

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Sasse, Ada [Hrsg.]
**Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder
Leseschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische
Erfahrungen mit Förderprogrammen**

Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2006, 245 S. - (DGLS-Beiträge; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Sasse, Ada [Hrsg.]: Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Leseschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen. Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2006, 245 S. - (DGLS-Beiträge; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264484 - DOI: 10.25656/01:26448

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264484>

<https://doi.org/10.25656/01:26448>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Bernhard Hofmann
Ada Sasse
(Hg.)



Legasthenie

Lese-Rechtschreibstörungen oder
Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?

Theoretische Konzepte
und praktische Erfahrungen
mit Förderprogrammen

Dieser Band ist dem Andenken
von Professor Dr. Franz Biglmaier gewidmet

Inhalt

8	Vorwort <i>Bernhard Hofmann</i> <i>Ada Sasse</i>
13	Stellungnahme der DGLS zum Problem von LRS/Legasthenie

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Legasthenie: Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? - Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen / hrsg. von Bernhard Hofmann u. Ada Sasse. - ISBN 3-9809663-4-8

Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Berlin 2006
Internetseite: www.dgls.de
Gesamtausstattung Dr. H.Krieg, Frankfurt
Printed in Germany

Zur Kritik am Konzept der klassischen Legasthenie

20	Legasthenie - Geschichte einer Pathologisierung <i>Doris Bühler-Niederberger</i>
44	Der medizinische Ansatz der Legasthenie und seine Problematik <i>Renate Valtin</i>
60	Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte? <i>Renate Valtin</i> Mit einer Vorbemerkung von <i>Bernhard Hofmann</i>

78	Eine Legasthenie ist doch behebbar! <i>Bernhard Hofmann</i> <i>Ada Sasse</i>
----	--

Theoretische Modelle und empirische Befunde

100	Gehirnforschung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten <i>Bernhard Hofmann</i>
118	Blickmotorische Auffälligkeiten beim Lesen <i>Arthur M. Jacobs</i> <i>Florian Hutzler</i>

127	Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS) <i>Renate Valtin</i>	215	Das Scheeßeler Modell Außerschulische Rechtschreibförderung durch Gymnasiasten/innen <i>Elke Ahlering</i>
150	Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung <i>Erika Brinkmann</i> <i>Rüdiger-Philipp Rackwitz</i> <i>Manfred Wespel</i>	229	»Tatsachen«-Bericht einer Mutter eines Kindes mit großen Lese-Recht- schreibschwierigkeiten <i>Bettina Vehse</i>
	Pädagogische Interventions möglichkeiten	234	Exemplarische Selbstzeugnisse <i>Ingrid M. Naegele</i>
166	Verhindert - dass Kinder behindert werden! <i>Ingrid M. Naegele</i>		Lesbar
182	Lesen Schreiben Rechnen für alle <i>Barbara Kluge</i>	238	Nachruf auf Professor Dr. Franz Biglmaier <i>Ada Sasse</i>
197	Memo - Sprache gestalten auf dem Weg in die Schrift <i>Sabine Birck</i>	240	51 th Annual Convention der IRA in Chicago, Illinois Ein Bericht von <i>Bernhard Hofmann</i> und <i>Renate Valtin</i>
209	READ180 - ein Interventionsprogramm für schwache Leser von Scholastic <i>Bernhard Hofmann</i>	243	Europäischer Lesekongress Berlin 2007

Weitere Exemplare dieses Buches
können Sie bestellen über:
Dr. Bernhard Hofmann
Fax (073 46) 81 38
e-Mail: BMHofm15031@aol.com

Vorwort

Die DGLS hat sich satzungsgemäß der Aufgabe verschrieben, sich mit Problemen des Lesens und Schreibens zu befassen und Informationen darüber bereit zu stellen. Eine bildungspolitische Initiative ist die Veröffentlichung der 10 Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben. Dieses Dokument verweist darauf, dass Kinder in unserer Gesellschaft nicht nur die Pflicht haben, Lesen und Schreiben zu lernen, sondern auch das Recht, dabei mit allen zur Verfügung stehenden Kräften unterstützt zu werden.

Recht 7 lautet:

*Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben
haben das Recht auf zusätzlichen,
fördernden Unterricht
durch besonders qualifizierte Lehrkräfte.*

Diesem Thema war die Mitgliedstagung der DGLS im November 2005 gewidmet und befasste sich mit der Förderung von Kindern, die besondere und langanhaltende Probleme beim Schriftspracherwerb haben. Die Tagung wurde vorbereitet durch eine Arbeitsgruppe, der folgende Mitglieder angehörten: Heiko Balhorn, Hans Brügelmann, Inge Büchner, Monika Dräger, Hanne Gräser und Gerhild Kirschner, denen wir herzlich danken möchten.

Das Thema »Legasthenie - Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oder Lese-Rechtschreib-Störungen?« ist im Kontext bestimmter subjektiver Theorien zu sehen: In Deutschland besteht die Tendenz, Lernerfolge als Funktion von Anlage und Begabung zu sehen (Dreifaltigkeit der Begabungen liegt ja nach wie vor dem dreigliedrigen Schulsystem zugrunde). Lernmisserfolge werden

häufig dem Kind zugeschrieben und auf innere Defekte (Teilleistungsstörungen, hirnfunktionelle Störungen) zurückgeführt. Wie die Schulleiterbefragung im Rahmen von IGLU 2001 zeigte, fühlen sich Lehrkräfte an den Schulen - zumindest aus Sicht der Schulleitungen - nicht verantwortlich für die Lernmisserfolge oder das schulische Versagen der Kinder. Die DGLS setzt sich deshalb mit der Frage auseinander, ob es sich bei Schwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens um eine im Kind liegende Störung, also um eine Art Krankheit handelt, oder um Schwierigkeiten beim Erwerb (Lernrückstand), der im Wechselspiel von individuellen Lernvoraussetzungen und familiären und schulischen Bedingungen zu sehen ist. Kinder mit gravierenden Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen sind Kinder in Not. Unabhängig davon, ob sie in schriftfernen Familien aufgewachsen sind, ob sie an einem unzureichenden Unterricht gescheitert sind oder sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen bzw. in der geistigen Entwicklung haben - alle Kinder haben das gleiche Recht auf eine angemessene pädagogische Unterstützung, die ihnen Zugänge zur Schrift eröffnet. Der kindliche Schriftspracherwerb ist ein Lernprozess, und er ist als Prozess der Denkentwicklung aufzufassen. Theoretische Modelle, empirische Untersuchungen und handlungspraktische Förderkonzepte zu Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sind deshalb Thema der Erziehungswissenschaft, der Entwicklungspsychologie sowie der Fachdidaktik. Dies schließt nicht aus, dass auch Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen wie der Neurowissenschaft zur Entwicklung von Hypothesen und Modellen herangezogen werden können. Gleichwohl bleiben Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sowohl in disziplinären als auch in professionellen Kontexten ein genuin pädagogisches Thema. Diese Position spiegelt sich in den Texten des vorliegenden Bandes. Die wichtigsten Beiträge der Tagung sind - zusammen mit weiteren Artikeln - in diesem Band enthalten.

Das *Kapitel 1: Zur Kritik am Konzept der klassischen Legasthenie* setzt sich kritisch mit dem Konzept der Legasthenie auseinander. Doris Bühler-Niederberger beschreibt aus soziologischer Perspektive die Pathologisierung der Kindheit am Beispiel der Legasthenie, Renate Valtin zeigt die Problematik des medizinischen Ansatzes der Legasthenie auf. Dass die Kritik am Konstrukt Legasthenie schon vor über dreißig Jahren thematisiert wurde, wird in einem

Text von Renate Valtin deutlich, der bereits 1975 erschien und nach wie vor aktuell und gültig ist. Mit einer Auswertung von Befragungen ehemaliger Legastheniker zeigen Bernhard Hofmann und Ada Sasse, dass Legasthenie eben doch behoben werden kann.

Im *Kapitel 2: Theoretische Modelle und empirische Befunde* referiert Bernhard Hofmann zunächst neue Ergebnisse der Gehirnforschung und zeigt auf, welche Relevanz sie für das Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sowie für die Unterstützung von Kindern haben können. Sodann zeigen Arthur M. Jacobs und Florian Hutzler am Beispiel der magnozellulären Defizithypothese auf, wie die experimentelle Überprüfung von Hypothesen dazu beitragen kann, die neurokognitiven Ursachen von Lesestörungen näher zu bestimmen. Darauf folgt ein Beitrag von Renate Valtin, in dem sie pädagogisch und entwicklungspsychologisch fundierte Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb aufzeigt. Das Kapitel wird mit einem Beitrag von Erika Brinkmann, Rüdiger-Philipp Rackwitz und Manfred Wespel beendet. Sie stellen die Ergebnisse einer Untersuchung zur Rechtschreibentwicklung durch Freies Schreiben vor.

Im darauf folgenden *Kapitel 3: Pädagogische Interventionsmöglichkeiten* setzt sich Ingrid M. Naegele mit der Sichtweise von LRS auseinander, zeigt Förderwege auf und wendet sich mit Nachdruck gegen eine Tendenz, Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen als Behinderte einzustufen und sie damit auszugrenzen. In der Lahn-Dill-Region wird derzeit ein Konzept zur Prävention von Schreib-Lese-Versagen erprobt. Dies stellt hier Barbara Kluge vor. Sabine Birck zeigt den Einfluss von Sprachschwächen auf den Schriftspracherwerb auf und verweist auf das Förderkonzept Memo. Mit READ180 beschreibt Bernhard Hofmann ein computerbasiertes Interventionsprogramm für schwache Leser von Scholastic. Er möchte damit eine in Amerika mit Nachdruck geförderte Entwicklung aufzeigen und den Blick über den Zaun möglich machen. Dass eine Förderung durch außerschulische Helfer, die sich konsequent an den Kompetenzstufen des Schriftspracherwerbs orientiert, mehr Erfolge bei Kindern zeigt als die übliche unspezifische schulische Förderung, stellt Elke Ahlering in ihrem Beitrag dar. Unter dem Namen Bettina Vehse beschreibt eine Mutter, wie die Pathologisierung von LRS in einem

Fernsehbeitrag auf ihre Tochter wirkte. Ingrid M. Naegele fasst schließlich zusammen, wie Kinder und Jugendliche ihre Sicht auf ihre Schwächen im Lesen und Schreiben in Texte kleiden.

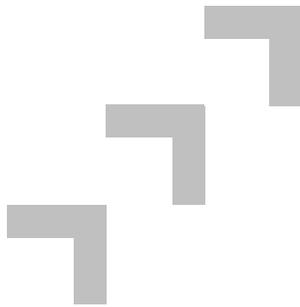
Diesen drei Kapiteln ist die »*Stellungnahme der DGLS zum Problem von LRS/Legasthenie*« vorangestellt, die nach langen Diskussionen auf der Mitgliedertagung und mit einzelnen Mitgliedern vom Vorstand der DGLS fertiggestellt und verabschiedet wurde.

Das letzte *Kapitel: Lesbar* informiert in bewährter Form über aktuelle Vorhaben und Entwicklungen.

Als Herausgeber wünschen wir uns, dass die vorliegende Tagungsdokumentation dazu beiträgt, dass dieses Kinderrecht auf zusätzliche und qualifizierte Förderung für alle betroffenen Kinder eingelöst werden kann.

Oßmannstedt im Oktober 2006

Bernhard Hofmann
Ada Sasse



Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben verweist auf folgende Missstände in unserem Schulsystem:

- Jährlich verlässt fast ein Viertel der Jugendlichen die Schule mit nur elementaren Kompetenzen im Lesen und in der Rechtschreibung und mit einer nur geringen Motivation, freiwillig zu einem Buch zu greifen. Jährlich scheitern Tausende von Kindern im Anfangsunterricht an der Aufgabe, lesen und schreiben zu lernen. Die Schule ist offenbar überfordert, Schüler und Schülerinnen wirksam in Bezug auf diese wichtige Schlüsselqualifikation zu fördern, deren Beherrschung ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben sichert.
- Bis heute sind die Grundsätze der Kultusministerkonferenz zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten nicht realisiert. Die KMK hat schon 1978, dann wieder 2003 gefordert, dass alle Kinder in der Schule ein Recht auf Förderung haben. Voraussetzung dafür sei ein guter Erstunterricht im Lesen und Schreiben und die gründliche Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Bezug auf die Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, die Diagnosefähigkeit, die Ableitung von Förderschwerpunkten und die Erarbeitung von Förderplänen.
- Statt alle Kinder zu fördern und die Grundsätze der KMK zu realisieren, ist gegenwärtig zu beobachten, dass in den Bundesländern jeweils unterschiedliche Gruppen von Kindern definiert werden, die Anspruch auf besondere Förderung in der Schule haben. Nur diese jeweils landesspezifisch definierte Gruppe wird in den Genuss unterschiedlicher Fördermaßnahmen und Erleichterungen kommen, die sie vor den Auswirkungen der Selektionsmechanismen der deutschen Schule schützt. Zu befürchten ist, dass sich diese Tendenzen im Zuge der Föderalismusreform verstärken. Damit wird gegen den Grundsatz der Gleichbehandlung verstoßen.

**Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben
verweist auf die Wichtigkeit der folgenden sechs Punkte:**

1. Auf den Anfang kommt es an!
2. Zeit zum Lernen!
3. Alle Kinder haben Anspruch auf Förderung!
4. Verpflichtung auf den förderdiagnostischen Ansatz!
5. Qualitätssicherung bei außerschulischen Förderangeboten!
6. Schaffen günstiger Rahmenbedingungen für erfolgreiche Förderung!

1 Auf den Anfang kommt es an!

Die kritische Phase für das Entstehen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind die Erfahrungen der Kinder mit Schrift in den ersten beiden Schuljahren. Der Anfangsunterricht muss den Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst sein und Kindern die Funktion von Schrift als Kommunikationsmittel von Beginn an erfahrbar und einsichtig machen.

2 Zeit zum Lernen!

Der Erwerb der Schriftsprache ist ein langwieriger Lernprozess und stellt eine große Herausforderung für alle Kinder dar. Erst allmählich erwerben sie die Einsichten, die für die Aneignung des Lerngegenstands Schriftsprache erforderlich sind. Manche Kinder benötigen längere Zeit, um diese Denkentwicklung zu meistern. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, wobei ein Wechselspiel zwischen individuellen, häuslichen und schulischen Faktoren zu berücksichtigen ist. Langsam lernende Kinder laufen Gefahr, im Unterricht zurückzubleiben, wenn die Lernangebote nicht ihrem schriftsprachlichen Entwicklungsstand entsprechen. Dadurch stellen sich beim Kind Misserfolgserlebnisse sowie Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und der Gesamtpersönlichkeit ein, die in schwer wiegenden Fällen zur Lernblockade führen können.

3 Alle Kinder haben Anspruch auf Förderung!

Die Stärken und Schwierigkeiten der Leistungen aller Kinder müssen im Unterricht berücksichtigt werden. Es ist ethisch nicht vertretbar, Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in solche, die »förderwürdig« sind, und solche, die keinen Anspruch auf individuelle Förderung haben, einzuteilen.

Die DGLS hält es, wie auch die KMK, nicht für sinnvoll, aus der Gesamtgruppe der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten eine Teilgruppe von »Legasthenikern« auszugliedern, die besondere Hilfsangebote erhalten sollen. Das Konstrukt Legasthenie beruht auf der Annahme, Lese-Rechtschreib-Versagen sei eine krankhafte Eigenschaft eines intelligenten Kindes, das eine Diskrepanz zwischen guter Intelligenz und schwachen Lese-Rechtschreib-Leistungen aufweist. Dieses Konstrukt ist theoretisch nicht sinnvoll, diagnostisch nicht hilfreich und therapeutisch nicht brauchbar.

4 Verpflichtung auf den förderdiagnostischen Ansatz!

Die Förderung aller Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten muss dem förderdiagnostischen Ansatz verpflichtet sein. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und Analysen der kindlichen Zugriffsweisen geben Aufschluss, über welche Strategien Kinder verfügen und welche Hilfestellung/Förderung sie brauchen, um die Hürden der Schriftsprache zu meistern.

a) Die Leistungsfeststellung muss Hinweise auf Förderung geben und folgende Fragen klären:

- ▶ welche spezifischen Stärken und Schwierigkeiten hat das Kind im Lesen, Schreiben und in der Rechtschreibung?
- ▶ über welche Lern- und Arbeitstechniken verfügt es?
- ▶ welche Einstellungen zum Lernen und speziell welche Motivation zum Schriftspracherwerb weist es auf?
- ▶ wie ist sein Selbstkonzept ausgeprägt?

b) Unterstützung und Förderung müssen dementsprechend in diesen Bereichen ansetzen und folgende Bausteine umfassen:

- ▶ Motivation schaffen durch vielfältigen Gebrauch der Schriftsprache in sinnvollen und für das betreffende Kind bedeutsamen Situationen,
- ▶ Aufbau von Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts,
- ▶ eine gezielte Förderung der Lese- und Rechtschreibleistungen aufgrund einer individuellen linguistischen Analyse der Fehler im Lesen und der Rechtschreibung, die Aufschluss über Stärken und Schwierigkeiten des Kindes geben,
- ▶ Vermittlung von Lernstrategien, Arbeitstechniken und Lesestrategien.

c) Das Erstellen von Förderplänen muss gesetzlich festgeschrieben und deren Umsetzung vor Ort kontrolliert werden.

5 Qualitätssicherung bei außerschulischen Förderangeboten!

Bei lang andauernden Schwierigkeiten, die sich nicht im Rahmen der Schule beheben lassen, müssen über das KJHG außerschulische einzeltherapeutische Hilfen finanziert werden, jedoch nur in Institutionen, die sich den hier beschriebenen Fördergrundsätzen verpflichtet fühlen. Das Einbeziehen von Lehrpersonen und von Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Förderarbeit.

6 Schaffen günstiger Rahmenbedingungen für erfolgreiche Förderung!

Erfolge in der Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind dann möglich, wenn günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden:

- ▶ Erweiterung der Unterrichtszeit, damit jedes Kind seinen Weg zur Schriftsprache finden kann,
- ▶ mehr Lehrerstunden, damit bei zeitweiliger Doppelbesetzung intensiver auf die unterschiedlichen Förderbedürfnisse und Schwierigkeiten der Kinder eingegangen werden kann,
- ▶ Heranziehen von Fachleuten mit besonderen Förderkompetenzen in Fragen des Schriftspracherwerbs sowie Ausbildung von Lehrkräften zu Beratungs- oder Förderlehrer/innen bei schulischen Lernproblemen,
- ▶ Verbesserung der Ausstattung der Schulen mit Bibliotheken und Computern,
- ▶ und schließlich eine verbesserte Lehreraus- und -fortbildung in Fragen des Schriftspracherwerbs.

Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

hat »Zehn Rechte des Kindes auf Lesen und Schreiben« formuliert und darauf verwiesen, dass Kinder in unserer Gesellschaft nicht nur die Pflicht haben, Lesen und Schreiben zu lernen, sondern dass sie auch einen Anspruch haben, in der Schule mit allen zur Verfügung stehenden Kräften kompetent unterstützt zu werden. Vergleiche mit den erfolgreichen IGLU- und PISA-Ländern ergeben aber, dass die gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen für die Förderung der Lesekompetenz in Deutschland nicht günstig sind.

Der Anteil der Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in deutschen Schulen ließe sich erheblich senken, wenn die in den 10 Rechten angesprochenen Verbesserungen der Lernbedingungen realisiert würden.

Weitere Informationen und Stellungnahmen

finden Sie auf unseren Netzseiten

www.dgls.de

unter anderem eine Studie:

»Wie gut haben es Kinder und Jugendliche in Deutschland bei der Verwirklichung ihrer Rechte auf Bildung?«



Zur Kritik

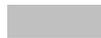
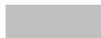


am Konzept

der klassischen



Legasthenie



Legasthenie - Geschichte einer Pathologisierung

Doris Bühler-Niederberger

Wissen ist kein einfaches Abbild einer Realität, die wie eine Marmorstatue vor unseren Augen stünde, unberührt durch den Blick, der auf sie geworfen wird. So ist die Frage, ob es denn eine Legasthenie gäbe - und die Frage meint dann: jenseits jeder Definition und jeden beruflichen oder elterlichen Interesses an einer solchen Definition, jenseits gesetzlicher Regelungen, jenseits der Informationskampagnen, die immer wieder gestartet werden, jenseits der massenmedialen Beliebtheit der Legasthenie, kurz jenseits all dessen was behauptetes und selbstverständlich gewordenes Wissen darüber und also unser Blick geworden ist - müßig. Wissen bringt die Realität, die wir für selbstverständlich halten und auf die wir in eben dieser Gewissheit reagieren, auch erst hervor. Um es ganz einfach zu sagen: Die Legasthenie ist dabei genauso sehr ein Bestandteil von Realität, der untrennbar mit unserem Wissen darüber verbunden ist, wie es z.B. eine Rose ist, von der wir wissen, wie oft sie besungen wurde, wie sie duften kann, und wer sie wann als Geschenk erwarten darf und vieles mehr (ein Wissen, das auch hinreichend kommerziell konstituiert wurde!), und die ohne dieses Wissen, oder mit einem anderen Wissen und Namen belegt, ein anderer Gegenstand wäre. Legasthenie ist also eine Realität wie jeder andere Gegenstand der sozialen Welt.

