht an gut gemeinten Ratschlägen, man möge sich im Fremdsprachenunterricht — zumindest temporär — von den Auflagen der Orthographie emanzipieren. Vom lernschwachen Schüler wird erwartet, daß er in einem

orthographiefreien Schutzraum und mit den darin freigesetzten Kräften seine anderen Defizite schneller beseitigen kann. Die Voraussetzungen dafür, daß es gelingen wird, ein derart kalkuliertes Manko zu einem späteren Zeitpunkt auszugleichen, sind jedoch denkbar schlecht. Der schulische Fremdsprachenunterricht hat kaum noch Verfügungsmasse. Ihm sind bestimmte Unzulänglichkeiten auferlegt: So haben die neusprachlichen Fächer während der letzten beiden Jahrzehnte in der Bundesrepublik Deutschland eine nicht unerhebliche Kürzung ihrer Stundentafeln hinnehmen müssen, von durchschnittlich 52,36 Stunden im Jahr 1966 bis hinunter zu den 45,91 Stunden des Jahres 1978 (Christ, 1979). Eine Kompensation dieses Verlustes durch gestiegene Anstrengungen der Elternhäuser läßt sich nirgends nachweisen und wäre auch nicht wünschenswert. Der abnehmenden Fürsorge auf seiten der Schule entspricht die faktische Reduktion flankierender Maßnahmen durch das Elternhaus, ohne daß die Ansprüche an die Lernenden dokumentierbar gemindert worden wären.

Andere Schwächen resultieren aus selbstauferlegten Zwängen. Die (vom Anspruch her) vollständige Reduktion von Sprache auf das Mündliche im Rahmen der audiolinguale Methode („Die Erlernung des Sprechens und Verstehens ist gleichbedeutend mit der Erlernung der Sprache“ [Lado, 1977, S. 179]) hat die Schrift zu etwas Zweit-rangigem, ja Minderwertigem gemacht. So bemerkt Lado z. B., „daß sich die Sprache weiterentwickelt hat, während das Schriftsystem mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten konnte“ (Lado, 1977, S. 181).

Die Vermittlung der Orthographie wurde so zu einer lästigen Pflicht. Im Vertrauen auf die vom Schüler im Umgang mit der Muttersprache bereits erworbene Fähigkeit zur Manipulation von Buchstabenkombinationen wurde das Schriftbild nur mehr präsentiert, nicht aber gelehrt oder geübt. Vom Schüler wurde erwartet, daß er Schriftbilder absorbierte und in häuslicher Nacharbeit festigte. Dieser Trend hält unvermindert an, auch nachdem die audiolinguale Methode diskreditiert worden ist.

Die Vernachlässigung der Orthographie ebenso wie die Nichtbeachtung von Orthographieverstößen — und sei es auch nur temporär — entläßt einen nicht unwichtigen Teil unserer kulturellen „Infrastruktur“ aus der Verantwortung der Schule. In letzter Konsequenz würde dies eine Wiederkehr jener Zeiten bedeuten müssen, da man für englisch *also* die Varianten *alswo* ~ *alswo* ~ *alswa* tolerierte oder *devel* ~ *devell* ~ *defel* ~ *deovel* ~ *dyevel* ~ *dewyll* für *devil*. Dem Leserechtschreibschwachen wäre damit nicht gedient. Diese Maßnahme würde nur die Zahl der graphischen Varianten erhöhen, mit denen er sich bei seinen

Dekodierversuchen konfrontiert sähe. Gerade der leserechtschreibschwache Schüler bedarf der *einen* orthographischen Form. (Ist nicht dies der Tenor aller Klagen, daß die historisch fixierte rechtschriftliche Norm bereits zu viele mögliche Varianten enthalte?) Ohne dies läßt sich nicht verhindern, daß Berufschancen zukünftig nicht mehr in der Schule und durch die Schule, sondern neben und nach der Schule verteilt werden. Es läßt sich dann nicht verhindern, daß eine „Schreiberkaste“ entsteht, die beherrscht, was anderen Mühe macht oder nicht zur Verfügung steht. Die Suspendierung der Orthographie kann bestenfalls ein vorübergehender Notbehelf sein, um allzu große psychische Belastungen einzelner Individuen abbauen zu helfen. Eine didaktisch-methodische Maßnahme, mit der lernschwachen Schülern generell gedient wäre, ist dies sicherlich nicht. Unterhalb einer Orthographie-reform, deren Erfolg von der orthodoxen Legasthenieforschung jedoch in Frage gestellt wird, weil sie annehmen muß, daß grundsätzlich alle Buchstaben(kombinationen) der Reversionsgefährdung erliegen, bleibt deshalb nur die Wiedereinsetzung der Orthographie in ihre Rechte.