Gerade dies aber wirft Fragen auf nach dem Wissen, mit dem Realität als immer schon kulturelle, sozial konstruierte Realität geschaffen wird, Fragen danach, *welches* Wissen produziert wird, *wie* es produziert wird, von *wem* es produziert wird, wie es schließlich auch »realisiert« wird, also in Berufsstrukturen, Behandlungspläne, Krankenkassenregelungen übersetzt wird. Das sind auch Fragen danach, wem die Konstruktion dient, ob sie hält, was sie verspricht, ob sie in ihrer eigenen Logik stimmig ist. Man kann diese Fragen an viele Bereiche der sozialen Realität stellen und stets haben die

Antworten darauf die Wirkung, dass sie erstaunlich und »fragwürdig« machen, was zuvor selbstverständlich war. Sie öffnen damit den Raum für mögliche Neukonstruktionen. Dass eine wissenssoziologische Analyse dann die Realität »Legasthenie« ganz besonders »fragwürdig« macht, liegt daran, dass hier das zugrunde liegende Wissen seinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht wird, dass es überzogen wird, dass seine Interessenorientiertheit nur allzu evident ist, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Aber - die Wissenschaftlerin, die diesen Satz schreibt, ist kritisch und selbstkritisch genug zu wissen, dass dies für weite Bereiche der Wissenschaft zutrifft.

1 Separierender Blick und die unvermeidliche Zunahme von Experteninterventionen

Man tut gut daran, die Konstruktion des Wissens und der Realität »Legasthenie« vor dem Hintergrund des Blicks zu sehen, den die Kindheitswissenschaften gegenüber dem Kind überhaupt einnehmen. Ich bezeichne ihn als »separierenden Blick«, denn er betont die Distanz, wie sie in der individuellen Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen überbrückt werden muss, und thematisiert Kinder stets unter diesem Aspekt des Unterschieds (Bühler-Niederberger 2005, S.165ff). Ist diese Distanz erst einmal abgesteckt, so kann ihre Überwindung als prekär und ungewiss dargestellt werden, so dass jede Abweichung von der normalen Entwicklung Beachtung verdient. Die Pathologisierung von Kindheit ist im separierenden Blick angelegt. Der separierende Blick fügt sich in seiner Beschaffenheit durchaus ein in moderne wissenschaftliche Wissensproduktion, als deren Merkmale Foucault die Vorlieben für Klassifikationen und Taxonomien festhält (1974), Prozesse zunächst gedanklichen Einteilens und Aussonderns also (denen reale folgen), und Castel (1983) eine Psychiatrisierung, eine Bearbeitung sozialer Probleme als psychische, die grundsätzlich jeden »psychiatrisabel« lassen werde, ausmacht. Solche gedanklichen Operationen liegen auf der Basis der grundsätzlichen Distanzperspektive, unter welcher Kinder betrachtet werden, sogar besonders nahe und erscheinen besonders glaubwürdig, werden also in reales Handeln übersetzt. Das stete Anwachsen der öffentlichen Kontroll- und Reparaturbemühungen bis in die Gegenwart ist wohl das Eindrücklichste, was

ein Einblick in die Geschichte der Expertenbeschäftigung mit Kindheit an Einsicht vermittelt.

Bereits im 19. Jahrhundert erschließen Experten die Kindheit systematisch als Berufsfeld. Die Experten, Ärzte, Wohlfahrtseinrichtungen und später Psychologen, begründen ihre Interventionen mit einer doppelten Argumentation von Kindheit als Verheißung und Gefährdung der Zukunft. Interessant daran ist vor allem, dass in diesem Geschehen mehr und mehr Kinder als der Behandlung bedürftig erschienen. Zunächst bestand die Zielgruppe von Kontroll- und Korrekturversuchen vor allem aus arbeitenden Kindern, Schulschwänzern, sexuell »frühreifen« Kindern, Ausreißern und bettelnden Kindern. Im gleichen Zug, in dem die Realisierung der Vorstellung einer Familien- und Schulkindheit gelang, wurde aber die professionelle Intervention auf Kinder ausgedehnt, die lediglich dadurch gegen die Normkindheit verstießen, dass sie im Rahmen der Erziehungsbemühungen - denen sie durchaus unterstellt waren - Schwierigkeiten machten oder ungenügend profitierten. Sie bezog sich nun also auf schlechte Schüler und Kinder, die in der Familie und vor allem in der Schule durch störendes Benehmen auffielen. Mit der Einführung der Schulpflicht wurde die Schule zu einem eigentlichen Observatorium, in dem die Kinder studiert werden konnten. Der neuen Aufmerksamkeit entsprach der Ausbau neuer institutioneller Maßnahmen, einem Netz von Schulpsychologen, Beratungsstellen usw. (Hendrick 1990; Mahood 1995; Wiesbauer 1982).

Aber auch bei dieser Gruppe von immer noch offensichtlich störenden Kindern ließen es die unternehmerischen Berufsgruppen nicht bewenden. Man kann sagen, dass der Anspruch erhoben wird, prinzipiell alle Kinder zum Objekt systematisierter Beobachtung zu machen. Bereits den alten Störungsbildern war eine Logik eigen, die es ermöglichte, dass nicht nur ein vergleichsweise *kleiner Kern* von verwahrlosten und kriminellen Kindern, von »gefährlichen Kindern« also, durch die Experten und ihre Institutionen erfasst wurde, sondern dass einem weitaus *größeren Kreis* von »gefährdeten Kindern« in eben dieser Weise, mit den gleichen Bedenken und Maßnahmen begegnet wurde. So konnte ein armes Kind in die gleichen Korrekptionsanstalten gesteckt werden wie junge Kriminelle. Arme Kinder wurden regelrecht auf Straßen eingesammelt (Mahood 1995, S.58ff, 73f). Das Störungsbild »Verwahrlosung« (so wie es von den Experten argumentativ dargelegt wurde) ver-

langte Aufmerksamkeit bereits auf deren frühe Anzeichen. Waren diese zwar noch harmlos, so würde die ungünstige Entwicklung unaufhaltsam voranschreiten, wenn sie nicht unterbrochen wurde. Eine solche Logik kennzeichnet die heutigen Störungsbilder noch viel stärker als die früheren.

2 Geschichte der Legasthenieforschung - Konstruktion des wissenschaftlichen Wissens

Um einen Einblick in die Legasthenieforschung, ihre Geschichte und Popularisierung zu geben, beginne ich mit einem Artikel in einem Wochenmagazin, der fast alles, was die wissenschaftliche Argumentation zur Legasthenie auszeichnet, versammelte. 1994 erschien im »Focus« (51/1994) der Artikel »Legasthenie - Falsche Klänge im Gehirn«, der seine Ausführungen mit einer Fallgeschichte einleitete, die ich hier zusammengefasst wiedergebe:

Siegfried (der Name wie üblich von der Redaktion geändert), ein Legastheniker, stand - nachdem er lange Jahre von Legasthenie-therapeutinnen intensiv begleitet worden war (unter anderem von der Legasthenieexpertin Lisa Dummer-Smoch) - am »Start einer vielversprechenden Karriere« als Maschinenbauingenieur. Aber nur wenige Tage bevor ihm die Professoren an der Dortmunder Uni zu seinem »glanzvollen Examen« gratulieren konnten, fand man ihn tot auf seinem Bett. Sein Schädel wurde geöffnet und eine geplatzte Ader als Todesursache identifiziert. Von Albert M. Galaburda sei sein Gehirn untersucht worden und dieser - er hatte übrigens schon vier weitere Gehirne verstorbener Legastheniker untersucht (Galaburda et al. 1985) - habe eine Anomalie entdeckt. Die Anomalie und Ursache also für Siegfrieds Legasthenie bestehe in kleineren Nervenzellen in einer Region der linken Hirnhälfte, deswegen könnten Schallreize langsamer verarbeitet werden.

Der Artikel zitierte Experten, die die Legasthenie neurophysiologisch bzw. neuropsychologisch erklärten; optische Wahrnehmungsstörung, akustische Wahrnehmungsstörung, Speicherstörungen im Gehirn und eine genetische

Verursachung wurden als erklärende Variablen angeführt. Verglich man die Aussagen, so gab es Widersprüche. Sprach ein Experte von zu langsamer Verarbeitung der Schallreize, so sprach eine Expertin davon, dass manche Legastheniker zwar »schnell hören«, aber nicht »schnell sehen« könnten, und der genannten Speicherstörung im Gehirn stand die Aussage gegenüber, dass Legastheniker oft allzu lange nicht auffallen würden, weil sie die geübten Diktate auswendig lernten - eine unbestreitbar ausgezeichnete Gedächtnisleistung! Der Varietät und eventuellen Inkonsistenz ihrer Erklärungen begegneten die zu Rate gezogenen Experten mit der These von verschiedenen möglichen Ursachen und Störungsbildern: »Jeder ist anders«, zitierte der Artikel ihre Aussage.

Die Störung verdiene vermehrte Aufmerksamkeit: Etwa jeder siebte Grundschüler sei von einer Legasthenie betroffen, aber »etwa die Hälfte der lese-rechtschreib-schwachen Kinder« falle »bis zur vierten Klasse nicht auf«, wurde unter Berufung auf Lisa Dummer-Smoch angegeben. Dabei wäre die »rechtzeitige Therapie (...) am besten gleich am Ende der ersten Klasse« sehr wichtig, damit die Kinder nicht »in den Strudel von Versagen, Frustration, aggressiven Reaktionen und Schulangst hineingerissen werden, und sich dadurch die Ausbildung verderben«. Wurden vielleicht manche Eltern durch die mögliche Gefahr zur argwöhnischeren Beobachtung ihres Nachwuchses angehalten, so wurden sie andererseits durch den Neurophysiologen beruhigt: mit einem so harten Schlag wie Siegfrieds Eltern müssten sie nicht rechnen, denn nicht jedes legasthenische Kind habe »einen schrecklichen Defekt im Gehirn«. Außerdem wurden - man argumentierte also nicht nur mit den Gefahren, sondern auch mit den Versprechungen der Besonderheit - drei große Männer vorgestellt, die auch Legastheniker gewesen seien, unter anderem Albert Einstein, ein hervorragender Physiker und begabter Violinspieler. Letzteres hätte dann natürlich wiederum Bedenken hervorrufen können, was die favorisierte Erklärung einer defizienten Verarbeitung von Schallreizen betraf, aber es war ja von einer Varietät von Legasthenikern auszugehen.

Was sich hier wie eine Karikatur einer journalistischen Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse liest, zeigt dennoch fast alle Elemente, die für die Legastheniediskussion typisch sind. Da ist einmal die Argumentation mit dramatischen Fällen, mit denen die Legasthenieforschung schon ihren Anfang nahm. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts erschienen medizinische Berichte

über gebildete Patienten, die im fortgeschrittenen Alter die Fähigkeit zu lesen und/oder zu schreiben vollständig verloren hatten - einer der Patienten, ein sehr intelligenter Mann, wie in der Fallbeschreibung hervorgehoben wird, musste dies eines Morgens beim Aufwachen bestürzt feststellen. Als Ursache identifizierten die Ärzte eine (möglicherweise weit zurückliegende) Verletzung oder Erkrankung des Gehirns. Man sprach von einer »erworbenen Wortblindheit« und identifizierte den Gyrus angularis als zuständige Gehirnregion. Diese Einsichten wurden anschließend auf Kinder übertragen, die das Lesen und Schreiben trotz guter Intelligenz in keiner Weise erlernten, auf deren »angeborene Wortblindheit«, wie man das nannte. Der Terminus »dyslexia« (in der angelsächsischen Forschung) und »Legasthenie« (in der deutschsprachigen Forschung) wurde geprägt, um diese zunächst noch immer mehr oder weniger spektakulären und als selten beschriebenen Fälle von Kindern zu bezeichnen. Entsprechend ihrer Verursachung galt die Schädigung in diesem Stadium ihrer Erforschung als irreparabel. (Zum Überblick über dieses frühe Stadium medizinischer Diskussion vgl. Aaron 1989; Marx 1985; Schneider 1980).

Die Störungskategorie wäre eine exotische geblieben, die Krankheit eine Rarität, hätte man sie nicht auf Schulschwierigkeiten übertragen. So wurden zwar die Begriffe »dyslexia« resp. »Legasthenie« beibehalten und die neurophysiologische Erklärung im wesentlichen weiter akzeptiert, aber schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde davon ausgegangen, dass eine solche Lese-Rechtschreibschwäche bei den Kindern weitaus häufiger vorkomme, als ursprünglich angenommen. Andererseits sei sie - auch diese Einsicht wurde bald vertreten - mit einigem Erfolg behandelbar. Man kann hinter beiden Behauptungen und vor allem deren Zusammentreffen unschwer professionelle Interessen der Erschließung eines Marktes erkennen. Die Schätzungen von Legasthenikern, die der Behandlung bedürftigen, lagen dann in den sechziger und siebziger Jahren bei acht Prozent (Malmquist & Valtin 1974; Niemeyer 1974), aber auch bei 15 Prozent (Smith & Carrigan 1959, zit. nach Malmquist & Valtin 1974) oder sogar 22 Prozent aller Schulkinder (Schenk-Danzinger 1968). Die Experten in »Focus« schätzen nun in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts zirka 15 Prozent legasthenische Schulkinder; eine Schätzung des bayerischen Schulministerium von 1999 geht von drei bis fünf Prozent Legasthenikern aus, deren Störung erblich oder durch Geburtsschäden

bedingt sei, und von weiteren 10 bis 15 Prozent, deren Schädigung sozial oder emotional verursacht sei, das sind also 13 bis 20 Prozent.¹ Die Mediziner, die von angeborener Wortblindheit gesprochen hatten, hatten dagegen noch Schätzungen von 0,02 Prozent, 0,05 Prozent und 0,7 Prozent genannt (Malmquist & Valtin 1974, S.158ff). Man erhält einen Eindruck von der Relation des Kerns von »schweren Fällen« zum nun mit den gleichen Argumenten abgezirkelten Kreis von Kindern: In den extremsten Schätzungen bestimmt sich die Größe des Kreises im Verhältnis zum Kern durch die Multiplikation mit dem Faktor 1100!

Diese Vorstellungen von der Legasthenie wurden in den fünfziger und sechziger Jahren in professionelle Praxis umgesetzt. Die Behandlungen, für die eigene Techniken entwickelt wurden, erstreckten sich direkt auf die Lese- und Schreibfertigkeiten oder aber auf eine Vielzahl von neuropsychologischen Defiziten, die die Legasthenieforschung als ursächlich für mangelnde Lese- und Schreibfähigkeiten bezeichnete, u.a. auf einen Defekt der Richtungsfunktion, eine Störung der visuellen Wahrnehmung, eine Störung der akustischen Wahrnehmung, Gedächtnisschwäche, Probleme der visuo-motorischen Integration und Linksdominanz. In einer Kausalkette der Erklärung wurden diese neuropsychologischen Defizite zwischen die Gehirnanomalie und die Lese-Rechtschreibschwäche gerückt - explizit oder zumindest implizit. Es sind im Wesentlichen dieselben Defizite, die die befragten Experten noch 1994 im Gespräch mit »Focus« erwähnen. (Für einen Überblick über dieses Stadium der Legasthenieforschung vgl. Bühler-Niederberger 1991; Malmquist & Valtin 1974.)

Die Diagnose orientierte sich am Auftreten bestimmter Lese- und Rechtschreibfehler, nämlich von Inversionen (Verwechslungen von »M« und »W«, »t« und »f«) und von Reversionen (Verwechslungen von »d« und »b« oder »e« und »ie«). Das seien Fehler, wie sie Legastheniker gehäuft machen würden, wogegen sie bei Kindern, die nicht an Legasthenie litten, höchstens ausnahmsweise anzutreffen seien. Legasthenie war also nicht dasselbe wie eine den schulischen Anforderungen nicht genügende Lese- und Rechtschreibfähigkeit, die man dann zum Beispiel einfach aus der Schulnote hätte ablesen

1 Aus: »Schulreport« des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, H 1/2000, 23, zit. nach Brügelmann (2005).

können. Der Lösung bedurfte auch die Frage, ob von Legasthenie bei allen Kindern zu sprechen sei, bei denen die erwähnten Fehler und Defizite zu konstatieren seien, oder nur bei solchen Kindern, bei denen zusätzlich eine gute Intelligenz ermittelt wurde und herkunftsbedingte Defizite ausgeschlossen werden konnten. Die Forschung konzentrierte sich zumeist auf diese besondere Gruppe von Kindern, während die Behandlung und die Vergünstigungen, die an die fachmännisch diagnostizierte Störung gebunden waren - wie Aussetzen von Benotung, Versetzung in die nächst höhere Klasse trotz schlechter Noten usw. -, je nach Ort und Zeit, und d.h. auch nach den jeweils gültigen Richtlinien, allen oder nur ausgewählten Kindern zugute kamen. Gerade aus der Diskrepanz von Lese-, Rechtschreibleistung und allgemeiner Intelligenz versuchte die neuropsychologisch orientierte Legasthenieforschung Plausibilität zu gewinnen für ihren Erklärungsansatz. Dieser bestand dann im Wesentlichen darin, eine erstaunliche Erscheinung - nämlich diese Diskrepanz (eigentlich ein kluges Kind, aber es lernt nicht lesen oder richtig schreiben!) - mit einem erstaunlichen Ansatz zu erklären, mit einer »Fehlschaltung« des Gehirns, die zwar selbst nicht direkt einsehbar war, die aber dennoch zumindest auf der Ebene besonderer Fehler – und eben nicht einfach zu vieler Fehler - allgemein einsichtig gemacht werden konnte.

In den siebziger Jahren wurden die zentralen Annahmen des Legastheniekonzepts durch Untersuchungen widerlegt und durch methodische Kritik entkräftet. In dieser wissenschaftlichen Legastheniekritik profilierten sich Renate Valtin (1972, 1974, 1975) und F.R. Vellutino (1979). Sie sichteten systematisch frühere Untersuchungen, wiesen Widersprüche nach und machten auf methodische Mängel aufmerksam, welche die Resultate der früheren Untersuchungen nahezu unbrauchbar machten. Zu diesen Mängeln zählten etwa die so genannte »paarweise Parallelisierung« der Untersuchungsgruppen (von Legasthenikern und Nicht-Legasthenikern), das ist ein Untersuchungsdesign, das leicht Artefakte erzeugt;² die erhebliche Schwankung von Intelligenzquotienten, je nach verwendeten Tests; die Messungen von Wahrnehmungsleistungen auf der Basis verbalen Materials usw. In eigenen Studien falsifizierten die Kritiker die neurophysiologischen Hypothesen. Eine

2 Z.B. eine »Regression zum Mittelwert« der jeweiligen Gruppe, aus der die Untersuchten stammen.

große Zahl weiterer Untersuchungen erbrachte zusätzliche Falsifikationen der zentralen Annahmen. So kam es, dass ab Mitte der siebziger Jahre die Verfasser wissenschaftlicher Arbeiten über die Legasthenie ihren Ausführungen einen Absatz zu »Gerüchten über die Legasthenie« anfügten (Angermaier 1976; Schneider 1980). In diesem Stellenwert des bloßen Gerüchts standen nun die Vorstellung legastheniespezifischer Fehler, der behauptete Linksfaktor, die Raumlageabilität und die visuellen Wahrnehmungsmängel. Gewichtig war zweifellos auch der Einwand, dass die Diskrepanz zwischen allgemeiner Intelligenz und Lese-, Rechtschreibfähigkeiten nicht a priori einer Erklärung bedürfe, da solche spezifischen Leistungen mit der allgemeinen Intelligenz generell lediglich eine mittlere Korrelation aufwiesen (Malmquist & Valtin 1974).

Die wissenschaftliche Erforschung der Legasthenie setzte sich aber nur vorübergehend mit den kritischen Einwänden auseinander. Dann wurde das Problem durch eine Art Differenzierung gelöst: Die Kritiker der Kategorie befassten sich von da an mit den Prozessen des Lesen- und Schreibens. Diese zerlegten sie akribisch in Teilprozesse, z.B. erforschten sie die Strategien, die Kinder bei der Rekonstruktion des Lerngegenstands einsetzen, etwa um sich Wörter einzuprägen. Die Erforschung dahinter liegender möglicher Schwächen lehnten sie dagegen ab, weil diese Schwächen in einem höchst unklaren Zusammenhang mit der Lese-Rechtschreibschwäche stünden und vor allem weil einer solchen Forschung geringe therapeutische Relevanz zukomme (Scheerer-Neumann 1979, S.61f; Valtin 1995). Die Befürworter einer (neuropsychologisch gefassten) Legastheniekategorie dagegen publizierten und publizieren noch immer die alten Ergebnisse, denen sie gelegentlich neue hinzufügen, und gehen kaum oder gar nicht auf die falsifizierenden Befunde und methodenkritischen Diskussionen ein. Im Zuge des allgemeinen Aufschwungs »naturalisierender« Erklärungen menschlichen Verhaltens haben zurzeit auch Untersuchungen Konjunktur, die die Ursache im Gehirn oder in den Genen suchen, und erbringen sie keine schlüssigen Ergebnisse, so werden Hinweise doch immerhin als »strong evidence« interpretiert, und damit bleibt die Grundkonstruktion der Kategorie erhalten (vgl. etwa Molfese 2000; Schumacher 2006).