Anders als im Muttersprachenunterricht ist mit Handlungsanweisungen für Lehrer von legasthenen Schülern im Fremdsprachenunterricht bis dato allerdings gezeigt worden; ihr vereinzelt Auftreten (Hahn, 1975/76; Rothfuss, 1976; Doernberg, 1978) mit Schweigen übergangen oder mit Skepsis notiert worden (Reisener, 1978). In der Tat ist es äußerst problematisch, sich beim gegenwärtigen Diskussionsstand auf eine Rezeptologie einzulassen, denn im Kern war die Forschung der letzten Jahre auf die Austreibung falscher Vorstellungen über die Ursachen der Legasthenie gerichtet. Vorschläge zu Prophylaxe und Therapie einer Erscheinung lassen sich jedoch nur schwer auf das Wissen, was sie nicht ist, gründen. Dazu zwei Beispiele: Legasthenie hat nichts mit einer auditiven Diskriminationsschwäche zu tun. Im Gegenteil: die als legasthen bezeichneten Schüler haben im Laufe der Schulzeit ihr ohnehin feines phonetisches Gehör noch weiter verbessert. Aus der Tatsache, daß sich nicht-legasthene Schüler bei auditiven Diskriminationsaufgaben sehr stark auf das vorgestellte Schriftbild stützen, die visuelle Komponente also stärker ins Spiel bringen, darf nicht automatisch geschlossen werden, daß legasthene Schüler, die nicht so verfahren, eine visuelle Speicherschwäche hätten. Aus der Tatsache, daß sie eine mögliche Strategie nicht nutzen, darf nicht geschlossen werden, daß sie nicht darüber verfügen könnten. Es gilt, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, daß es diesen Schülern nicht sinnvoll erscheint, so vorzugehen, weil sie falschen Vorstellungen über die Beziehung von Laut und Schrift nachhängen.

Jegliches Funktionstraining zum Abbau der vermeintlichen (Oehrle, 1975) Schwäche im Rahmen eines Unterrichtsangebotes, in dessen Verlauf Buchstaben durch Labyrinth verfolgt, Buchstabenkombinationen aus Kästchen geklaubt oder Wörter chiasmatisch angeordnet werden, muß sich deshalb darüber befragen lassen, ob es nicht in Wirklichkeit lediglich eine unspezifische Steigerung der Lernmotivation durch die in ihm enthaltenen Spielelemente (vgl. hierzu Solmecke, 1976) bewirkt. Daß dies nicht von Schaden sein kann, steht außer Frage. Die Frage lautet aber vielmehr, ob es hilft und ob nicht ein kognitiver Zugang zum Verhältnis von Gesprochenem und Geschriebenem bessere Dienste zu leisten vermöchte?

Glaubt man andererseits, daß der (Fremdsprachen)legasthenie zu etwa $\frac{1}{3}$ visuelle und zu $\frac{2}{3}$ auditive Schwächen (Rothfuss, 1977) zugrunde liegen, wird man den Einsatz audiovisueller Hilfsmittel in Erwägung ziehen. Abgesicherte Ergebnisse, den Trainingserfolg betreffend, liegen allerdings nicht vor, und die Empfehlung, legasthene Schüler mögen „einen ganz großen Bogen um Französisch machen“ (Rothfuss, 1977, S. 199), wird nur durch die beiden Annahmen gestützt, lese-rechtschreibschwachen Schülern fehle es an der Grundfähigkeit, „auditiv dargebotenes Sprachmaterial zu diskriminieren, zu speichern und korrekt wiederzugeben“ (Rothfuss, 1977, S. 198), und beim Erlernen des Französischen sei eine höhere Stufe dieser Fähigkeit gefordert.