Standardwerke amerikanischer Entwicklungspsychologie und Kinderpsychiatrie stellten die alte Legastheniekonzeption noch mindestens zehn

Jahre nach ihrer durchgängigen Falsifikation ohne irgendwelche Abstriche dar (z.B. Clapp 1988, S.186ff; Erickson 1987, 208ff; Gage & Berliner 1986, S.236ff). In unkritischer Weise erschien diese Konzeption aber auch in später publizierten Werken zur Legasthenie, z.B. in Aaron (1989), in Behrnt und Steffen (1996). Klasen (1995) kontert die Kritik an der Legasthenieforschung nur mit der Gegenkritik, dadurch seien die Behandlungsmöglichkeiten eingeschränkt worden. Warnke (1996) trägt den kritischen Untersuchungen schon eher Rechnung, aber in etwas undurchsichtiger Weise. Er konzidiert z.B. eine »Relativierung« durch »wichtige Studien« von Valtin und Vellutino, soweit es die visuelle Wahrnehmung betreffe (S.35). Weiter gesteht er zu, dass es keine Fehlertypologie gebe, fährt dann aber fort: »Im deutschen Sprachraum treten jedoch immer wieder folgende Rechtschreibfehler auf (...); in der dann folgenden Aufzählung stellt er die Reversionen an den Anfang (S.24). In ähnlich undurchsichtiger, aber nach eigenem Anspruch »kritischer« Weise argumentieren einige Beiträge in Schulte-Körne (2002), halten aber an Konzepten wie z.B. der Lateralität u.ä.m. fest. Der Hinweis auf verschiedene »Subgruppen« von Legasthenikern, für die je andere Ursachen und Symptomkonstellationen gelten mögen (S.36), ist ein weiterer Versuch, mit falsifizierenden Ergebnissen umzugehen.

Im Übrigen gingen verschiedene Variablen, deren behauptete Ursächlichkeit für die Legasthenie in den Untersuchungen der siebziger Jahre widerlegt wurde, in neue Störungskonzepte ein, so etwa die Raumlagelabilität, die visuelle Wahrnehmung und die akustische Wahrnehmung. Solche einzelnen, umgrenzten Leistungen wurden begrifflich als »Teilleistungsstörungen« gefasst, es wurden ihnen Messverfahren zugeordnet, und solchermaßen neu konzipiert wurden sie wieder in einen Zusammenhang zur Legasthenie gerückt. Dieser Zusammenhang bleibt analytisch unklar, Teilleistungsstörungen werden als Ursachen der Legasthenie angeführt, die Legasthenie wird aber auch als eine unter verschiedenen anderen Teilleistungsstörungen bezeichnet (z.B. von Esser & Schmidt 1987). Ein Zusammenhang zum Konzept der Minimalen Cerebralen Dysfunktion (MCD) wird ebenfalls hergestellt, nicht präzise, aber doch so, dass MCD als mögliche Ursache der Legasthenie und anderer Teilleistungsstörungen erscheinen konnte - jedenfalls in bestimmten Fällen. Ebenso vage werden Zusammenhänge hergestellt zur Hyperkinese und zur Aufmerksamkeitsdefizitstörung. All das sind Störungskategorien,

die - mit einiger Überschneidung, wenn nicht sogar z.T. bedeutungsgleich - störendes kindliches Verhalten und mangelnde intellektuelle Leistungen in einen neurophysiologischen/neuropsychologischen Kontext rücken. Damit werden nicht nur die Kernannahmen des alten Legastheniekonzepts gerettet, die Legasthenie wird auch in einen derart umfassenden Zusammenhang kindlicher Störungen gebracht, dass es schier unmöglich wird, ihren wissenschaftlichen Gehalt noch ernsthaft zu prüfen. Merkwürdigerweise scheint die wissenschaftliche Überschussproduktion solcher Konzepte, und die schwammige Verbindung, in der sie untereinander stehen, diese Konzepte nicht zu disqualifizieren, vielmehr scheinen sie sich gerade dadurch ihren sicheren Platz in der Diskussion kindlichen Verhaltens zu sichern. Ist die eine Variante, in der eine solche Störung gefasst wurde und deren Bezeichnung durch die Forschung zu sehr ins Wanken geraten, so erscheint eine neu bezeichnete Kategorie mit teilweise identischem Inhalt.

Es geht hier aber nicht darum, eine Fallstudie wissenschaftlicher Falsifikationsethik zu betreiben; es ist auch möglich, dass andere Forschungsgebiete in dieser Hinsicht nicht besser abschneiden. Es geht vielmehr darum, die Behauptung zu vertreten, dass die Kategorien kindlicher Störung in einer Weise gefasst werden, dass sie den Schluss von einem kleinen Kern »harter Fälle« auf einen weitaus größeren Kreis von Fällen zulassen, die lediglich feine Anzeichen der Störung zeigen - ja mehr noch, dass sie den Schluss nicht nur zulassen, sondern verlangen. Die alte Fassung des Legastheniekonzepts konnte genau das viel besser leisten als die von den Legastheniekritikern vorgeschlagene Neufassung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

Das neurophysiologisch/neuropsychologische Legastheniekonzept war ein bildhaftes Konzept. Auf der neurophysiologischen Ebene wurde mit der Behauptung einer Linksdominanz oder gekreuzten Lateralität (d.h. einer Linkshändigkeit gepaart mit Rechtsäugigkeit oder umgekehrt) eine Analogie hergestellt zu den Fehlern, den Verstellungen und Verdrehungen von Buchstaben. Ein neuropsychologisches Bindeglied wurde zwischen die zwei Ebenen geschoben: die Wahrnehmungsschwächen, Speicherprobleme usw. So präsentierte sich das alte Konzept als verblüffende Lösung des Problems, das lese-rechtschreib-schwache Kinder ihren Eltern und Lehrern aufgaben. Eine solche Erklärung darf mit weit mehr Beachtung rechnen als das neue Legastheniekonzept, das sich - unspektakulär - mit den Details des Lern-

prozesses befasst und selbst in der Behandlung von Schwierigkeiten auf diesen mühseligen Prozess zurück verweist. Auch hier bot und bietet das alte Konzept Aufregenderes: visuelles und akustisches Training, motorische Übungen usw.

Mit dem Verweis auf das Gehirn lässt sich die Dringlichkeit einer Erfassung und Behandlung einsichtig machen. Das sollte wohl auch der Fall »Siegfried« zeigen. Auch die damit in Zusammenhang gebrachten neuropsychologischen Ursachen, die verschiedenen Wahrnehmungsmängel oder die in neuerer Zeit dem alten Konzept hinzuaddierten »Sprachdefizite« und Verhaltensstörungen, verlangen dringend nach Aufdeckung und Behandlung. In einem »Vorwort« zum Veranstaltungsprogramm für den Fachkongress 1993 des Bundesverbandes Legasthenie e.V. in Berlin spricht Dummer-Smoch von der »unsichtbaren Behinderung« Legasthenie und davon, dass die »Teilleistungsschwächen im Kind (...) sich im Zusammenwirken mit Umweltfaktoren zu mehr oder minder schweren Erscheinungsbildern ausprägen«, deshalb sei »früheste Hilfe« notwendig. Diese habe im Vorschulalter einzusetzen. Es ist also in dieser Logik nicht absurd, die Schwäche eines Kindes beim Lesen und Schreiben zu behandeln, bevor das Kind überhaupt Lesen und Schreiben erlernt, und es ist auch nicht absurd, schlechte Rechtschreibung auch da zu behandeln, wo das Kind mit seiner Rechtschreibschwäche so gut umzugehen weiß, dass es gar kein schlechter Rechtschreiber ist. Vielmehr ist genau das absolut notwendig. Wer es für absurd erachtet, dass man nun auch unter guten Rechtschreibern oder nicht schreibenden Kleinkindern systematisch nach einer Rechtschreibschwäche forschen muss, hat den Charakter der Legasthenie - und der kindlichen Störungen überhaupt - nicht begriffen. Kindliche Störungen müssen eben nicht »stören«, ihre Anzeichen müssen dennoch sorgfältig und mit Blick auf die Zukunft überprüft und behandelt werden.

Im Umfeld des neuen Legastheniekonzepts bin ich dagegen nie auf eine solche Argumentation gestoßen. In der Darlegung des Problems, wie sie in diesem Konzept erfolgt, ließe sich schwer einsichtig machen, dass auch behandelt werden muss, wo (noch) keine besonderen Schwierigkeiten aufgetreten sind. Kommt das Kind mit seinen Lernstrategien zum gewünschten Ergebnis und das ohne übermäßigen Aufwand, so könnte schwerlich jemand bestreiten, dass diese nicht - zumindest für dieses Kind - tatsächlich geeignet sind. Jedenfalls dann nicht, wenn man, wie es in dieser Forschung geschieht,

das Konzept eines kompetenten Lerners in den Vordergrund stellt (Valtin & Naegele 1993). Auch werden die Strategien, die das Kind beim Lesen- und Schreibenlernen einsetzt, erst dann entwickelt und sichtbar, wenn das Kind dies eben lernt. Für den Erweiterungsschluss von einem harten Kern auf einen großen Kreis »gefährdeter Kinder« würde dem neuen Legastheniekonzept die nötige Dramatik fehlen. Wer wollte denn schon in ungünstigen Lernstrategien der Kinder eine schwere Gefahr für die Zukunft der Gesellschaft erkennen. Noch nicht einmal im Hinblick auf die individuelle Entwicklung könnte darauf eine Gefahrenrhetorik aufgebaut werden; so wird denn nüchtern mit Lernmethoden, mit Lese- und Schreibübungen, mit Stufen des Lernprozesses argumentiert, die es zu beachten gelte (Valtin 1993). Hätte man auf einen erheblichen »Erweiterungsfaktor« gezielt, so wäre man ohnehin besser beim alten Konzept geblieben.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Legasthenieforschung zeigt also nicht nur, wie das Wissen um kindliche Störungen in einer Weise produziert wird, dass es den Erweiterungsschluss von einem kleinen Kern »schwerer Fälle« auf einen ungleich größeren Kreis »gefährdeter« Kinder zulässt, sie zeigt sogar wie ein solches Wissen - gegen die eigenen Regeln der Wissenschaft - beibehalten wird und gegenüber rivalisierender Wissensproduktion dominiert: in Berufsverbänden, in Elternverbänden, Richtlinien,³ in Massenmedien und wissenschaftlichen Publikationen.

3 Kindliche Störungen als professionelles Projekt - die Konstruktion der Realität »Legasthenie«

Es soll nun dargestellt werden, wie das Wissen um kindliche Störungen von praktizierenden Experten in Anspruch genommen werden kann. Grundlage der folgenden Ausführungen ist eine Studie, in der ich die reale Geschichte der Legasthenie im Kanton Zürich rekonstruiert habe (Bühler-Niederberger 1991). Diese Geschichte begann in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Diagnose vereinzelter »Fälle« und führte in ihrem Verlauf

3 Vgl. die Kritik an den in den neunziger Jahren erlassenen Richtlinien des Landes NRW von Valtin (1993).

zur allgemeinen Akzeptierung der Legasthenie als kindlicher Störung. Die Studie basiert auf den Behandlungszahlen und deren Veränderung im Laufe der Zeit in allen Schulgemeinden des Kantons (N=155) und auf Interviews mit Schulpolitikern, Lehrern, Schulpsychologen und Therapeutinnen in 19 ausgewählten Gemeinden, in denen die Entwicklung intensiv studiert wurde. Die lokalen Schulbehörden (die so genannten Schulpflegen, an deren Spitze ein Schulpräsident steht) konnten gemäß den hier geltenden schulgesetzlichen Regelungen mit einer gewissen Autonomie über diagnostische und therapeutische Dienste entscheiden. Dies erlaubte es, das Geschehen in einiger Varietät und also auf der Suche nach seinen wesentlichen Merkmalen zu untersuchen.

Gemäß dieser Studie lassen sich drei Phasen benennen, die die Anerkennung einer Störungskategorie durchläuft. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der jeweils geltenden Interpretation kindlicher Normalität, d.h. dem Maß, in dem der erweiternde Schluss von einem kleinen Kern »schwerer Fälle« auf einen großen Kreis »gefährdeter« Kinder zur Praxis geworden ist. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich der Autonomie, welche die diagnostischen und therapeutischen Experten in Anspruch nehmen können. Professionelle Autonomie und neue Interpretation kindlicher Normalität sind dabei nichts anderes als zwei Aspekte derselben Entwicklung: eines professionellen Projektes, in dem ein Markt erschlossen und selbständig gestaltet wird.

In einer zeitlich *ersten Phase* wurde die Diagnose Legasthenie lediglich in einzelnen Fällen in Anspruch genommen. Sie diente zur Lösung eines Rätsels, eines besonderen Problems, das ein Kind seinen Lehrern, den Schulverantwortlichen oder den Eltern verursachte. Für diese Kinder hätte eine Sonderklassen- oder Sonderschuleinweisung angestanden, aber davon wollte man absehen. Aus verschiedenen Gründen kam eine solche Einweisung nicht in Frage: Der Schulweg wäre zu weit gewesen und allenfalls hätte der Transport die Gemeinde auch zuviel gekostet; oder die Kinder waren ansonsten nicht allzu schlecht in der Schule; oder - ein vermutlich nicht unerheblicher Grund, denn er wurde mehrmals genannt - die Eltern dieser Kinder waren Lehrer oder Schulpfleger und opponierten kompetent gegen eine gesonderte Schulung. Einige Interviewpassagen können diese fallweise Inanspruchnahme der Legastheniediagnose verdeutlichen:

Schulpflegerin: »Es gab Kinder, wo die Lehrer einfach nicht weiter wussten, die auffällig waren. Sie schienen gute ›Sprächler‹ zu sein, aber sie lernten doch nicht lesen. Der Psychologe wurde angefragt, er empfahl Legasthenietherapie.«

Ausbilderin, ehemals Lehrerin: »Es war sicher sehr typisch für eine kleine Gemeinde, wie es lief. Man hatte Kinder, die auffällig waren, Defizitkinder sage ich dazu, obwohl - das tönt schlimm. Man schickte sie den Weg über den Schulpsychologen. Man wollte sie dann nicht in die Sonderklassen schicken, in eine andere Gemeinde. Dann wurde irgendeine Legasthenie diagnostiziert.«

Lehrer: »Der erste Fall war der Sohn einer Lehrerfamilie. Seit Generationen war man in dieser Familie Lehrer. Sie haben alle Hebel in Bewegung gesetzt, als ihr Kind so schlecht war. Sie schickten es nach Zürich zu einer Psychologin zur Abklärung. Es hieß dann: Legastheniker.«

Es waren hauptsächlich Psychologen, die in dieser ersten Phase eine Legasthenie diagnostizierten. Einige davon waren bereits als Schulpsychologen engagiert, aber ihre Anstellungsverhältnisse waren unvorteilhaft. Darüber hinaus bestand generell Skepsis gegenüber psychologischem Wissen. Im konkreten Fall aber war man gewillt, die psychologische Diagnose zu akzeptieren, weil sie ein Problem auf einfache Weise löste. Über seinen Einsatz konnte der Psychologe allerdings nicht autonom entscheiden. Er wurde hinzugezogen, um Problemen einen Namen zu geben, die andere schon vorgängig als problematische Fälle identifiziert hatten. Federführend - und eigentlich berechtigt, Gutachten in Angelegenheiten besonderer Beschulung zu erstellen - waren die Schulärzte. Mit deren Entscheidungen waren die Behörden und Lehrer jedoch oft unzufrieden: Die Schulärzte entschieden für die Rückstellung in den Kindergarten, wo die Behörden Überweisungen in neu gegründete Einschulungsklassen wünschten, oder sie diagnostizierten Schulreife, wo Lehrer und Behörden anderer Ansicht waren. Zog man nun Schulpsychologen hinzu, so verband sich damit ein klarer Auftrag: Die Schulpsychologen sollten Entscheidungen treffen, die für Lehrer und Behörden befriedigender und weniger eigenmächtig ausfielen als die der Schulärzte. Von professioneller Autonomie der Schulpsychologen konnte in dieser Phase nicht gesprochen werden und

insgesamt war der Stand der professionellen Anerkennung - betrachten wir die Anstellungsverhältnisse - bescheiden. Die ersten Legastheniediagnosen schufen eine solide Basis für bessere Bedingungen.

Den Übergang in eine *zweite Phase* bewirkten die Schulpsychologen selber. Auf breiter Basis informierten sie über den Charakter der damals noch wenig bekannten Störung. Sie hielten Vorträge vor Lehrern und Gemeindebehörden, manchmal auch vor Eltern, schrieben Artikel in Lokalzeitungen, machten Kursangebote in der Lehrerfortbildung oder veranstalteten so genannte »Abende in den Gemeinden«, bei denen Vorträge vor gemischtem Publikum gehalten wurden, mit anschließenden Diskussionen. Sie organisierten weiter »Legastheniearbeitskreise«, Arbeitsgruppen mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern, in denen sie über Forschungsergebnisse und Behandlungsmöglichkeiten informierten. Schließlich wurde die Legasthenie auch Thema von Konventen und Kapiteln, den schulrechtlich geregelten Zusammenkünften der Lehrer auf Schulhaus-, Kreis- oder Bezirksebene. Die Schulpsychologen beschränkten sich auch nicht auf bloße Informationen, sie gaben den Gemeinden Handlungsanleitungen, was sie in der Angelegenheit zu unternehmen hätten, und waren damit erfolgreich:

Schulpsychologe: »Ich habe den Gemeinden vorgerechnet, was sie brauchen, wie viele Therapeutinnen, einen Sprachheilkindergarten (...) das klappte.«

Schulsekretär, Schulpräsident (Gruppeninterview): »Vieles kam von unserer Psychologin, sie hat uns etwa gesagt, was wir brauchen (...)« [an therapeutischem Angebot].

Die Schulpsychologen waren nicht die einzigen, die sich für die Verbreitung des Wissens um die Legasthenie einsetzten. Die Massenmedien nahmen sich des Themas an. Und eine neue Berufsgruppe trat auf den Plan: die Legasthenietherapeutinnen, jene Lehrer und vor allem Lehrerinnen, die sich auf diesem Gebiet in Kursen weitergebildet hatten, welche anfänglich ausnahmslos durch die Schulpsychologen geleitet worden waren, und die nun ihre eigentliche Lehrertätigkeit aufgegeben hatten und die Aufgabe der Behandlung gegen Entschädigung übernahmen, meist als Teilzeitbeschäftigung neben Haushalt und Kindererziehung.

Das Wissen um die Legasthenie, das diese Experten und Expertinnen in Anspruch nahmen, war - zu allen Zeiten fast ausschließlich - das des neurophysiologisch/neuropsychologisch gefassten Konzepts. Daraus ließ sich die Notwendigkeit von Aufklärungsarbeit logisch ableiten und der Erfolg der intensiven Aufklärung blieb nicht aus. Die angestrebte neue Interpretation kindlicher Normalität setzte sich durch: die *Logik des Verdachts*. D.h. es wurde jetzt nicht mehr nur für unübersehbare Probleme nach einer Bezeichnung gesucht, die nun neu »Legasthenie« heißen konnte. Vielmehr gab die Legasthenie ihrerseits ein Problem auf: Sie verlangte den konstanten Verdacht gegenüber jedem Kind: stete Aufmerksamkeit, feine Beobachtung, um den Verdacht zu prüfen, zu erhärten oder um von ihm zu entlasten. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten sich 18 der 21 interviewten Lehrer und Lehrerinnen eine solche Logik zu Eigen gemacht. Der prinzipielle Verdacht, mit der sie der Normalität der Kinder begegneten, zeigte sich etwa in folgenden Aussagen:

»Es braucht schon ein feines Gespür ...«; »Man achtet ganz anders als noch früher, wo man dem nur Beachtung gab, wenn es ganz schlimm war«; »Ich achte gut auf solche Sachen, aber manchmal merke ich es leider zu spät«; »Der Lehrer muss aufmerksam sein«; »Es ist manchmal schwer festzustellen (...)«; »Ich mache auch regelmäßig diesen Test, man kann sonst manchmal Sachen übersehen«; »Ich achte gut auf Buchstabenverdrehungen und so, auch schon früh, denn ab der 4. oder 5. Klasse kann man schlechte Rechtschreiber und eigentliche Legastheniker nicht mehr gut unterscheiden.«

Man kann die Logik des Verdachts systematisieren, wie es diese Lehrerin tut:

»Ich bin vielleicht besonders hellhörig. Ich schaue darauf, wie orientieren sich die Kinder im Raum, gibt es da Störungen ... dann die Wahrnehmung des Kindes, ist es rasch beim Lesen ... dann die links-rechts-Orientierung (...) ich führe ein Merkheft, das ich in der 1. Klasse für jeden Schüler anfrage. Darin ist alles erwähnt, wenn es spiegelverkehrt schreibt oder eine Rechnung nicht weiß. Ich gebe das Heft jede Woche mit einem Vermerk für die Eltern dem Kind mit nach Hause. Wenn Besserung eintritt, dann streiche ich das ab, aber manchmal nur vorübergehend. Wenn solche Sachen häufiger sind,

dann melde ich noch in der Hälfte des ersten Schuljahres beim Schulpsychologen an.«

Dennoch war es nicht so, dass diese Entwicklung nicht von Skepsis begleitet gewesen wäre. Ältere Lehrer sprachen von einer »Mode«, um den damaligen Übergang zum neuen Interpretationsmuster zu charakterisieren, und sie gaben spöttisch oder selbstkritisch an: »Der Boom wurde so stark, dass ich selber das Gefühl hatte, ich sei auch ein Legastheniker«; und ein anderer Lehrer, lachend: »Ich schickte dann aufs Mal fünf bis sechs Schüler zur Abklärung, das war sensationell.«

Die Behörden versuchten den Bedenken, die sie ebenfalls hatten, vor allem dadurch Rechnung zu tragen, dass sie das Zuweisungsverfahren zur Legastheniebehandlung regelten. Die Regelung sah vor, dass das Kind durch den Lehrer oder die Lehrerin beim Schulpsychologischen Dienst angemeldet wurde, dort nach Einwilligung der Schulbehörde abgeklärt wurde und dann an eine Legasthenietherapeutin überwiesen wurde, sofern wiederum die Schulbehörde einen entsprechenden Behandlungsantrag bewilligte. Das beschränkte die Autonomie der Schulpsychologen und noch mehr der Legasthenietherapeutinnen in der Auswahl und Definition der Fälle erheblich. Informell waren allerdings alle möglichen (Vor-)Absprachen zwischen Lehrern, Schulpsychologen und Therapeutinnen gängig und die Gemeindebehörden waren realistisch bezüglich der eher geringen Kontrollmöglichkeiten, die sie hatten. Das geregelte Zuweisungsverfahren richtete sich gegen den direkten Zugang vor allem der Therapeutinnen zu den Klassen. Denn ein solcher direkter Zugang erhöhte die Zahl der Fälle nach Ansicht der Schulbehörden zu sehr.

Schulpräsident: »Wir hatten schon bald einen ordentlichen Lega-Boom. Frau B., die Legasthenietherapeutin, schrieb alles der Legasthenie zu. (Interviewerin: Klärte sie selber ab?) Sie sprach sich jeweils einfach mit den Lehrern ab.«

Schulpräsidentin: »Als ich hier anfang vor 12 Jahren, da lief es nicht gut. Es gab sehr viele Fälle. Man wusste nicht recht, wie die Therapeutin dazu kam. Sicher war sie eine gute Therapeutin, aber es war einfach unbefriedigend, immer hatte sie schon wieder so viele Fälle. Wir erfuhren dann auch, dass es andere Gemeinden anders geregelt haben: über den Schulpsychologen.«

Der direkte Zugang, soweit er den Therapeutinnen zugestanden wurde, lag auch nicht im Interesse der Schulpsychologen, die damit nämlich als diagnostische Instanz übergangen wurden. So versuchten Schulpsychologen und Behörden zum Teil gemeinsam das Zuweisungsverfahren zu regeln. Dagegen versuchten die Therapeutinnen Vorentscheidungen zu schaffen, in dem sie sich ausbedingten, jeweils einige Behandlungsstunden schon vor der Abklärung durch den Schulpsychologen und der Bewilligung durch die Gemeinden durchführen zu können, um einerseits etwas mehr über den besonderen Fall zu erfahren und zweitens die Eltern eher von der Behandlungsnotwendigkeit überzeugen zu können, wie sie argumentierten.

An diesem Punkt des professionellen Projektes - es ist der Übergang zu einer *dritten Phase* des Geschehens - kam es also im Hinblick auf die neue Störungskategorie auch zu Rivalitäten zwischen den Berufsgruppen. Auf einen Übergang zu einer neuen Phase schließe ich aber vor allem deshalb, weil die Berufsgruppen nun versuchten, selber darüber zu entscheiden, welche Fälle ihnen wann zur Diagnose und Behandlung zugeleitet wurden. Sie versuchten lästige Eingriffe zu umgehen, wie sie von den Schulbehörden und den Lehrern kamen. In der zweiten Phase war die Erhöhung des professionellen Freiraums nur durch Absprachen, die unter der Hand getroffen wurden, und durch laufende Überzeugungsarbeit möglich gewesen. Nun sollte sie formal gesichert werden: durch die Einführung von Reihenuntersuchungen. Mittlerweile hatte sich auch noch eine weitere Berufsgruppe eingeschaltet, die sich bereits auf einem etwas anderen Terrain diese höchste Stufe professioneller Autonomie errungen hatte. Es waren die Logopädinnen, die schon seit Jahren Reihenuntersuchungen auf Störungen der gesprochenen Sprache durchgesetzt hatten. Jetzt beanspruchten sie, auch für die Diagnose und Behandlung von Legasthenie zuständig zu sein. Anfang der neunziger Jahre war es in der Hälfte der untersuchten Gemeinden gelungen, die direkte Rekrutierung von Fällen formal abzusichern. Je nach Gemeinde war es entweder den Legasthenietherapeutinnen oder den Logopädinnen nun erlaubt, selber auszuwählen, welche Kinder zu ihren Fällen werden sollten.

Die Interpretation der kindlichen Normalität veränderte sich in dieser dritten Phase einmal mehr, wurde damit aber zumindest für den Laien wieder einfacher: Normalität war nämlich jetzt durch die Experten im Einzelfall über-

prüfte und bestätigte Normalität. Das entlässt den Laien aus der Verantwortung für solche Probleme und kann - in Anbetracht stets neuer Störungsbilder - als Erleichterung erlebt werden, wie folgende Aussagen von Lehrern zeigen:

»Für die Legasthenie und die Dyskalkulie haben wir jetzt die Logopädin, die das erfasst. Die haben gelernt, wie man das erkennt. Es ist von Vorteil, wenn jemand ausgebildet ist dafür. Von der Lehrerbildung her sind die Voraussetzungen dafür einfach zu wenig gegeben.« - »Vielen Lehrern geht es so: Wenn man das Urteil der Fachleute hat, dann ist man abgesichert.«

Die Einführung weiterer Störungskategorien in die schulische Praxis erfolgte ab der zweiten Phase des Unternehmens »Legasthenie«. Das mittlerweile größere Fallreservoir machte es möglich, gelegentlich auch eine neue Kategorie in eine Diagnose einzubringen. Wiederum geschah dies zunächst nur in einzelnen Fällen. Im nächsten Schritt konnte die mittlerweile aufgebaute Zusammenarbeit zwischen Psychologen, Behörden und Lehrern dann auch zur Sensibilisierung der Laien auf die neuen Störungskategorien genutzt werden. War die Logik des Verdachts einmal prinzipiell - und an einem Störungsbild - durchgesetzt, konnte sie sich auf alle möglichen Kategorien erstrecken, wie die folgenden Aussagen zeigen:

Lehrer: »Dyskalkulie wird ja jetzt auch behandelt (...) und so warte ich schon auf die nächste »Kalkulie«. Zum Beispiel die »Geographiekalkulie« könnte ja jetzt noch kommen.«

Ausbilderin, ehemals Lehrerin: »Wenn wir etwas Neues herausfinden, wie eine »Realikanie«, dann stürzt man sich sofort darauf und wird etwas machen. Die »Informatikie«, das wird es auch noch geben, das Kind, das einfach genuin unfähig ist, einen Computer zu begreifen. Das finde ich nicht gut, was da läuft.«

Schulpräsident: »Wir lassen unsere Therapeutin regelmäßig weiterbilden; wir schauen, was es da noch so Neues gibt. Da wird ja immer noch etwas Neues angeboten. Es kommt ja immer noch so ein Guru.«

Schulpräsidentin: »Bei der Dyskalkulie waren wir zuerst zurückhaltend, einfach auch, weil da schon wieder etwas kam. Aber wenn es sein muss, geben wir auch das.«

Diese Aussagen zeigen auch, dass manche der Beteiligten dem Automatismus, den sie in dieser Entwicklung ausmachten, mit großer Skepsis begegneten. Sie hielten die Störungskonstruktionen für absurd und drückten dies in ihrer Wortwahl aus, mit der sie sich über die präntiöse Terminologie lustig machten. Aber diese Skepsis spielte keine Rolle. Es schien ein »point of no return« in der Durchsetzung der Logik des Verdachts erreicht. Der Entwicklung konnte nichts entgegen gesetzt werden, die Logik des Verdachts musste jede andere und sei es noch so feine oder banale Abweichung einschließen, weil auch diese eine unaufhaltsam negative Karriere einleiten würde.

Ich habe das Unternehmen »Legasthenie« als Erschließung und selbständige Gestaltung eines professionellen Marktes bezeichnet. In diesen offensichtlich geschäftlichen Zusammenhang passt es nicht schlecht, wenn die Größenordnung des erweiternden Schlusses über die Kosten, die er verursachte, ausgedrückt wird. So wurde im Jahr 1969 (die früheste Angabe, die dazu vorliegt) eine Million Franken für so genannte »Stütz- und Fördermaßnahmen« aufgewendet; das ist die Bezeichnung unter der die Behandlungen für die verschiedenen Störungen administrativ erfasst wurden. Dieser Betrag stieg bis 1983 bereits auf 12 Millionen Franken an - während sich im gleichen Zeitraum die Gesamtzahl der Schüler um 20 Prozent reduzierte.

4 Ausblick

Die Analyse der Geschichte des Wissens rund um die Legasthenie zeigt, wie hier ein Wissen geschaffen, umgesetzt und gegen Kritik und Falsifikation immunisiert wird, das einen professionellen Markt erschließt, dessen Größe die Experten vergleichsweise autonom definieren können. Um hier nicht den Verdacht aufkommen zu lassen, es könnte sich um professionellen Neid von Seiten der weniger marktächtigen Soziologie gegenüber den »Psy«-Disziplinen (wie sie Michel Foucault nennt) handeln, soll die *Logik des Verdachts*, der Schluss von einem kleinen Kern schwerer Fälle auf einen erheblich erweiterten Kreis, der als zwingende Norm die Beobachtung der Kinder anzuleiten hat, als das eigentlich Problematische daran herausgehoben werden. Der Verdacht hat jedem Kind zu gelten und bereits feinste Abweichungen des

kindlichen Verhaltens sind bemerkenswert, müssen aufgedeckt und behandelt werden. Nicht weil sie per se störend wären, sondern weil sie Hinweise auf eine Störung sein können, die prinzipiell in den Bereich besorgniserregender Krankheit verweist. Das impliziert eine Pathologisierung von Kindern in einem Ausmaß, das nicht mehr begrenzt werden kann und - folgt man der Logik der Experten - auch nicht begrenzt werden soll. Widersprüchliche und ungeeignete Wissens Elemente werden ausgeschieden. Freidson (1986) hat darauf aufmerksam gemacht, dass eine *Transformation des Wissens* immer stattfindet, sobald es durch Experten angewendet wird, und dass diese Umformung professionellen Interessen dient. Im Fall der Legasthenie geschieht nun eine solche Transformation sogar auf der Ebene der Wissenschaft, und die Ausführungen zu MCD, Teilleistungsstörungen, Aufmerksamkeitsdefizitstörung usw. enthalten deutliche Hinweise, dass es sich bei anderen kindlichen Störungen ähnlich verhält.

Literatur

- Aaron, P.G. (1989). *Dyslexia and Hyperlexia. Diagnosis and Management of Developmental Reading Disabilities*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Angermaier, M. (1976). Einleitung. In M. Angermaier (Hg.). *Legasthenie*, 21-32. Frankfurt am Main: Fischer.
- Behrndt, S. & Steffen, M. (Hg.) (1996). *Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag*. Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen - Forschungsbefunde zu Kontroversen über Erziehung und Unterricht*. Lengwil: Libelle.
- Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie - Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühler-Niederberger, D. (2005). *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*. München: Juventa.
- Castel, R. (1983). *Die psychiatrische Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clapp, G. (1988). *Child Study Research - Current Perspectives and Applications*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Erickson, M.T. (1987). *Behavior Disorders of Children and Adolescents*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Esser, G. (1991). *Was wird aus Kindern mit Teilleistungsschwächen?* Stuttgart: Enke.
- Esser, G. & Schmidt, M. (1987). *Minimale Cerebrale Dysfunktion - Leerformel oder Syndrom*. Stuttgart: Enke.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Transformation of Formal Knowledge*. Chicago, London: University Press.
- Gage, N.L., Berliner, D.C. (1986). *Pädagogische Psychologie (4. Aufl.)*. Weinheim, München: Psychologie Verlags Union.

- Galaburda, A.M., Sherman, G.F., Rosen, G.D., Aboitiz, F. & Geschwind, N. (1985). Developmental Dyslexia: four Consecutive Patients with Cortical Anomalies. *Annual Neurology*, 18, 222-233.
- Hendrick, H. (1990). Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, from 1800 to the Present. In A. Prout & A. James (Ed.). *Constructing and Reconstructing Childhood*, 35-59. London: Falmer Press.
- Klasen, E. (1995). *Legasthenie - umschriebene Lese-Rechtschreib-Störung*. München: Piper.
- Mahood, L. (1995). *Policing Gender, Class and Family*. London: University College.
- Malmquist, E. & Valtin, R. (1974). *Förderung legasthenischer Kinder in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Molfese, D.L. (2000). Predicting Dyslexia at 8 Years of Age Using Neonatal Brain Responses. *In Brain and Language*, 72, 238-245
- Niemeyer, W. (1974). *Legasthenie und Milieu*. Hannover: Schrödel.
- Scheerer-Neumann, G. (1979). *Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse*. Bochum: Kamp.
- Schenk-Danzinger, L. (Hg.) (1968). *Handbuch der Legasthenie im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.
- Schulte-Körne, G. (Hg.) (2002). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und Förderkonzepte*. Bochum: Dr. Winkler.
- Schumacher J. et al.(2006). Strong Genetic Evidence of DCDC2 as a Susceptibility Gene for Dyslexia. *Am J Hum Genet.*, 78, 52-62.
- Smith, D. & Carrigan, P. (1959). *The Nature of Reading Disability*. New York (zit. n. Malmquist & Valtin, 1974).
- Valtin, R. (1972). *Empirische Untersuchungen zur Legasthenie*. Hannover: Schrödel.
- Valtin, R. (1974). *Legasthenie - Theorien und Untersuchungen*. Weinheim: Beltz (1. Auflage 1970).
- Valtin, R. (1975). Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte? *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 407-418.
- Valtin, R. (1993). *Lehse-Rächtschreib-Schwirichkeitn. Anmerkungen zur Pädagogischen Handreichung zum LRS-Erlaß in NRW. Grundschule*, 2, 62-63.
- Valtin, R. (1995). Vom Funktionsmodell zum Entwicklungsmodell des Lesens und Rechtschreibens: Fortschritt oder Rückschritt. In W. Niemeyer (Hg.). *Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche*, 179-188. Bochum: Dr. Dieter Winkler.
- Valtin, R. & Naegele, I.M. (1993). Hürden beim Schriftspracherwerb. Von der Legasthenie zur Lese-Rechtschreibschwäche. In D. Haarmann (Hg.). *Handbuch der Grundschule - Band 2*, 143-155. Weinheim: Beltz.
- Vellutino, F.R. (1979). *Theory and Research in Dyslexia*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warnke, A. (1996). Umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In S. Behrnt & M. Steffen (Hg.). *Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag*, 21-44. Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Wiesbauer, E. (1982). *Das Kind als Objekt der Wissenschaft*. Wien, München: Löcker.



Der medizinische Ansatz der Legasthenie und seine Problematik

Renate Valtin

So wie sich in Wahlkampfzeiten Parteien und Politiker um die Deutungshoheit über wichtige Begriffe wie soziale Gerechtigkeit oder Freiheit streiten, so wetteifern seit Jahrzehnten Pädagogen und Psychologen einerseits und Mediziner andererseits um die Zuständigkeit für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) oder Legasthenie, die auch einen profitablen Diagnose- und Therapiebereich sichert.

In pädagogisch-entwicklungspsychologischer Perspektive wird Legasthenie als Ausdruck verlangsamter oder auch fehlgeleiteter Lernprozesse beim Schriftspracherwerb gedeutet. Zur Überwindung dieser Probleme werden primär pädagogische und am Lerngegenstand Schriftsprache ausgerichtete Methoden der Lernstandserhebung und darauf abgestimmter Fördermaßnahmen empfohlen, unter Berücksichtigung der Verbesserung des Lernumfelds. Dabei wird das dynamische Wechselspiel sozial-familiärer, individuell-kognitiver und schulischer Faktoren berücksichtigt. LRS wird nicht als Lernbehinderung oder als Beeinträchtigung der Lernfähigkeit angesehen, sondern als Problem einer fehlenden Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten.

Im medizinischen Ansatz wird Legasthenie als eine Eigenschaft oder Störung des Kindes aufgefasst. Legasthenie wird als *kausaler* Begriff verwendet, und zwar als besondere Form einer Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz. Zuständig für die Diagnose erklären sich Kinderärzte; zuständig für die Therapie der immer neu entdeckten oder erfundenen »Teilleistungsstörungen« betrachten sich Therapeuten verschiedenster Provenienz. Wie Bühler-Niederberger in ihrem Beitrag in diesem Band dargelegt, fehlt pädagogischen Ansätzen schlicht die Dra-

matik, die neuropsychologischen, neurobiologischen oder hirnfunktionellen Störungsfaktoren anhaftet und die ihnen deshalb in der Öffentlichkeit mehr Beachtung sichert. Das lässt sich auch an den Einträgen bei Google ablesen. Zum Stichwort Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, die unbestritten sehr viel häufiger auftreten als Legasthenie, gibt es am 15. Oktober 2006 gerade mal 31.600 Einträge, zum Stichwort Legasthenie hingegen 864.000. Selbst in einer so renommierten Fachzeitschrift wie »Psychologie heute« wird im Themenheft 12/2005 Legasthenie dem integrativen pädagogischen Ansatz, den Naegele beschreibt, drei Seiten gewidmet. Professor Fischer erhält ebenfalls drei Seiten zur Darstellung seines Konzepts der »Blicksteuerungsstörung«, die bei einigen Legasthenikern eine Rolle spielen soll. Er vermarktet Geräte zur Diagnose und Therapie von Legasthenie, hat bislang jedoch keinerlei empirische Befunde zur Effektivitätsüberprüfung vorgelegt (zur Kritik an Fischers Ansatz vgl. Valtin 2001).

Der folgende Beitrag zeigt anhand einer kurzen Darstellung der Geschichte des schillernden Legastheniebegriffs, dass sich - wider besseres Wissen -, der medizinische Ansatz behauptet hat, auch z.B. im bayerischen Legasthenie-Erlass. Es folgt eine Kritik des medizinischen Modells der klassischen Legasthenie, wobei besonders die Schädlichkeit dieses Konstrukt für die betroffenen Kinder herausgestellt wird. Abschließend wird kurz die Frage erörtert, wem das Konstrukt Legasthenie nützt.

1 Zur Geschichte des Konzepts Legasthenie

Im Lauf der vergangenen fast einhundert Jahren wurde der Begriff Legasthenie mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, die auch jeweils die Forschungslage widerspiegeln:

■ *Legasthenie als ererbte Störung*

Der Kinderarzt Ranschburg prägte 1916 die Bezeichnung Legasthenie - aus dem Griechischen »Leseschwäche« -, um damit die bei Kindern beobachtete Störung beim Erwerb des Lesens und Schreibens zu bezeichnen, und zwar in Absetzung von der Alexie, dem Verlust der schon erworbenen Lese-Recht-

schreibfähigkeit bei Erwachsenen. Ranschburg betrachtete Legasthenie als eine ererbte Störung, die bei Kindern aller Intelligenzgrade auftreten kann, und deutete sie als »Rückständigkeit in der geistigen Entwicklung des Kindes«. Interessanterweise setzt er sich schon damals von einer medizinischen Therapie ab: »Unserer Erfahrung nach führt eine einseitige medizinische Therapie ... nicht zum Ziel. Stets muß der eigentliche heilende Faktor die in die richtigen Wege in richtiger Weise geleitete Übung der Funktion sein, also der heilpädagogische Unterricht« (Ranschburg 1928, S.299).

■ *Legasthenie als Spezialfall einer Lesestörung mit Krankheitscharakter*

Die österreichische Psychologin Linder definierte 1951 Legasthenie als spezifische Lesestörung mit Krankheitscharakter bei Kindern mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz. Linder grenzte die Legastheniker ab nicht nur von den unterdurchschnittlich intelligenten, sondern auch von Kindern mit manifesten Gesichts- und Gehörstörungen, mit sonstigen körperlichen Behinderungen oder unzureichenden Schulverhältnissen. Linder nahm an, dass die Legasthenie erkennbar sei aufgrund spezifischer Fehler, den Reversionen. Dies sind Verwechslungen spiegelbildlicher Buchstaben wie d-b, p-q oder Vertauschungen der Reihenfolge von Buchstaben wie bei ie-ei. Ferner vermutete Linder, dass die Legasthenie verbunden sei mit typischen Erscheinungsformen wie Raumlageelabilität bzw. Rechts-Links-Unsicherheit, visuellen Gliederungsschwächen und Linksdominanz (Linkshändigkeit und Linksäugigkeit). Als Verursachung nahm sie dispositionelle Schwächen (Vererbung, Minimale Cerebrale Dysfunktion oder anderweitige Hirnfunktionsstörungen) an.