Solche Annahmen gehen von der simplen Voraussetzung aus, daß die vom Linguisten ermittelte und als statisch dargestellte Beziehung von Lautsystem und Schriftsystem das Lernproblem des Schülers richtig beschreibt. Wie bereits geschildert, werden u. a. spracherwerbliche Gesichtspunkte bei dieser Argumentation ausgeklammert. Inzwischen liegen Daten vor, die es sehr wahrscheinlich machen, daß Phänomene des natürlichen Zweitspracherwerbs auch der Phonologie in den Klassenunterricht hineinragen. Am Beispiel des Wortes *quite* konnte gezeigt werden, daß Normalschüler wie Legastheniker die Einordnung akustischer Signale nicht zuletzt in Abhängigkeit vom jeweils erreichten Erwerbsstadium vornehmen und dabei einen erheblichen Grad an Übereinstimmung zeigen (Jung, 1980).

Die Erlernung der Rechtschrift — so wird erkennbar — ist nicht die einfache assoziative Verknüpfung eines Lautbildes mit einem Schriftbild. Sie ist zwar als ein solcher Paar-Assoziations-Lernprozeß konzipierbar, dabei wird aber der volle Umfang der Abläufe verdeckt. Je erfolgreicher der Aneignungsvorgang zu sein scheint, desto weniger erfahren wir über ihn. Erst wenn die assoziative Kette bricht und der

Schreiber sich also veranlaßt sieht, die Beziehung zwischen Laut und Schrift zu *rekonstruieren*, offenbart er seine inzwischen akkumulierten Kenntnisse.

Nehmen wir als Beispiel unser Wort *quite*. Nach Ausweis der Tabellen 4 und 5 steht es an erster (Legastheniker), respektive zweiter (Nicht-Legastheniker) Stelle in der Häufigkeitsliste.

Wer *kweit* schreibt, gehört zur Gruppe derer, die noch nicht gemerkt haben, daß die Graphemfolge <kw> im Englischen nicht zugelassen ist. Besser sind diejenigen, welche *cweit* schreiben. Sie haben sich der Erkenntnis bedient, daß <k> ein nicht sehr häufiger Buchstabe im Englischen ist und in der Regel durch <c> vertreten wird. Zwar ist auch die Graphemfolge <cw> nicht zugelassen, die Schreiber machen aber deutlich, daß sie den Probabilitätsaspekt der englischen Orthographie in ihre Kalkulation miteinbezogen haben. Kurz vor der Lösung des Problems stehen diejenigen, welche *quiet* schreiben. Sie wissen, welches die korrekte Darstellung für /kw/ im Englischen ist und sie können darauf hinweisen, daß sich in *cried* etwa der Diphthong /aɪ/ scheinbar als <ie> dargestellt findet. Zwischen den beiden Extremen der Versager und der Nahezu-Erfolgreichen liegt eine Gruppe (18 Prozent), die tatsächlich *cried* oder eine Variante wie *kried* für *quite* schreibt. Der Rückgriff dieser Schreiber auf ein beim natürlichen Zweitspracherwerb beobachtetes und in den Klassenunterricht „importiertes“ Erwerbsphänomen erscheint plausibel.

Für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts drängen sich zwei Schlußfolgerungen auf:

1. Selbst wenn der Schüler nicht instruiert wird und nicht zu arbeiten scheint, so arbeitet *es* doch in ihm. (Die Qualität dieses *ES* zu bestimmen, ist die vornehmste Aufgabe der Sprachlehrforschung, die sich in der Tat immer stärker von den äußeren Bedingungen des Lernens abwendet und statt dessen den Beitrag des Subjekts zum Lernerfolg herausstreicht.)

2. Auf die Ebene des Bewußtseins gehoben, vermag das (recht) schriftliche Produkt einer Interaktion von natürlichen Zweitspracherwerbsstrategien, schulischen Lehrstrategien und inzidentiellem Lernen dem Schüler zu helfen, seinen Standort gegenüber dem Lernziel zu bestimmen.

(Diktat)fehler sind dann nicht mehr ausschließlich falsch geschriebene Wörter, sondern auf einer Skala plazierbar, auf deren oberster Sprosse *mögliche* Schreibungen zu finden sind, von der Art wie sie kürzlich für das Englische von Christine Maxwell (1977) in einem eigenen Lexikon zusammengestellt wurden. Diese möglichen Schreibungen sind das Er-

gebnis beiläufig gefundener Regeln; sie machen jedoch meist halt an dem Punkt, wo die Orthographie beginnt, über die Herstellung etymologischer oder morphologischer Beziehungen das Lexikon transparent zu machen. Dennoch legen sie Zeugnis ab von der Abstraktionsfähigkeit der Schreiber, deren Energie — in die Bahnen der Orthographie gelenkt — von der Schule genutzt werden sollte.