■ *Legasthenie als deskriptiver Begriff und Sammelbezeichnung für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz*

Vom Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts an wurden zahlreiche größere empirische Untersuchungen mit Kindern durchgeführt, bei denen ein Missverhältnis zwischen (mindestens durchschnittlicher) Intelligenz und schwachen Lese-Rechtschreibleistungen vorlag. Diese Studien zeigten, dass - wenn überhaupt - nur ein verschwindend geringer Anteil von Legasthenikern die postulierten Charakteristika aufweisen. Reversionen ließen sich nicht

als charakteristische Fehler erkennen: Der Anteil der Reversionen in der Rechtschreibung ist ohnehin geringfügig, aber auch beim Lesen ist er nicht überhöht. In einer der ersten größeren fehleranalytischen Untersuchungen (Valtin 1974) zeigten die guten Leser in einem Wort-Unterscheidungs-Test prozentual sogar *mehr* Reversionen als die Legastheniker, bei denen gravierendere Lesefehler, wie Auslassen, Hinzufügen und Ersetzen von Buchstaben, überwogen. Ähnlich stellten Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1993) aufgrund ihrer Studien fest, dass die Annahme des traditionellen Legastheniekonzepts, Legastheniker würden häufiger Reversionen beim Lesen machen, nicht bestätigt wurde. Leider hält sich das Gerücht, Legastheniker würden durch erhöhten Anteil von Reversionen auffallen, nach wie vor. Dabei sind Reversionen typische Fehler von allen Kindern auf der logographischen Stufe des Schreibenlernens. Die Einsicht, dass nicht nur die Form eines Buchstabens, sondern auch seine Lage im Raum bedeutsam ist, muss von allen Kindern in einem mehr oder weniger mühsamen Lernprozess erworben werden.

Auch die These von visuellen oder visuomotorischen Teilleistungsschwächen als Ursache der Legasthenie ließ sich nicht bestätigen (s. unten). Das Konzept einer angeborenen oder ererbten Legasthenie wurde zudem sehr fragwürdig angesichts der Tatsache, dass Kinder mit Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen überproportional häufig aus soziokulturell anregungslosem Milieu stammen (Valtin 1974; Niemeyer 1974; Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993) und in den ersten Schuljahren häufiger einen Lehrerwechsel erlebten (Valtin 1974).

Anfang der 70-er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde schließlich die Kritik an den theoretischen Annahmen und den methodischen Vorgehensweisen der empirischen Studien laut (s. dazu den immer noch aktuellen Beitrag von Valtin 1975, der in diesem Band abgedruckt ist).

Da empirische Untersuchungen keinen Hinweis auf die klassische Legasthenie ergaben, haben viele Forscher am Ende der siebziger Jahre Legasthenie als *deskriptiven* Begriff verwendet - zur Beschreibung unterschiedlicher Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben und als *Synonym* für »Lese-Rechtschreibschwäche«. Anhänger des kausalen Legasthenie-Begriffs verwiesen und verweisen darauf, dass in den entsprechenden empirischen Studien gar nicht die »richtigen« Legastheniker untersucht worden seien,

sondern lese-rechtschreibschwache Kinder, bei denen die Diskrepanz zu ihrem IQ nicht signifikant sei. Um diesen Einwand zu entkräften, wurden in einer Untersuchung (Valtin 1981) »Diskrepanzlegastheniker« (definiert als Kinder mit signifikanter T-Wert-Differenz zwischen IQ und Lese- und Rechtschreibleistung) verglichen mit mindestens durchschnittlich intelligenten Kindern mit LRS. Auch bei den Diskrepanzlegasthenikern zeigten sich keine signifikanten Minderleistungen im Bereich der Lautdiskrimination, der visuo-motorischen Koordination und der visuellen Wahrnehmung - also den als typisch für Legasthenie geltenden Teilleistungsschwächen. In dieser Studie wurde auch der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich LRS-Kinder aus Klassen mit einem niedrigen Anteil von Kindern mit LRS (also vermutlich Klassen mit angemessener Unterrichtsqualität) unterschieden von LRS-Kindern aus Klassen mit einem hohen Anteil von Kindern mit LRS (also möglicherweise schlechter Unterrichtsqualität). Die letzte Gruppe wurde als »didaktogene Legastheniker« bezeichnet, da sich unter ihnen wahrscheinlich Kinder befinden, die aufgrund unzureichender Lehrkompetenz schlechte Leistungen im Lesen- und Rechtschreiben aufweisen. Es stellte sich heraus, dass diese Kinder insgesamt niedrigere sprachliche Leistungen aufweisen (geringer Verbal-IQ, niedrige Werte im Wortverständnis und in der sprachlichen Abstraktionsfähigkeit). Dieser Befund stützt die folgende Interpretation: Wird eine Klasse pädagogisch schlecht geführt, d.h. versteht es die Lehrerin nicht, individuell auf den Lernvoraussetzungen der Kinder aufzubauen, so scheitern in den schriftsprachlichen Fächern vor allem Kinder mit niedrigem sprachlichen Niveau. Zieht man die Gruppe der »didaktogenen Legastheniker« von den übrigen Kindern mit LRS ab, so finden sich auch in der verbleibenden Gruppe keine Defizite in den Funktionen der Lautdiskrimination, der visuellen Wahrnehmungsschnelligkeit und der visuomotorischen Koordination.

■ *LRS: Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens*

Schließlich empfahl die Kultus-Minister-Konferenz 1978, die so belastete Bezeichnung Legasthenie aufzugeben und sie zu ersetzen durch »besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens« (Gemeinsames Ministerialblatt 1978, S.21). Diese Sprachregelung trägt auch der

Erkenntnis Rechnung, dass Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben von vielfältigen Faktoren, wie familiären Bedingungen, aber auch den schulischen Lernverhältnissen und lesemethodischen Mängeln, abhängig sind. Die Empfehlung der KMK beinhaltet auch, dass besondere Fördermaßnahmen allen lese-rechtschreibschwachen Kindern zugute kommen und nicht nur den intelligenten Legasthenikern. In den 70er Jahren waren tatsächlich in einigen Bundesländern schwachbegabte Schüler/innen mit LRS aus den Fördergruppen ausgeschlossen! Viele Forscher und Forscherinnen erklärten deshalb auch öffentlich ihren »Abschied von der Legasthenie« beziehungsweise verwiesen darauf, dass das klassische Legastheniekonzept im Sinne der Diskrepanzdefinition wissenschaftlich nicht haltbar und pädagogisch-therapeutisch sinnlos ist (Näheres dazu unter Punkt 2).

Der klassische Legastheniebegriff im Sinne der Diskrepanzdefinition wurde wieder aktuell durch den bayerischen Erlass zur »Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens« vom 16.11.1999, in dem Legasthenie und andere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unterschieden werden. Mit dieser Differenzierung ist die schon vor Jahrzehnten geführte und von vielen ad acta gelegte Diskussion um Sinn und Unsinn des Konstrukts Legasthenie wieder entfacht worden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass das Konstrukt Legasthenie nicht sinnvoll ist, sondern im Gegenteil schädliche Auswirkungen auf die betroffenen Kinder haben kann.

2 Zur Kritik am medizinischen Modell der Legasthenie

Die Kritik am medizinischen Modell ist vielfältig (s. auch Scheerer-Neumann 2003, Valtin 2001):

- ▶ Das Konstrukt Legasthenie ist *theoretisch nicht sinnvoll*,

denn es beinhaltet die Annahme, die Intelligenz sei ein wesentlicher Faktor für den Erfolg im Lesen- und Schreibenlernen und Legasthenie sei deshalb eine erwartungswidrige Störung. In IGLU (Internationale Grundschul-

Leseuntersuchung) korrelierte der Intelligenztest mit der Lesekompetenz zu $r = .50$, mit der Rechtschreibleistung zu $r = .39$. Die Korrelationen weisen also nur eine mittlere Höhe auf, d.h. Diskrepanzen zwischen dem IQ und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sind also erwartungsgemäß und keinesfalls krankhaft.

► Das Konstrukt Legasthenie ist *methodisch nicht sinnvoll*, da bei der Feststellung einer Diskrepanz zwischen IQ und Leistungen im Lese- und/oder im Rechtschreibtest die Messfehlerschwankungen eingehen und zu unzuverlässigen Diagnosen führen. Je nach Verwendung unterschiedlicher Intelligenztests werden zudem unterschiedliche Kinder als Legastheniker diagnostiziert, wie anhand einer größeren Stichprobe demonstriert wurde (Valtin 1981).

► Das Konstrukt Legasthenie ist *diagnostisch nicht sinnvoll*, denn die so definierten Legastheniker unterscheiden sich weder in ihren Schwierigkeiten im Lesen und der Rechtschreibung (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993) noch in anderen Funktionsbereichen (Valtin 1981; Weber, Marx & Schneider 2001) von anderen Kindern mit LRS. Auch die Ergebnisse aus IGLU belegen dies. Ein Vergleich von rechtschreibschwachen Schüler/innen mit niedriger und mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz zeigte, dass sich beide Gruppen nicht in ihren Fehlerschwerpunkten unterscheiden (Valtin u.a. 2003).

► Das Konstrukt Legasthenie ist *wissenschaftlich nicht haltbar*. Anhänger des Konzepts führen Legasthenie auf endogene, d.h. in dem Kinde liegende Dispositionen zurück. Die Annahme, dass speziell Teilleistungsschwächen wesentlich zu Lese-Rechtschreib-Problemen beitragen, ist empirisch widerlegt. Unter den »Legasthenikern« gibt es nur einen ganz geringen Prozentsatz von Kindern, die überhaupt derartige Defizite aufweisen (Valtin 1981; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993). Hingegen gibt es viele Kinder mit »Teilleistungsschwächen«, die keinerlei Probleme beim Schriftspracherwerb haben, was selbst Schenk-Danziger (1991), die Vertreterin der klassischen

Legasthenie-Konzeption, feststellt (eine ausführliche Auseinandersetzung mit empirischen Befunden zu »Teilleistungsstörungen« findet sich bei Valtin 2001). Warum sollen solche »Teilleistungsschwächen« einmal zu Legasthenie führen und einmal nicht, und warum gibt es Legastheniker ohne derartige Schwächen? Das Modell der Teilleistungsschwächen gibt darauf keine Antwort, außer der etwas kläglichen: Bei einigen Legasthenikern gibt es ein gemeinsames Auftreten. Dies dient nicht der Erhellung (eine ausführliche Auseinandersetzung mit empirischen Befunden zu »Teilleistungsstörungen« findet sich bei Valtin 2001).

- ▶ Dieses Konstrukt ist
therapeutisch nicht brauchbar,

denn die so definierten Legastheniker brauchen keine anderen Therapie-maßnahmen als andere Kinder mit Problemen im Lese-Schreib-Erwerb. Der Therapie-Erfolg ist auch nicht von der Intelligenz der Kinder abhängig (zuletzt Weber, Marx & Schneider 2001). Dieses Ergebnis spricht für die Empfehlungen der KMK von 1978, alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unabhängig von ihrem Intelligenzniveau zu fördern. Programme zum Training von Wahrnehmungsfunktionen, die im medizinischen Modell der Legasthenie als Teilleistungsstörungen aufgefasst werden, zeigen keine Übungsübertragung auf das Lesen und die Rechtschreibung; dies gilt sowohl für visuelle Trainings (Scheerer-Neumann 1979) als auch für auditive Trainings mit Hilfe des Brainboy nach Warnke (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1996). Nach Zangerle (2001) hat Suchodoletz (2003) eine Zusammenstellung und Bewertung »alternativer Methoden«, die zur Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung angeboten werden, vorgenommen und gelangt zu dem Schluss, dass sie zur Förderung des Schriftspracherwerbs ungeeignet sind. Ich zähle auf: Training der auditiven Wahrnehmung, Hochtonttraining, Tomatis, Ordnungsschwellentraining, Training des dynamischen Sehens, Farbfolien und farbige Brillengläser, Training der Blicksteuerung, des beidäugigen Sehens, Prismenbrille, Training der Händigkeit, der Ohrdominanz, hemisphären-spezifisches Training, Edu-Kinestetik, Lateraltraining, Psychomotorisches Training, taktil-kinästhetische Methode, Cranio-Sacral-Therapie, Davis-Methode, Neuro-linguistisches Programmieren, Ritalin und andere Medikamente, Homöopathie, Bachblüten.

3 Zur Schädlichkeit des medizinischen Modells von Legasthenie

Generell besteht heute Einigkeit darüber, dass eine Lernstandsanalyse Voraussetzung dafür ist, Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu helfen, und dass eine derartige Analyse gleichzeitig adäquate Förderhinweise geben sollte. Innerhalb des medizinischen Modells werden Kinder mit vermuteter Legasthenie einer umfangreichen Diagnose vor allem im Hinblick auf Hirnfunktionen und verschiedene Wahrnehmungsbereiche unterzogen.

Anhand von zwei Gutachten, die mir von einer Lerntherapeutin zur Verfügung gestellt wurde, sollen die Probleme dieses medizinischen Ansatzes verdeutlicht werden. Auf Drängen der Lehrerin wurde ein lese-rechtschreibschwaches Kind im Blicklabor einer Universität mit folgendem Ergebnis untersucht:

»Im Zürcher Lesetest erhielt XY einen Prozentrang von 25. Im Diagnostischen Rechtschreibtest der 2. Klasse zeigte sich, dass XY phonetisch verschriften kann. XY hat Auffälligkeiten in der Blicksteuerung. Da eine altersgerecht entwickelte Blicksteuerung eine wichtige Voraussetzung für die Lese- und Rechtschreibentwicklung ist, könnte XY versuchen, seine Blicksteuerung durch ein tägliches Training zu verbessern. Daneben fielen Einschränkungen in der auditiven Wahrnehmung auf, so dass neben einem Training der Blicksteuerung auch ein Training seines Hörunterscheidungsvermögens zu empfehlen ist.«

Zu konstatieren ist, dass das Kind mit seinen Leseleistungen zwar im unterdurchschnittlichen Bereich liegt, aber keinesfalls als »Risikokind« einzuschätzen ist. Als Pädagogin fragt man sich, warum nicht empfohlen wird, die vorhandenen Lesefähigkeiten auszubauen. Da das Kind in der Rechtschreibung offensichtlich in der Lage ist, phonetisch zu verschriften, fragt man sich ferner, warum ein Training des Hörunterscheidungsvermögens empfohlen wird.

Ein anderes Gutachten aus einer Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrie besagte:

»1. Wahrnehmungsverarbeitungsstörung in den Bereichen

- visuell: Speicherung für visuelle Reize, Augen-Hand-Koordinationsstörung, Raum-Lage-Probleme,
- motorisch: Gleichgewicht wie Grafomotorik,
- auditiv: Einschränkung des semantischen Gedächtnisses und seiner Verknüpfungsprozesse.

2. Lese-/Rechtschreibstörung sowie sensorische Integrationsstörung, die zu Teilleistungsstörungen in den Bereichen Lesen und Schreiben führen können bei schwankender Aufmerksamkeit und Konzentrationsleistung.

Therapievorschläge:

1. Medizinische Überprüfung der auditiven Funktionen,
2. Evtl. Stimulanztherapie (Ritalin) im sechswöchigen Versuch, um Gedachtnisstrukturen zu verbessern und die schwankende Aufmerksamkeit und Konzentrationsleistung zu stabilisieren,
3. Lerntherapie, um LRS- Problematik wie Rechenprobleme zu bearbeiten,
4. Ergotherapie mit sensorischer Integration«.

Glücklicherweise geriet dieses Kind in das Institut für Lernförderung von Ingrid Naegele, wo es mit Hilfe von FIT, einem pädagogischen Lernprogramm, innerhalb eines halben Jahres von seinen Defekten geheilt werden konnte (Näheres zu FIT, s. Naegele & Valtin 2001 und Naegele in diesem Band).

Leider werden sehr häufig derartige medizinische Gutachten bei der Diagnose »Legasthenie« und den therapeutischen Vorschlägen erstellt, sind sie doch Voraussetzung für die Finanzierung therapeutischer Maßnahmen nach dem SGB. Betroffene Kinder erhalten manchmal über Jahre hinweg Therapien in Bezug auf Blickmotorik, NLP, Kinesiologie, Brainboy u.. - und dies ohne jeglichen Erfolg, da nämlich die entscheidende Förderung im Bereich der Schriftsprache selbst unterbleibt. Makabrer Weise werden die mangelnden Erfolge häufig als Therapieresistenz und als Beweis für das Vorliegen einer gravierenden Legasthenie gedeutet.

Das medizinische Konstrukt Legasthenie kann also therapeutisch schädlich sein, weil falsche Fördermaßnahmen ergriffen werden und es ver-

hindert, dass Legastheniker Therapien erhalten, die gezielt am Versagen im Lesen und Schreiben und an ihrer Einstellung zur Schule und zur Schriftsprache ansetzen. Auch der Förderunterricht in der Grundschule, der sich am klassischen Legastheniekonzept orientiert, hat keinerlei Effektivität (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2001).

Die Diagnose Legasthenie, ursprünglich auch als Entlastung für die betroffenen Kinder gedacht, kann ferner negative Auswirkungen auf das Selbstbild haben (Naegele & Valtin 2001). Schüler/innen mit LRS wurden dazu befragt, wie sie ihre Lernprobleme erklären. Die meisten machten die Vererbung bzw. ihre Eltern dafür verantwortlich, einige antworteten aber auch: »Legasthenie kommt von Gott«, »Legasthenie kommt vom Herrn« oder »... von der Verstopfung einer Hirnleitung«. Wenn Betroffene ihr Versagen auf Gott, die Natur oder ihre Eltern (per Vererbung) zurückführen, so ist dies zwar eine Entlastung von individueller Schuld, diese ist jedoch teuer erkaufte durch mögliche psychische Nebenwirkungen. Ein Verweis auf Gott kann ein Hadern mit dem Schicksal, ein Verweis auf die Eltern Aggressionen zur Folge haben. Auch Erklärungen wie »Pilze im Gehirn« oder »falscher Geschlechtsverkehr der Eltern« sind Ausdruck von Ängsten, Verunsicherungen und Hilflosigkeit. Bei einigen Kindern fand sich eine fatalistische oder resignative Haltung: »Legastheniker bleibt man für immer.« - »Man lernt damit zu leben, dass man ein Depp ist.« - »Man kann gar nichts tun. Entweder es geht weg oder es bleibt ewig.« Insgesamt wurden die Eltern am häufigsten verantwortlich gemacht. Welch ungünstige innerfamiliäre Dynamik und Problematik daraus entstehen kann, ist leicht vorstellbar. Wie sehr Kinder unter diesen Zuschreibungen leiden, zeigt auch der Beitrag von Vehse in diesem Band.

Beim neuen bayerischen Erlass zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche, der den Begriff Legasthenie in Abgrenzung von anderen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wieder einführt, wird auch kritisiert, dass eine derartige Differenzierung sozial schädlich ist, denn sie etabliert ein Zwei-Klassen-System der Förderung, weil sich nun vor allem Oberschicht-Eltern die Förder-Privilegien erkämpfen werden. Da es keine anerkannte Legasthenie-Definition gibt und geben kann, wird außerdem der Willkür Tür und Tor geöffnet. Wenn schon Schriftsprach-Expert/innen nicht in der Lage

sind, zwischen LRS und Legasthenie zu differenzieren, wie sollten dies Mediziner (in Bayern sind dafür Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie vorgesehen) können?

Schädlich ist das medizinische Modell von Legasthenie auch, weil es Defizite beim Lesen und Schreiben in das Kind verlegt und damit den Blick verstellt auf die notwendigen Verbesserungen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Der Legasthenieverband, eine Interessenvertretung von Eltern »legasthener« Kinder, kämpft leider nur für die Verbesserungen der unterrichtlichen und schulischen Bedingungen der »intelligenten« Legasthener - und nicht für »Krethi und Plethi«, so die Worte von Frau Dr. Dummer-Smoch, der Begründerin des Legasthenieverbands, auf der Mitgliedertagung der DGLS zum Thema Legasthenie. Krethi und Plethi waren im Alten Testament die Leibwache des Königs David, heutzutage ist dieser Ausdruck gleichbedeutend mit »Pöbel« , wie wir den »Geflügelten Worten« von Buchmann (1994) entnehmen können.

4 Wem nützt das Konstrukt Legasthenie?

Zum Abschluss stellt sich die Frage, wieso das Modell der Teilleistungsstörungen und das klassische Legasthenie-Konzept sich nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen und sich viele Gruppen darauf berufen, so zum Beispiel der Bundesverband Legasthenie, aber auch eine Reihe von Ärzten, Therapeuten und Lehrpersonen. Eine mögliche Antwort: Dieses Konzept hat einerseits eine entlastende Funktion für die Beteiligten: Wenn es sich um eine Teilleistungsschwäche handelt, ist keiner schuld und niemanden trifft Verantwortung. Lehrpersonen können sich von Schuldgefühlen befreien, wenn sie die Ursachen für schulische Leistungsprobleme in Defekten des Kindes sehen (z.B. in der neu erfundenen Dyskalkulie) und ihre Verantwortung für das Lesen- und Schreibenlernen des Kindes an außerschulische Instanzen delegieren können. Auch für Eltern ist dieses Konzept nützlich, weil Krankenkassen für eine Therapie von Wahrnehmungsstörungen bereitwilliger zahlen als für ein Lese- und Rechtschreibtraining. Ferner dient dieses Konzept als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme standespolitischen Interessen, indem es bestimmten Berufsgruppen eine zahlungswillige Klientel beschert.

Schlussbemerkung

Die International Reading Association, der die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben als Tochterorganisation angehört, hat sich von dem Konzept »dyslexia« als kausaler Erklärung für Leseversagen verabschiedet, und man spricht von »*struggling readers*«, also Lernenden, die mit dem Lerngegenstand zu kämpfen haben. Dieser Ausdruck ist nicht nur der politischen Korrektheit geschuldet (so spricht man von *vertically* bzw. *horizontally challenged persons* anstelle von Kleinen oder Dicken), sondern auch der Einsicht, dass es sich bei Schwierigkeiten im Lesenlernen um primär pädagogische Probleme des Lernens und des Unterrichts handelt.

Von Interesse ist auch eine Umfrage der *European Agency for Development in Special Needs Education*, einer unabhängigen Organisation von Experten, die durch die Kultus- bzw. Erziehungsministerien der europäischen Länder finanziert wird, zum Thema »Dyslexia« (so lautete der Arbeitsbegriff als Synonym für Leseversagen). Ein Ergebnis der Studie war, dass Dyslexia im wesentlichen als ein pädagogisches Problem der Passung zwischen Lernstand und Lernanforderungen gesehen wird und dass es nicht möglich sei, eine Differenzierung von Dyslexia von anderen Formen von Leseschwierigkeiten vorzunehmen. Nur in vier der 25 befragten Länder wurde Dylexia als medizinisches Phänomen angesehen. Die Mehrheit der Länder antwortete, dass eine pädagogisch ausgerichtete Lernstands- und Leistungs-feststellung sowie pädagogische Fördermaßnahmen zur Behebung dieser Probleme notwendig seien. In ihrem Bericht schreibt die European Agency, dass der medizinische Aspekt bei der Definition von Legasthenie wichtig sein könne für Eltern und Interessenverbände, denen es darum geht, bestimmte Formen der Förderung durchzusetzen. Es wird herausgestellt, dass vor allem Eltern auf eine Diagnose Dyslexia und mehr Förderung dringen und dass sie auch alternative Therapien bevorzugen, für die sie selber zahlen müssen. Der Druck der Eltern - so die European Agency - lässt sich dadurch erklären, dass sie ihre Kosten zurückerstattet haben möchten. In fast allen Ländern, auch unabhängig davon, ob es das Dyslexia-Konzept gibt, machten Eltern Druck auf Schulen und Behörden, um Ressourcen und Unterstützung zu erhalten (dies beträfe auch andere Formen kindlicher Lern- und Entwicklungsprobleme, wie Autismus und AHD.)

In der europäischen bzw. der internationalen Diskussion finden sich also kaum noch Anhänger des Konstrukts einer kausalen Legasthenie, und auch der entsprechende Terminus »Dyslexia« wird kritisch gesehen und durch andere Bezeichnungen ersetzt, so wie es auch in Deutschland der Fall war.

In der Rückschau erweist es sich allerdings als unklug, dass wir Pädagogen uns von dem Begriff Legasthenie verabschiedet haben, weil wir mit unseren »banalen« pädagogischen Ansätzen (s. Bühler-Niederberger in diesem Band) aus der öffentlichen Diskussion und den Internetseiten verschwunden sind. Aus diesem Grunde werde ich wieder den Ausdruck Legasthenie im Sinne von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten verwenden, um auf die Zuständigkeit der Schule und der Lehrkräfte für diese Probleme zu verweisen. Leider gelingt es unter den gegenwärtigen schulischen Verhältnissen nicht immer, LRS zu verhindern. In diesen Fällen ist die außerschulische Hilfe von Experten notwendig, für die allerdings besondere Qualitätsstandards gelten muss, wie sie von Löffler, Meyer-Schepers und Naegele (2001) beschrieben worden sind.

Literatur

- Bühler-Niederberger, D. (1991). Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen.
- European Agency for Development in Special Needs Education. »Dylexia« - A small scale examination of issues relating to policy and provision in Agency member countries. www.european-agency.org.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, G. (1993). Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, G. Auswirkungen einer Schulung des zentralen Hörvermögens nach edu-kinesiologischen Konzepten auf Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Heilpädagogische Forschung, 22/1996, 57-64.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, G. Anforderungen an die schulische Förderung von SchülerInnen mit LRS - Erfahrungen aus Österreich. In I.M. Naegele & R. Valtin (2001), 170-178.
- Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Naegele, I.M. Überlegungen zur Qualitätssicherung in der kombinierten Lern- und Psychotherapie. In I.M. Naegele & R. Valtin (2001), 186-193.
- Naegele, I. & Valtin, R. »Legasthenie kommt von Gott« - Wie SchülerInnen mit LRS ihr Versagen erklären. In I.M. Naegele & R. Valtin (2001), 41-47.
- Naegele, I. M. & Valtin, R. (Hg.) (2003). LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim. 6. Auflage.

- Naegele, I. M. & Valtin, R. (Hg.) (2001). LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien, Weinheim, 2. Auflage.
- Niemeyer, W. (1974). Legasthenie und Milieu, Hannover.
- Scheerer-Neumann, G. (1979). Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum.
- Scheerer-Neumann, G. LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme. In I.M. Naegele & R. Valtin (2003), 32-41.
- Schenk-Danziger, L. (1991). Legasthenie - Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. München.
- Suchodoletz, W.v. (Hg.) (2003). Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart.
- Urban, E. (1994). Der neue Büchmann. Geflügelte Worte. Niederhausen/Ts.
- Valtin, R. (1974). Legasthenie - Theorien und Untersuchungen, Weinheim, 3. Auflage.
- Valtin, R. (1975). Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte. Zeitschrift für Pädagogik, 3, 407-418.
- Valtin, R. Zur »Machbarkeit« der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In R. Valtin, U. Jung & Scheerer-Neumann, G. (1981). Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt.
- Valtin, R. Von der klassischen Legasthenie zu LRS - notwendige Klarstellungen. In I.M. Naegele & R. Valtin (2001), 16-35.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, 227-264.
- Weber, J.-M., Marx, P. & Schneider, W. Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder. Ein Vergleich bezüglich Verursachungsfaktoren und Therapierbarkeit. In M. Fölling-Albers u.a. (Hg.). Jahrbuch Grundschule III, Frankfurt a.M. 2001, 188-191.
- Zangerle, H. Angebote des Psycho-Marktes. Kritische Sichtung und Wertung. In I.M. Naegele & R. Valtin (2001), 194-203.

e e

Der folgende Text wurde bereits vor 31 Jahren veröffentlicht. Wir drucken ihn wieder ab, weil er eine Kritik am Legastheniekonzept thematisiert, die damals wie heute berechtigt und gültig ist. Weil er zeigt, dass das Legastheniekonzept eigentlich bereits vor über 30 Jahren durch eine systematische Erforschung von Lernschritten in ein dynamisches Lesemodell überführt werden sollte, aus dem sich Hilfen für alle Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens ableiten lassen. Bereits damals wandte sich Valtin zu Recht gegen Bevorzugungen und Privilegien bei Benotung, bei Förder- und Hilfsmaßnahmen für eine kleine Gruppe ausgelesener »Legastheniker«. Bereits damals stellte sie das Legastheniekonzept mit fundierter Kritik in Frage und plädierte für seine Ablösung. Heute kämpfen wir wieder für gleiches Recht auf Fördermaßnahmen für alle lese-rechtschreibschwachen Kinder, gegen die Privilegierung einer bestimmten Gruppe und dafür, dass endlich Diagnostik und Förderung lernschrittbezogen stattfindet. Ein ähnlicher Kampf wie vor über dreißig Jahren? Ja, haben denn nicht alle Beteiligten aus der Vergangenheit gelernt oder waren Verlockungen kommerzieller Chancen größer?

Bernhard Hofmann

Quelle: Zeitschrift für Pädagogik,
21.Jg. 1975, Nr.3, S.407ff.

Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte?

Kritische Bemerkungen zum methodischen
und theoretischen Konzept der Legasthenieforschung¹

Renate Valtin

Kurze Charakteristik des Forschungsverlaufs

Die vor einigen Jahren noch fast unbeachtete Legasthenieforschung hat es zu respektablem Ansehen gebracht: In den Massenmedien Fernsehen, Rundfunk und Zeitung erfreut sich dieses Thema wachsender Beliebtheit, und ein immer größer werdender Kreis von Lehrern und Eltern ist interessiert an Hilfen bei der Feststellung und Förderung legasthenischer Kinder. In den letzten Jahren sind zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt worden, die einige der älteren Auffassungen von der Legasthenie geändert haben: Statt eines Ursachenfaktors werden nun vielfältige Bedingungsmöglichkeiten betont, und die bisher als »isoliert« angesehenene Legasthenie erweist sich offenbar als eine immer umfassendere Lernstörung.

In diesem Beitrag sollen Fragen der Methoden und Datengewinnung sowie der praktischen Verwertbarkeit der gewonnenen Daten erörtert werden. Dabei werden mögliche Implikationen des Forschungsdesigns und implizit der Forschungsstrategie zugrunde liegende Annahmen herausgestellt sowie diskutiert, was eigentlich die Forschungsergebnisse für die Praxis (hier die Legastheniker-Therapie) gebracht haben. Diese Kritik geschieht nicht zuletzt aus einem Gefühl des Unbehagens über die rasche Umsetzung der Forschungsergebnisse in therapeutische Konzepte. Rumpf und Messner haben

1 Diesen Beitrag möchte ich der International Reading Association widmen, der ich den Institute of Reading Research Fellowship Award 1974 verdanke, und Theodore Clymer, dessen Generosität diesen Preis ermöglichte. Inghard Langer, Universität Hamburg, bin ich für anregende Hinweise dankbar.

die darin liegenden Gefahren aufgezeigt: »Die(se) Abnehmer von Wissenschaft sind an Handlungsweisen interessiert, was ihnen nicht zu verdenken ist: sie greifen deshalb offensichtlich besonders dankbar Wissenschaftsbefunde auf, die sich als Nachweis von Wirkungszusammenhängen interpretieren lassen ... hier wird, unter dem verständlichen Drang der Geschäfte in einer unzulänglichen Praxis, der Wissenschaft eine Autorität und eine Funktion zudedacht, die die Wissenschaft dessen berauben könnte, was sie zu ihrem Gedeihen dringlich braucht: des Zweifels an sich selbst, ihren Verfahren, ihren Fragestellungen, ihren Ergebnissen ...« (Rumpf & Messner 1971, S.486).

Stellvertretend für die neueren Legasthenie-Untersuchungen werden vor allem die eigenen Arbeiten herangezogen, deren Verlauf hier kurz dargestellt sei (Details s. Valtin 1973, 1972). Als ich 1966 mit meinen Legasthenie-Untersuchungen begann, herrschten relativ klare Lehrmeinungen über Erscheinungsformen und Ursachen der Legasthenie vor (vgl. Biglmaier 1964; Bleidick 1966; Schenk-Danziger 1971). Hauptsächlich wurden die folgenden Hypothesen vertreten: (1) Legasthenie sei mit Störungen der visuellen Wahrnehmung (z.B. Schwierigkeiten beim Erkennen und Unterscheiden optischer Gestalten) verbunden. (2) Ein Grundphänomen der Legasthenie sei die Raumlage-Labilität, die sich in Umstellungs- und Reversionsfehlern vor allem beim Lesen äußere und sich ferner in Drehungen optischer Gestalten und in einer Rechts-Links-Unsicherheit bemerkbar mache. (3) Linksdominanz (Linkshändigkeit, Linksäugigkeit und gekreuzte Hand-Augen-Dominanz) sei ein ursächlicher Faktor der Legasthenie und stehe in Zusammenhang mit der Raumlage-Labilität. (4) Legasthenie sei eine kongenitale (angeborene) Schwäche und sei relativ unabhängig vom soziokulturellen Milieu.

Die Ergebnisse der wenigen empirischen Untersuchungen waren allerdings uneinheitlich und größtenteils nicht vereinbar mit Befunden, die in gut kontrollierten Untersuchungen in anderen Ländern beobachtet worden waren (z.B. Malmquist 1958; Vernon 1960). Als Grund für die Diskrepanz der Ergebnisse kommen methodische Schwächen der Untersuchungen in Betracht: (1) Unsicherheit bei der Diagnose einer Legasthenie, so lange diese nicht durch standardisierte Tests vorgenommen wird; (2) unterschiedliche Abgrenzung der Legastheniker von schwach begabten leserechtschreibschwachen Kindern; (3) geringer Umfang der Stichprobe und heterogene

Zusammensetzung in Bezug auf Alter, Geschlecht und evtl. Grad der Lese-retardation; (4) starke Selektion der Legastheniker, da es sich zumeist um klinische, beispielsweise einem Schulpsychologischen Dienst oder einer Lese-klinik gemeldete Fälle handelt (der Grund der Meldung wird zumeist nicht die eigentliche LRS, sondern werden sekundäre Verhaltensstörungen sein, wie z.B. in der Stichprobe von Kirchhoff 1960); (5) Fehlen geeigneter Kontrollgruppen; (6) Mangel an zuverlässigen und objektiven Testverfahren.

Zur Ausschaltung oder zumindest Reduzierung dieser Fehlerquellen ergaben sich für die eigenen Untersuchungen folgende Konsequenzen:

(1) Die Diagnose der Legasthenie wurde operational durch standardisierte Testverfahren vorgenommen. Als Kriterien dienten ein IQ > 90 und ein Prozentsatz von 5 und weniger in einem standardisierten Rechtschreibtest (in späteren Untersuchungen auch ein Prozentsatz von 15 und weniger in der Lese-Rechtschreibleistung; s. Valtin 1972). (2) Die Kinder wurden aus gewöhnlichen Volksschulklassen mit Hilfe von Tests herausgesucht. (3) Die Kontrollgruppe wurde so gewählt, dass möglichst viele als relevant für die Legasthenie erachtete Merkmale konstant gehalten wurden. Das geschah durch einen Paarvergleich von Legasthenikern und Kindern mit mindestens durchschnittlicher Rechtschreibleistung, wobei die Versuchspersonen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Schulklasse, IQ und Beruf des Vaters vergleichbar waren. Die möglichen Mängel dieses Paarvergleichs werden später erörtert.

Aufgrund der Ergebnisse verschiedener Einzel- und Gruppentests mussten die oben genannten Hypothesen zurückgewiesen werden:

(1) Bei der Mehrzahl der Legastheniker war das Lese-Rechtschreibversagen nicht mit Störungen der visuellen Wahrnehmung verbunden. Die Legastheniker waren in Thurstones Test »Wahrnehmungsschnelligkeit«, der die Fähigkeit der raschen Unterscheidung zwischen gleichen und unterschiedlichen optischen Gestalten erfasst, überraschenderweise sogar signifikant besser. Die unerwartete Überlegenheit der Legastheniker in diesem visuellen Test ist von Kemmler (1967) und Machemer (1973) bestätigt worden.

(2) Bei den Legasthenikern ließen sich keine Hinweise auf eine Raumlage-Labilität beobachten, wie auch eine Faktorenanalyse zeigte. Die Werte in den Lese-, Wahrnehmungs- und räumlichen Tests wurden für beide Gruppen getrennt interkorreliert. Es wurde jeweils eine Faktorenanalyse durchgeführt und die Faktorenstruktur der beiden Gruppen miteinander ver-

glichen, wobei die Ergebnisse weitgehend übereinstimmten. Die Resultate der faktorenanalytischen Untersuchung bestärkten also die durch den Paarvergleich gewonnenen Ergebnisse (vgl. auch Angermaier 1973).

(3) Linkshändigkeit, Linksäugigkeit und gekreuzte Hand-Augendominanz wiesen keinen Zusammenhang zur Legasthenie auf.

(4) In einer Befragung der Eltern von Legasthenikern und guten Rechtschreibern zeigte sich eine Fülle von signifikanten Unterschieden im Hinblick auf das soziokulturelle Milieu, obwohl die Stichproben in Bezug auf den Beruf des Vaters parallelisiert worden waren. Legasthenie korrelierte mit geringer Schulbildung der Mutter, Kinderreichtum, beengten Wohnverhältnissen, Lesedesinteresse der Eltern. Ferner zeigten sich Hinweise auf einen Rückstand in der Sprachentwicklung und eine größere Häufigkeit von Sprachstörungen bei Legasthenikern.

Da das Design dieser Korrelationsstudie keine schlüssigen Aussagen über die Ursachen der Legasthenie erlaubt, wurde in weiterführenden Untersuchungen die Hypothese geprüft, ob intervenierende Variablen, wie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sowie sprachliche Faktoren, dieser Korrelation zugrunde liegen könnten. Wiederum wurde die Methode des Paarvergleichs angewendet (Valtin 1972). Vorhersagegemäß wiesen die Legastheniker eine geringere Leistungsmotivation, eine erhöhte Ängstlichkeit und eine größere kognitive Feldabhängigkeit auf. Da in der Sozialisationsforschung ein Zusammenhang der hier genannten Persönlichkeitsmerkmale mit der frühkindlichen Selbständigkeitserziehung aufgezeigt worden ist, wurden mit Hilfe eines Fragebogens von den Müttern Daten über diesbezügliche Erziehungseinstellungen eingeholt. Wegen der Schwächen der Untersuchung (es handelt sich um eine ex post facto-Studie, wobei primäre und sekundäre, d.h. reaktive, Persönlichkeitsmerkmale kaum noch trennbar vermischt sind) lassen die Ergebnisse nur mit aller Vorsicht den Schluss zu, dass die geringe Motivation und Feldabhängigkeit der Legastheniker nicht nur im Sinne einer sekundären Symptomatik, also als Reaktion auf das legasthenische Versagen, zu interpretieren, sondern möglicherweise zum Teil auf Erziehungseinflüsse in früher Kindheit zurückzuführen sind. Bei der Untersuchung des sprachlichen Bereichs, die auch eine Analyse der mündlichen Sprachäußerungen sowie einer Kategorisierungstest umfasste, zeigten sich signifikante Definitionen. Bei der Mehrzahl

der Legastheniker waren vor allem die unteren Ebenen des Sprachlernens (sprechmotorische und auditive Differenzierungsfähigkeit) gestört. Angesichts der signifikant schlechteren Leistungen der Legastheniker in einem mündlichen Rechentest ließ sich insgesamt aus diesen Resultaten folgern, dass bei vielen Kindern die Legasthenie nur ein Aspekt einer umfassenderen Lernstörung ist, die vielfach gekoppelt mit auditiv-sprechmotorischen Mängeln und spezifischen Persönlichkeitseigenschaften (Ängstlichkeit, Misserfolgsmotivation und kognitiver Feldabhängigkeit) auftritt. Einschränkend muss allerdings hinzugefügt werden, dass die Legastheniker dieser Stichprobe zum überwiegenden Teil aus der Unterschicht stammten, so dass das hier geschilderte Bild eher einem Typ der »Unterschicht-Legasthenie« entsprechen dürfte.

Die hier in groben Zügen geschilderten Untersuchungen sollen nun unter zwei Gesichtspunkten diskutiert werden: (1) Welchen Einfluss hat die empirisch-statistische Methode der Datengewinnung - hier der Paarvergleich - auf die Ergebnisse? (2) Welche unausgesprochenen Annahmen liegen der Wahl der untersuchten Bereiche zugrunde?

Die Konsequenzen der Methode des Paarvergleichs

Da sich die Populationen der Legastheniker und der guten Leser in Intelligenz und Sozialstatus unterscheiden, wurden zur Kontrolle dieser differierenden Merkmale Paare mit gleichen Intelligenzquotienten und gleichem Sozialstatus zusammengestellt. Dabei wurde allerdings nicht berücksichtigt, dass die Repräsentativität der Stichprobe dadurch nicht mehr gesichert ist. Als Repräsentativuntersuchungen (z.B. Malmquist 1958) wissen wir, dass der IQ von schwachen Lesern (definiert durch Lesetestergebnisse, die unterhalb einer Standardabweichung vom Mittelwert liegen) etwa 95 beträgt, während durchschnittliche oder gute Leser etwa einen IQ von 110 bis 115 aufweisen. Stellt man nun Paare gleicher Intelligenz zusammen, werden bei den schwachen Lesern (oder Legasthenikern, bei denen nur Kinder mit einem IQ > 90 berücksichtigt werden) eher Kinder mit einem IQ über dem Mittelwert ihrer Population herausgesucht und bei den guten Lesern eher Kinder mit einem IQ unter dem Mittelwert ihrer Population. Der durchschnittliche IQ parallelisierter Legastheniker- und Kontrollgruppen liegt erfahrungsgemäß bei 105. Von den Legasthenikern werden also eher die »guten« und von den Kindern mit nor-

maler Lesefähigkeit die »schlechten« ausgesucht. Werden nun die Tests durchgeführt, die mit dem IQ korrelieren, so ist gemäß dem Prinzip der statistischen Regression in beiden Stichproben eine Annäherung an den Mittelwert ihrer Population zu erwarten, d.h. die guten Leser werden voraussichtlich bessere Ergebnisse und die Legastheniker schlechtere Ergebnisse erzielen: Der Regressionseffekt sorgt also dafür, dass die Verzerrung der Stichproben zumindest gemildert wird.

Ein weiterer unerfreulicher Effekt dieses Paarvergleichs besteht darin, dass die »wahren« Zusammenhänge von Teilleistungen in der Population durch das Zusammenstellen der Paare verzerrt werden. Wie jeder Legasthenieforscher aus seinen Erfahrungen beim Heraussuchen der Paare weiß, finden sich für viele Legastheniker - meist handelt es sich um Kinder mit geringerem IQ und niedrigem Sozialstatus - keine geeigneten Partner mit guter Lese- bzw. Rechtschreibleistung. Das wird auch in den Untersuchungen von Angermaier (1974), Niemeyer (1974) und Oehrlé (1975) ersichtlich. Von der ursprünglichen, möglicherweise repräsentativen Legasthenikerstichprobe werden nur solche (und zwar intelligentere und aus einer höheren Sozialschicht stammende) Legastheniker für die weiteren Untersuchungen ausgewählt, für die passende Kinder aus der Kontrollgruppe gefunden werden: Das Resultat sind zwei willkürliche Stichproben, von denen keine ihre ursprüngliche Population repräsentiert. Aus diesem Grunde sind Untersuchungen, die von Korrelationen zwischen den erhobenen Testergebnissen ausgehen, mit einem nicht abzuschätzenden Fehler behaftet: Die Korrelationen sind zunächst einmal durch die Definition der Legasthenie und den zumeist unterdurchschnittlichen IQ der Legastheniker in ihrer Streuweite eingeengt, zudem beziehen sie sich auf eine Stichprobe mit verzerrten Merkmalszusammenhängen. Aussagen über Zusammenhänge zwischen den untersuchten Testvariablen (seien es nun visuelle, auditive, sprachliche oder motorische Tests) mit der Lese-Rechtschreibleistung sind demnach wertlos. Bestürzendes Fazit: Da alle deutschen Legasthenie-Untersuchungen auf der Methode des Paarvergleichs beruhen, wissen wir so gut wie nichts über die wahren Zusammenhänge der untersuchten Variablen mit der Legasthenie bzw. dem Lese-Rechtschreibprozess!

Die Methode des Paarvergleichs kann noch zu weiteren Fehlschlüssen führen. Die Versuchspersonen werden in Bezug auf ein Merkmal - den

IQ - zusammengestellt, das keine einheitliche Größe darstellt, sondern die Summe mehr oder weniger willkürlich gewichteter Einzelfähigkeiten (soweit diese überhaupt bekannt sind, da viele zur Legasthenie-Diagnose verwendete Intelligenztests wie z.B. der Bildertest nur einen Globalwert liefern). Verdeutlichen wir dies in Bezug auf den Gesamt-IQ des Hawik, der sich aus der Summe des Verbal-IQ und des Handlungs-IQ ergibt. Legastheniker weisen im allgemeinen schwache verbale Leistungen auf, d.h. ihr Gesamt-IQ setzt sich aus einem vergleichsweise hohen Handlungs-IQ und einem vergleichsweise niedrigen Verbal-IQ zusammen, während bei guten Lesern das Verhältnis nahezu ausgeglichen ist. Bei der Parallelisierung nach dem Gesamt-IQ werden also zwei Gruppen mit unterschiedlichen Einzelleistungen verglichen, wobei von den Legasthenikern in allen Tests, die mit dem Handlungs-IQ korrelieren (z.B. visuelle Tests) bessere Leistungen zu erwarten sind. Möglicherweise ist das die Erklärung für die beobachtete Überlegenheit der Legastheniker im visuellen Bereich (wie auch in der neuen Arbeit von Oehle 1975, die ebenfalls auf parallelisierten Stichproben basiert).

Der amerikanische Psychologe Reed (1970) ist in einer hochinteressanten Untersuchung der Frage nachgegangen, wie sich unterschiedliche IQ-Maße als Parallelisierungskriterien auf die weiteren Ergebnisse auswirken. Da sich aus diesen Daten wichtige Konsequenzen auch für die Einschätzung der in der deutschen Legasthenieforschung gewonnenen Ergebnisse ableiten lassen, seien sie hier ausführlicher dargestellt. Über 200 Fünftklässler aus drei Schulen wurden mit zwei Lesetests und dem WISC (HAWIK) getestet. Kinder, die mit ihren Leseleistungen zum letzten Drittel der Stichprobe gehörten, wurden als schwache Leser definiert, sofern ihr IQ über 90 lag. Als untere IQ-Grenze diente jeweils der Gesamt-IQ, der Verbal-IQ und der Handlungs-IQ, so dass drei Gruppen von schwachen Lesern gebildet wurden. Die Größe dieser Gruppen variierte je nach Selektionskriterium: N = 19 beim Gesamt-IQ, N = 21 bzw. 29 beim Verbal-IQ bzw. Handlungs-IQ. Diese Zahlen entsprechen der oben geäußerten Feststellung, dass bei Legasthenikern der Verbal-IQ geringer ist (weniger Kinder erreichten die IQ-Grenze von 90). Jeder schwache Leser wurde mit einem guten Leser zusammengestellt, wobei abermals die drei verschiedenen IQ-Maße das Kriterium der Parallelisierung bildeten. Die Ergebnisse waren unterschiedlich: Bei Gleichsetzung des Handlungs-IQ war der Verbal-IQ der Leseschwachen um 15 Punkte niedriger

als der der guten Leser. Bei Kontrolle des Gesamt-IQ war ebenfalls eine, wenn auch nicht so deutlich ausgeprägte, Unterlegenheit der Legastheniker im Verbal-IQ zu verzeichnen. Bildete der Verbal-IQ hingegen das Kriterium der Parallelisierung, so ergaben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern. Die Wahl des maßgeblichen IQ-Maßes beeinflusst also nicht nur die Anzahl der schwachen Leser (diente der Handlungs-IQ anstelle des Verbal-IQ als Auslese Kriterium, so wurden in dieser Untersuchung etwa 50% mehr Kinder als Legastheniker identifiziert), sondern auch die Art des Zusammenhangs zwischen Verbal- und Handlungs-IQ. Und dies hat natürlich Auswirkungen auf die mit diesen IQ-Maßen korrelierenden Tests, wie weiterführende Untersuchungen Reeds ergaben. Wurden die Paare nach dem Gesamt-IQ zusammengestellt, so zeigten sich in anderen neuropsychologischen Tests durchweg signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, wurde allerdings der Verbal-IQ zur Basis des Paarvergleichs gewählt, verschwanden diese Unterschiede fast gänzlich. Das bedeutet, dass die Wahl des IQ-Maßes (bzw. die Wahl des Intelligenztests) auch die Ergebnisse in weiteren Tests determiniert.

Zur Erklärung dieses Sachverhalts zieht Reed das Prinzip der Korrelation zwischen zwei und mehr Variablen heran. Wenn der Paarvergleich auf der Grundlage des Verbal-IQ geschieht, werden gute und schwache Leser ähnliche Ergebnisse aufweisen in Variablen, die höher mit dem Verbal-IQ als mit der Leseleistung korrelieren. Indes unterscheiden sie sich eher voneinander in Merkmalen, die einen engeren Zusammenhang zur Leseleistung als zum Verbal-IQ besitzen. Wenn jedoch der Handlungs-IQ beider Gruppen vergleichbar ist, werden gute und schwache Leser ähnliche Ergebnisse in Tests erzielen, die eine hohe Korrelation zum Handlungs-IQ aufweisen. Aussagen über Minderleistungen bzw. »Defizite« von Legasthenikern in kognitiven, sprachlichen oder visuellen Tests sind demnach nur mit größter Vorsicht zu treffen. Zu beachten ist allerdings, dass Reeds Kriterium für Leseschwäche ($PR < 33$) nicht den sonst üblichen Definitionen, die sich auf einen $PR < 15$ gründen, entspricht. Eine Wiederholung dieser Untersuchung, wobei auch der Einfluss unterschiedliche Kriterien für Legasthenie studiert werden könnte, wäre wünschenswert.

Annahmen über den Leseprozess, die die Forschung ge- und verleitet haben

Es soll hier versucht werden, die in der Legasthenieforschung enthaltenen Annahmen und impliziten Modellvorstellungen über den Leseprozess zu analysieren. Es ist bezeichnend, dass sich in kaum einer Arbeit zur Legasthenie eine Definition des Leseprozesses findet, die über eine eher banale Umschreibung (Lesen ist Sinnentnahme aus graphischen Zeichen oder dergl.) hinausgeht, geschweige denn eine Theorie des Lesens erörtert oder aufstellt. Man begnügt sich meist mit einer Aufzählung der am Lesen und Schreiben beteiligten Fähigkeiten. Den bisherigen Untersuchungen liegt meist unausgesprochen die Annahme zugrunde, Lesen sei die Summe verschiedener kognitiver Funktionen, wie visueller Unterscheidungs- und Gliederungsfähigkeit, auditiver, sprechmotorischer und sprachlicher Fähigkeiten, Gedächtnis sowie Symbolverständnis, deren ungestörtes Funktionieren die Leseleistung garantiere, wobei jedoch weder die Wirkungszusammenhänge dieser Funktionen einsichtig gemacht werden noch ihre genaue Stellung im Leseprozess bestimmt wird.

Auf der Annahme dieses »Funktionsmodells« des Lesens, wie man es nennen könnte, beruhen die Untersuchungen von Legasthnikern und Nichtlegasthnikern, in denen Vergleiche hinsichtlich der am Leseprozess vermutlich beteiligten Funktionen durchgeführt werden. Minderleistungen von Legasthnikern werden dann als »Defizite« gewertet, und man betrachtet die entsprechenden Fähigkeiten als zu gering ausgeprägt, als dass sie einen normalen Lernfortschritt gewährleisten könnten (vgl. Angermaiens Interpretation 1974b, S.19). Unversehens wird hier ein Zusammenhang kausal gedeutet, obwohl die bisherigen Daten dergleichen Schlussfolgerungen gar nicht gestatten. Besonders prekär wirken sich diese Annahmen auf die therapeutischen Ansätze aus, da sie gleichfalls auf diesem »Funktionsmodell« beruhen: Durch den Ausgleich von visuellen Schwächen, auditiv-sprechmotorischen Mängeln und motorischen Schwierigkeiten - was die sog. Funktionsübungen leisten sollen - erhofft man sich auf dem Weg über einen nicht näher erläuterten Transfer eine gleichzeitige Verbesserung der Leseleistung.

Allerdings sind die vorliegenden empirischen Belege kaum geeignet, diesen Transferglauben zu unterstützen. Die zahlreichen amerikanischen

Experimente mit visuellen Trainingsprogrammen haben sich nicht als förderlich für die Steigerung der Leseleistung erwiesen (Valtin 1974b). In Eggerts Untersuchung (1973) zeigten die verwendeten motorischen und kognitiv-verbale (d.h. Rechtschreibtraining und Funktionsübungen umfassenden) Trainingsarten sehr unspezifische Wirkungen: Beide Gruppen verbesserten sich sowohl in den trainierten als auch in den untrainierten Bereichen. Schon Klauers Experimente über den Effekt von Trainingsprogrammen auf die Intelligenzleistung schwachbegabter Kinder konnte die Hypothese eines spezifischen Transfer nicht bestätigen: Je nach Probandenmerkmalen zeigten sich unterschiedliche Effekte. Selbst wenn also die Minderleistungen der Legastheniker als kausale Faktoren des Leseversagens angesehen werden könnten (und nicht Artefakt der Methode des Paarvergleichs sind), ist die Annahme eines Transfers aufgrund von Funktionsübungen noch sehr fragwürdig. Betrachtet man indes die niedrigen Korrelationen, die bislang zwischen den getesteten Funktionen und der Lese-Rechtschreibleistung gemessen wurden, so drängt sich der Eindruck auf, dass für den Leseprozess völlig irrelevante Faktoren gemessen werden. Ein weiterer Beleg hierfür ist, dass sich in einer Längsschnittuntersuchung² kaum nennenswerte Zusammenhänge zwischen den Lese- und Rechtschreibleistungen im 1., 2. und 3. Schuljahr und den zu Schulbeginn erhobenen Variablen (visuelle Wahrnehmung, Raumlagesicherheit, Artikulation, Lautuntersuchung, Wortschatz, Schulreife, IQ) ergaben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Annahme des Funktionsmodells des Lesens zwei unerfreuliche Konsequenzen hat: (1) Es hat die Forscher dazu verleitet, gleichsam um den Leseprozess herum zu forschen (in Bereichen wie soziokulturellem Milieu, Körperdominanz, frühkindlicher Entwicklung, Persönlichkeitsmerkmalen), während wir über spezifische Mängel im Leseprozess selbst kaum etwas wissen. (2) Da bei der Datengewinnung die Methode des Paarvergleichs gewählt wurde, sind die Ergebnisse hinsichtlich der erhaltenen »Defizite« nicht zuverlässig und möglicherweise Artefakt unseres Untersuchungsdesigns und unserer Operatio-

2 Diese Untersuchung wurde im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen durchgeführt und in mehreren Examensarbeiten ausgewertet. Erste Ergebnisse s. Valtin 1972 (»Untersuchungen mit dem visuellen Wahrnehmungstest von Frostig«).

nalisierung von Legasthenie. Als Alternative zu diesem »Funktionsmodell« ließe sich ein »Fertigkeitsmodell«³ bestimmen, das den Leseprozess als eine hierarchische Organisation verschiedener Teilfertigkeiten ansieht, wobei die Analyse der einzelnen Bestandteile (wie etwa Buchstabenkenntnis, Laut-Buchstaben-Assoziation, Wort-Bedeutungs-Verknüpfung, Kenntnisse der linguistischen Struktur der Sprache) und ihres Zusammenwirkens jedoch noch zu leisten wäre.

Kritik am Legasthenie-Konzept

Wird die Methode des Gruppenvergleichs gewählt, um Aufschluss über die Ursachen der Legasthenie zu gewinnen, so steht man - wie oben bereits dargestellt - vor einem Dilemma: Vergleicht man zwei repräsentative Stichproben von Legasthenikern und Kindern mit normaler Lese- und Rechtschreibleistung, so sind die beobachteten Differenzen nicht interpretierbar, da sich die Populationen in den Hintergrundvariablen unterscheiden. Entscheidet man sich für den Vergleich von zwei in den Hintergrundvariablen parallelisierten Stichproben, so repräsentieren diese nicht mehr die ursprüngliche Population, und die Ergebnisse sind artefaktanfällig. Dieses Problem der Stichprobenauswahl beim Gruppenvergleich ist jedoch zweitrangig. Das eigentliche Übel liegt schon im Ansatz, nämlich im Legasthenie-Konzept, das nur ganz formal bestimmt werden kann. In neueren Forschungsarbeiten hat sich kein Hinweis auf die in früheren Jahren postulierte Phänomene wie z.B. Raumlagerabilität und Linksdominanz finden lassen. Wie die zahlreichen empirischen Untersuchungen belegen, ist Legasthenie keine »spezifische« Schwäche, sondern eine in den Rahmen der normalen Variation fallende Schwierigkeit beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, und es unterstreicht die schon häufig beklagte Dominanz der verbalen Leistungskriterien in unserem Schulwesen, dass vergleichbare Schwächen z.B. in der Mathematik, in naturwissenschaftlichen, musischen oder sportlichen Fächern bislang nicht thematisiert wurden. Die unter dem Begriff Legastheniker gefassten Kinder weisen

3 Eine analoge Unterscheidung macht J.T. Guthrie zwischen dem »assembly model« und dem »system model« (Pers. Mitteilung).

Lese-Rechtschreibschwächen unterschiedlichster Genese auf. Das Konzept der Legasthenie ist also ein rein deskriptives, nicht aber eine Erklärung für Lese-Rechtschwierigkeiten, wie es der Alltagssprachengebrauch nahe legt (»Ein Kind liest schlecht, weil es eine Legasthenie hat«). Eine wissenschaftlich stringente Begründung für den Begriff der Legasthenie gibt es nicht bzw. gibt es nicht mehr, seitdem sich die Konzeption der »spezifischen Legasthenie« als nicht haltbar erwiesen hat.

Schlee (1974) hat darauf aufmerksam gemacht, dass auch das Konzept der Diskrepanz zwischen vergleichsweise hohem IQ und schlechten Lese-Rechtschreibleistungen nicht stichhaltig ist, da »diskrepante Leistungen in Variablen, die nur in mittlerer Höhe korreliert sind, keine Besonderheit darstellen« (Schlee 1974, S.291)⁴. Der rein formale Charakter des Legastheniebegriffs wird in aller Deutlichkeit von Angermaier (1974c) hervorgehoben: »Somit weist der begriff legasthenie auf die vielfältigen verursachungsmomente einer relativ (!) begrenzten lernstörung hin: je höher man den prozentsatz der legastheniker ansetzt, desto weniger begrenzt wird diese lernstörung sein. Und dieser prozentsatz muss angesetzt werden: die grenzen der legasthenie sind zu bestimmen, festzusetzen, nicht zu erkennen oder zu entdecken. Es gibt keine eindeutige symptomatik oder kasuistik einer bestimmten legasthenie ... der legastheniebegriff ... /bezieht/ sich nicht auf eine ›krankheit‹, sondern allenfalls auf minusvarianten eines leistungskontinuums von heterogener zusammensetzung und eines festlegungsbedürftigen umfangs« (Angermaier 1974c, S.148). Es bleibt also in das Belieben des Forschers gestellt, wie er Legasthenie operational definiert und welche Kriterien er jeweils für die Schwere der Lese- und/oder Rechtschreibstörung und für die Höhe des Intelligenzquotienten ansetzt. In diesem rein formalen Konzept der Legasthenie ist für die Forschung ein Zirkel begründet: Ausgehend von einem beliebigen und unklaren Diagnostikum, versucht der Forscher die Besonderheiten des Diagnostikums herauszufinden, oder - anders ausgedrückt - aus der

4 Schlee (1974) will in seinem Beitrag »Zur Erfindung der Legasthenie« auf polemische Art nachweisen, dass die Auffassung von Legasthenie als einer speziellen Schwäche oder eines primären Ausfalls unsinnig ist. Dabei entgeht ihm allerdings, dass die neuere Legasthenieforschung diese Annahmen schon seit Jahren als überholt herausgestellt hat.

Willkürlichkeit der Diagnose folgt eine durch sie aufgezwungene Willkürlichkeit der Ergebnisse, die je nach Legastheniekriterien, Wahl der Diagnoseinstrumente und Auswahl der Stichprobe variieren.

Die bisherige Legasthenieforschung soll hier nicht in Bausch und Bogen verworfen werden. Die Legasthenie war eine »nützliche Erfindung« (Angermaier 1974d). Sie hat dazu beigetragen, spezifische Faktoren zu isolieren, die das Lesen und Rechtschreiben behindern können (z.B. phonematische Diskriminationsschwäche, artikulatorische Mängel, spezielle kognitive Stilvariablen, soziokulturelle Merkmale). Auch für die schulische Praxis sind die Konsequenzen erfreulich. Was jahrelanger fundierter wissenschaftlicher Kritik an der Zensurengebung nicht gelungen ist, wurde durch die Legastheniker-Erlasse in einigen Bundesländern erreicht, nämlich eine Bresche in das herkömmliche Benotungssystem zu schlagen. Um Legasthenikern die ständigen Frustrationserlebnisse durch schlechte Noten zu ersparen, können sie von der Benotung und auch von der Teilnahme an Diktaten befreit werden. Legasthenischen Kindern wird außerdem ein Anspruch auf Förderunterricht in Kleingruppen zuerkannt (allerdings muss in einigen Bundesländern erst ein »Legastheniker-Pass« vorgelegt werden, damit die Schule ihren Auftrag, den Kindern die Kulturtechniken zu vermitteln, auch durch spezielle Fördermaßnahmen wahrnimmt). Gerade weil Legasthenie keine Krankheit ist, sollte nun aber gefordert werden, dass diese Privilegien nicht nur Legasthenikern vergönnt bleiben, sondern dass die allen Kindern mit Schwächen in verschiedenen Schulleistungen zuerkannt werden.

Folgerungen für die zukünftige Forschung

Das bisherige Legastheniekonzept hat seine Schuldigkeit getan. Ein Festhalten an diesem formalen Konzept und der üblichen Forschungsstrategie erscheint wenig sinnvoll und sollte wegen des für die Forschung zirkulären Ansatzes aufgegeben werden. Folgende Punkte sind in zukünftigen Forschungsarbeiten zu berücksichtigen:

(1) Da Legasthenie einen Sammelbegriff für verschiedenartige Lese- und Rechtschreibstörungen darstellt, ist die in der bisherigen Forschung verwendete Methode des Gruppenvergleichs kaum geeignet, zu differenzierten Aussagen über unterschiedliche Typen von Lese- und Rechtschreibversagen

zu gelangen. Aus den ermittelten Durchschnittswerten ist nämlich nicht ersichtlich, ob nicht Schwächen des einen Legasthenietyps durch relative Stärken eines anderen Typs ausgeglichen werden. Um erste Hypothesen über verschiedene Varianten von Störungen im Lesen und Rechtschreiben zu gewinnen, ist ein fallbezogenes exploratives Vorgehen vorzuschlagen. Auch die bisherige Praxis, bestimmte, die Leseleistung vermutlich beeinträchtigende Funktionsbereiche abzutesten, sollte ergänzt werden durch einen Ansatz, der die einzelnen Aspekte des Lese-Rechtschreibprozesses selbst zu erfassen versucht.

(2) Dazu ist es notwendig, dass die Forschung von einem expliziten theoretischen Modell des Leseprozesses ausgeht, in dem die einzelnen Teilfertigkeiten identifiziert und ihr Wirkungszusammenhang einsichtig gemacht werden müsste. Erst Untersuchungen, die einzelne Komponenten des Leseprozesses selbst erhellen, können auch dem Praktiker konkrete Anweisungen zur Unterrichtsgestaltung geben. Allerdings sind wir noch weit von einer Theorie des Lesens entfernt, die auch entwicklungspsychologische Aspekte (Entwicklung von Wahrnehmung, Sprache und Denken) umfassen müsste. Die meisten der in der angloamerikanischen Literatur vorliegenden Lesemodelle sind statischer Natur und erschöpfen sich in einer Aufreihung der Komponenten des Lesevorgangs (z.B. visuelle Identifizierung, Kurz- und Langzeitgedächtnis), wobei der Prozesscharakter des Lesens nicht berücksichtigt wird (vgl. die Zusammenstellung bei Geyer 1971). Erste Anätze zu einem dynamischen Lesemodell finden sich bei Goodman (1967) und Roberts & Lunzer (1971).

(3) Anhand repräsentativer Erhebungen müsste der Fehler der bisherigen Daten abgeschätzt werden. Ferner wäre zu überprüfen, inwieweit unterschiedliche Operationalisierungen von Legasthenie hinsichtlich IQ-Maßen und Zugrundelegung verschiedener Lese- und/oder Rechtschreibkriterien die Ergebnisse beeinflussen.

(4) Das Problem der Validität der Tests und der Aussagekraft der Daten sollte mehr als bisher reflektiert werden. Testergebnisse lassen ja nicht unmittelbar auf den Bereich schließen, der gemessen werden soll. Durch die Operationalisierung des zu messenden Merkmals findet eine Reduktion statt, da nur jeweils eine Stichprobe von Reaktionen gemessen werden kann, und die »wahren« Reaktionen werden weiterhin verfälscht durch den bei der

Messung auftretenden Fehler. So korrelieren beispielsweise verschiedene Tests, welche die auditive Diskrimination (Dykstra 1966) oder die visuelle Wahrnehmung erfassen sollen, derartig niedrig miteinander, dass von den Leistungen in diesen Tests nicht auf eine generelle auditive oder visuelle Fähigkeit, sondern nur auf eine höchst testspezifische Leistung geschlossen werden kann. Bei der Verwendung von Persönlichkeitstests bei Legasthnikern ergibt sich ferner das Problem, dass aufgrund der engen Verwobenheit von primären Eigenschaften und sekundären Reaktionen auf das legasthenische Versagen die Ergebnisse (z.B. niedrige Leistungsmotivation, Ängstlichkeit) kaum interpretiert werden können.

(5) Die vielen kleineren Arbeiten mit nur begrenzter Aussagekraft sollten durch interdisziplinäre Forschungsarbeiten abgelöst werden. Die der Vielschichtigkeit der Störungen im Lesen und Rechtschreiben mit ihren neurologischen, sprachheilpädagogischen, psychologischen und pädagogischen Aspekten besser gerecht werden könnten. Eine Kombination von deskriptivem und experimentellem Vorgehen scheint dabei am geeignetsten zu sein⁵.

5 Als Beispiel sei die Untersuchung von Robinson (1946) genannt: Die Durchführung dieser Arbeit vollzog sich in drei Etappen: Nachdem die leseschwachen Kinder einzeln von Spezialisten untersucht worden waren, fanden Gruppenkonferenzen statt zur Herausarbeitung der vermuteten Ursachen und von Vorschlägen zur Therapie, in der schrittweise die angenommenen Ursachen ausgeschaltet und die Effektivität dieser Maßnahmen am Lesefortschritt der Kinder gemessen wurde. Robinsons Untersuchung, an der ein Lesespezialist, ein Psychiater, ein Pädiater, zwei Sozialarbeiter, drei Ophthalmologen, ein Neurologe, ein Otalaryngologe, ein Endokrinologe, ein Sprachheilpädagoge und ein Psychologe mitarbeiteten, ist bis heute noch die gründlichste Studie zum Leseversagen. Aufgrund der starken Selektion der Kinder und des Fehlens einer Kontrollgruppe sind die Ergebnisse allerdings nicht zu verallgemeinern.

Literatur

- Anastasi, A. (1968). Differential Psychology. Individual and Group Differences in Behavior. New York: Macmillan.
- Angermaier, M. (1973). Drei Faktorenanalysen zum Thema »Legasthenie«. In Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 20, 1-19.
- Angermaier, M. (1974a). Sprache und Konzentration bei Legasthnikern. Göttingen.
- Angermaier, M. (1974b). Multikausale Erklärung der Legasthenie. In Fernstudienlehrgang Legasthenie. Band 2. Weinheim, 11-26.

- Angermaier, M. (1974c). Das neue verständnis der legasthenie und seine auswirkungen. In Fernstudienlehrgang Legasthenie. Band 5. Weinheim, 131-148.
- Angermaier, M. (1974d). Über die NützlichkeIt der »Erfindung« der Legasthenie. In Bildung und Erziehung 38, 300-306.
- Biglmaier, M. (1964). Lesestörungen. Diagnose und Behandlung. München/Basel.
- Bleidick, U. (1966). Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen.
- Dykstra, R. (1966). Auditory discrimination abilities and beginning reading achievement. In Reading Research Quarterly, 5-34.
- Eggert, D., Schuck, K.-D. & Wieland, A.J. Ergebnisse eines Untersuchungsprogramms zur kontrollierten Behandlung lese-rechtschreibschwacher Grundschüler. Teil 2: Erfolgskontrollen eines psychomotorischen und eines kognitiv-verbalen Behandlungsprogramms. In R. Valtin (1973), 265-290.
- Geyer, J.J.: Comprehensive and partial models related to the reading process. In F.G. Davis (D.). The Literature of Research in Reading with Emphasis on Models. New Jersey: The State University of New Brunswick (1971), 5-01-5-51.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. In Journal of the Reading Specialist 6, 4, 126-135.
- Klauer, K.-J. (1971). Intelligenz und Lernen. Weinheim.
- Kemmler, L. (1967). Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen.
- Machemer, P. Auslese und verhaltenstherapeutische Behandlung von Legasthenikern. In R. Valtin (1971), 238-249.
- Malmquist, E. (1958). Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of the Elementary School. (Diss. Stockholm.) Uppsala. (Deutsche Zusammenfassung in: R. Valtin (1973), 98-116).
- Niemeyer, W. (1974): Legasthenie und Milieu. Hannover.
- Oehrle, B.C. (1975). Visuelle Wahrnehmung und Legasthenie. Weinheim.
- Reed, J.C. (1970). The deficits of retarded readers - fact or artefact? In The Reading Teacher, 23, 347-352 und 393.
- Roberts, G.R. & Lunzer, E.A. Lesen und Lesenlernen. In E.A. Lunzer & J.F. Morris (Hg.) (1971). Das menschliche Lernen und seine Entwicklung. Stuttgart, 213-244.
- Robinson, H.H. (1946). Why Pupils Fail in Reading. A Study of Causes and Remedial Treatment. Chicago, Ill.
- Rumpf, H. & Messner, R. (1971). Anatomie einer empirischen Untersuchung. Zu einem Forschungsergebnis über Kindergärten von A.-M. Tausch und Mitarbeitern. In Z.f.Päd., 17, 483-505.
- Schenk-Danzinger, L. (1971). Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim.
- Schlee, J. (1974). Zur Erfindung der Legasthenie. In Bildung und Erziehung 38, 289-299.
- Valtin, R. (1972). Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover.
- Valtin, R. (Hg.) (1973). Einführung in die Legasthenieforschung. Weinheim.
- Valtin, R. (1974a). Legasthenie - Theorien und Untersuchungen. Weinheim.
- Valtin, R. (1974b). Grundsätze für die Betreuung legasthenischer Kinder. In Fernstudienlehrgang Legasthenie. Band 2, Weinheim, 69-92.
- Vernon, M.D. (1960). Backwardness in Reading. Cambridge: University Press.



Eine Legasthenie ist doch behebbar!¹

Eine Befragung ehemaliger Legastheniker

Bernhard Hofmann / Ada Sasse

Einleitung

Die Ansprüche der Gesellschaft an Lese- und Rechtschreibkenntnisse sind insgesamt gestiegen. So gibt es kaum mehr Arbeitsplätze, in denen keine Computer- bzw. Textverarbeitungskenntnisse verlangt werden. Die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie bildet den Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft. Gemeinhin wird mit diesen Begriffen ein Vorzug der neuen Informations- und Kommunikationstechniken verbunden. Für Menschen, die über die Fähigkeit verfügen, die Neuen Medien nutzen zu können, sind sie auch ein Vorteil. Für jene aber, welche die Fähigkeiten nicht besitzen, bedeuten sie Nachteile in beruflichen und sozialen Zusammenhängen und Ausschluss von Information und Wissen. Die neuen Medien machen Schriftkompetenz keineswegs überflüssig, sondern notwendig. Das Internet ist ein Schriftmedium. Lesen und Schreiben sind also gerade im Zeitalter der »IT-Gesellschaft« die elementaren Kulturtechniken geblieben, um die eigene Biografie, Berufs- und Lebensperspektive gestalten und am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können.

Insofern der Umgang mit Schrift also einen wesentlichen Teil der Lebensbewältigungskompetenz ausmacht, sind mangelnde Lese-Schreibfähigkeiten mehr denn je eine tief greifende Behinderung, um an den gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Zukunft teilzuhaben.

1 Die Autoren danken Ilona Löffler und Ursula Meyer-Schepers für ihre großzügige Unterstützung bei der Erhebung der empirischen Daten.

Eine Befragung ehemaliger Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwächen, wie sie ihren Schul-, Ausbildungs- und Berufsweg bewältigt haben, ist unwidersprechbar von Relevanz. Dies auch vor dem Hintergrund der gängigen Auffassung, dass eine Legasthenie nicht behebbar sei und die Betroffenen ein Leben lang unter gesellschaftlicher Benachteiligung zu leiden hätten. Bislang stehen empirische Daten zu einem solchen Fragenkomplex kaum zur Verfügung. Dies liegt an der Schwierigkeit, diese Untersuchungsgruppe ausfindig zu machen.

Die gutschrift|Institute zum Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz (ehem. Kinderzentrum für Entwicklungs- und Lerntherapie), die seit 1982 bzw. 1983 in Bochum und Dortmund Kinder mit Lese/Rechtschreibschwächen in außerschulischen Fördermaßnahmen betreuen, verfügen über das entsprechende Untersuchungsmaterial, um ehemalige Betroffene befragen zu können. Wir verfolgten die Frage, ob bei Lese-/Rechtschreibstörungen die therapeutisch angebahnten Lese-/Rechtschreibkompetenzen anhalten oder ob später mit einer Verringerung des erzielten Kompetenzaufbaus zu rechnen ist. So ist z.B. aus zahlreichen Psychotherapiestudien bekannt, dass die Fortschritte, die zum Zeitpunkt der Beendigung einer Therapie gemessen wurden, in der Regel nicht über die Zeit stabil bleiben und man mit einer Verringerung der Behandlungseffekte zu rechnen hat. Interessant ist deshalb auch die Frage, ob ein solcher Entwicklungsverlauf auch für die erworbenen Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei Legasthenikern anzunehmen ist.

Anfang 2002 wurde ein Befragungsbogen entwickelt, der im September 2002 mit einem Begleitschreiben versandt wurde. Angeschrieben wurden jene ehemaligen Kinder (bzw. ihre Eltern), die wegen ihrer Schwierigkeiten, das Lesen und Schreiben altersgerecht und in der institutionell vorgesehenen Zeit zu erlernen, zwischen 1989 und Anfang 1992 eine Förderung in den genannten Instituten abgeschlossen hatten, also bis zu 14 Jahre nach ihrem Weggang. Leider waren die Unterlagen früherer Fälle nicht mehr verfügbar, da sie am Ende der Aufbewahrungspflicht vernichtet worden waren. Die Auswertung der Fragebögen, nach einer Wartefrist für den Rücklauf und nach ihrer Anonymisierung, nahm einen Zeitraum von April 2003 bis Oktober 2003 ein.

Für die vorliegende Untersuchung stand die Klärung der folgenden Fragestellungen im Vordergrund: Zum einen Fragen, die die Aspekte der Schul- und Berufsausbildung und letztendlich die Eingliederung in den Arbeits-

markt beleuchten (Bildungsabschluss, Deutschnote im Abschlusszeugnis, Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit). Zum anderen wurde das aktuelle Leseverhalten der Befragten thematisiert. Ein dritter Fragenkomplex schließlich beschäftigte sich mit der Erfahrung von gesellschaftlicher Benachteiligung, der subjektiven Bewertung der eigenen Schriftsprachkompetenz sowie der Einschätzung des Selbstwertgefühls. Die Kinder hatten in jenen Jahren an einer lerntherapeutischen Förderung in den Instituten in Bochum und Dortmund teilgenommen, weil ihre Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache so erheblich geworden waren, dass die schulischen Möglichkeiten an ihre Grenzen gestoßen waren. Alle Kinder erfüllten die einschlägigen testdiagnostischen Kriterien einer Lese-/Rechtschreibschwäche.

1 Datenstruktur

1.1 Definition der Stichprobe

In die Untersuchungsstichprobe (N=187) wurden alle Kinder aufgenommen, die in den Jahren von 1989 bis Anfang 1992 ihre Förderung in den gutschrift|Instituten in Bochum und Dortmund abgeschlossen hatten. Es handelt sich also um therapierte Kinder und nicht um eine Zufallsstichprobe von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen. Ob sich die Gruppe der hier Befragten durch wesentliche und systematische Merkmale von der Grundgesamtheit der Kinder mit LRS unterscheidet, soll unter Punkt 2 näher beleuchtet werden. Dass bei ihnen nach der gängigen Diskrepanzdefinition das wesentliche Merkmal einer Lese-Rechtschreibschwäche vorgelegen hatte, ist als gegeben anzusehen, ebenso, dass die Diagnose in der Regel im Alter zwischen 8 und 12 Jahren gestellt wird, sowie die Geschlechterverteilung.

Entweder durch Fremdbegutachtungen durch Erziehungsberatungsstellen und Kliniken oder durch Untersuchungen in den beiden Instituten war bei ihnen eine Lese-/Rechtschreibschwäche (Prozentränge in Lese-/Rechtschreibtests <15) festgestellt worden. Das Erlernen des Lesens und Schreibens hatte sich als negatives Bildungserlebnis in ihr emotionales Erleben und Verhalten eingepägt. Misserfolge wie auch seine sozialen Folgen (Hänseleien, Lehrerkommentare, Elternreaktionen) führen nicht selten zu kindlichen Vermeidungsreaktionen. Bei vielen hatte sich eine Selbstwertproblematik entwickelt, die zur Verdrängung schlechter Leistungen oder zu einem den als aversiv erfahrenen Lerngegenstand vermeidenden Verhalten

geführt hatte. Durch diverse Untersuchungen ist es bekannt (Esser & Schmidt 1987), dass die Auswirkungen der Lernstörung auf das Selbstkonzept zum Teil zu gravierenden psychischen und psychosomatischen Schäden führen. Diese sind ebenso schwerwiegend wie die Behinderung durch körperliche Krankheiten. Durch die Übernahme negativer Rollenerwartungen und Attribuierungen in das Selbstkonzept der Kinder wird die Benachteiligung vollendet, an deren Beginn ein gestörter Lernprozess stand. Lernmotivation und Lernfähigkeit sind vermindert oder verschwunden ganz. Die Erwartung des Scheiterns wirkt als self-fulfilling prophecy.

Die Grundlage der Förderung war der linguistisch - streng strukturierte - Schriftsprachaufbau nach der LARS-Methode (Lautanalytisches Rechtschreibsystem, Meyer-Schepers, 1991), deren Ansatz eine intensive Auseinandersetzung mit der Lautstruktur und ihrer Repräsentation durch Schriftzeichen wie auch die grammatischen Strukturelemente, also insgesamt kognitive Einsichten in das System Schriftsprache, fördert und fordert. Differenziert nach Geschlecht ergab sich ein Verhältnis von 2:1 (102 Jungen zu 48 Mädchen, also 68 Prozent zu 32 Prozent). Diese Zahlen spiegeln Angaben wider, die von ermittelten Geschlechtsverteilungen von Jungen zu Mädchen bei Lese-Rechtschreibschwächen von 2:1, auch 3:2 oder 3:1 sprechen. Der zeitliche Abstand von Beendigung der Fördermaßnahmen zur Befragung betrug zwischen 10 und 14 Jahren.

1.2 Beteiligungsquote

Insgesamt waren alle 187 Therapiekinder angeschrieben worden, die zum Stichzeitpunkt 1990 bis 1992 die Förderung beendet hatten. Es handelte sich also nicht um eine Stichprobe der damaligen Abgänger. Zurückgesandt wurden 150 Fragebogen, 28 Fälle waren wegen Umzugs und fehlender neuer Adresse nicht erreicht worden und neun Bögen waren unbeantwortet geblieben. Eine vorherige Kontaktaufnahme zur Erläuterung des Projekts, um eine möglichst hohe Akzeptanz und Beteiligungsquote zu erzielen, war aus Kapazitätsgründen nicht möglich gewesen. Angesichts der Tatsache, dass der letzte Kontakt mindestens 10 Jahre zurückliegt, ist die Ausschöpfungsquote von 80,2 Prozent insofern als sehr hoch einzustufen. Sie macht u.E. auch deutlich, dass es dem Interesse der Befragten entgegen kam, über ihren Werdegang befragt zu werden und darüber berichten zu können.

Die Anzahl der Rückläufe bietet eine ausreichende Grundlage, um gültige Aussagen für die Gesamtheit der geförderten Kinder dieses Zeitraums machen zu können. Da es sich um eine Kompletterhebung der aus den beiden Instituten entlassenen Kindern aus den Jahren 1989 bis Anfang 1992 bei einer Beteiligungsquote von über 80 Prozent handelt, können die Befragungsergebnisse als signifikant gelten.

Tabelle 1 Beteiligungsquote

Teilgenommen	80,21%	150
nicht erreicht	14,97%	28
nicht zurück gesandt	4,81%	9
gesamt	100,00%	187

1.3 Fragebogen

Es wurde zu Beginn des Projekts entschieden, eine strukturierte Befragung mit Hilfe eines Fragebogens durchzuführen, wobei Wert darauf gelegt wurde, dass die Fragen klar, verständlich und eindeutig abgefasst sind. Der Fragebogen umfasst 22 Fragen zu folgenden Themenbereichen mit Fragen wie:

Welchen Bildungsabschluss haben die Befragten erreicht?

Erlebten sie Benachteiligungen?

Wie ist ihr heutiges Leseverhalten in Beruf und Freizeit?

Wie nehmen sie selbst ihre Schriftkompetenz wahr?

Wie stufen sie ihr Selbstbewusstsein ein?

Es handelt sich um geschlossene Fragen, die entweder eine »Ja«- bzw. »Nein«-Antwort erfordern. Bei Ja-Antworten werden in Einfachantworten »wenig« bzw. »viele«, oder die Einstufung in eine Rangskala von »sehr gut« bis »schlecht« verlangt. So bedeutet der Wert »sehr gut« volle Zufriedenheit und Zustimmung, während »schlecht« für ausnahmslose Unzufriedenheit und Ablehnung steht. Zusammen mit den dazwischen liegenden Werte »gut« und »mäßig« ist eine differenzierte Abstufung der vorgenommenen Einschätzungen möglich.

2 Daten zur Stichprobe zu Beginn der Förderung

Zu Beginn der Förderung in den beiden Instituten besuchten 11,3 Prozent der Kinder die 2. Klasse, 73,3 Prozent die 3. und 4. Klasse. Der Anteil der Grundschulkinder belief sich somit auf rund 85 Prozent, ein deutlich geringerer Anteil besuchte bereits weiterführende Schulen (15 Prozent).

Tabelle 2 Verteilung auf Schulklassen

Klassenstufe	2	3	4	5	6	7
Schüler (n = 150)	17	47	63	16	5	2
Prozent	11,33	31,33	42,00	10,67	3,33	1,33

Laut Elternangaben in den Eingangsuntersuchungen waren bei fast allen Kindern die Probleme bereits im Verlauf der 1. und 2. Grundschulklasse aufgetreten. Fast 90 Prozent hatten deutliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechtschreibens und Lesens, bei etwas über 10 Prozent war nur die Rechtschreibentwicklung betroffen, d.h. vergleichbar schwere Leseprobleme lagen nicht vor.

Tabelle 3 Beginn und Umfang der Lese-/Rechtschreibschwächen

	Beginn 1./2. Klasse	nur Recht- schreiben	Lesen und Rechtschreiben
Schüler (n = 150)	138	16	134
Prozent	92,00	10,67	89,33

An einem schulischen Förderkurs hatten immerhin 72 Prozent der Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Dass er allerdings bei diesen Kindern nicht die erwünschten Fortschritte gebracht hatte und deshalb die Eltern Hilfe in der außerschulischen Förderung in den Instituten in Bochum und Dortmund gesucht hatten, ist der Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 4 Verteilung auf schulinterne Förderkurse

	Förderkurs	kein Förderkurs	Unbekannt
Schüler	108	37	5
Prozent	72,00	24,67	3,3

Im Folgenden stellen wir nur die testdiagnostischen Ergebnisse der Rechtschreibleistungen dar und nicht die der Leseleistungen. Denn bei einigen Kindern, die zu Beginn der Förderung in den Instituten in Erziehungsberatungsstellen oder Kliniken begutachtet worden waren, konnten wir nur auf Angaben zurückgreifen wie z.B. »liest buchstabierend« oder »keine Sinnentnahme«, d.h. ohne Angabe eines Prozentrangs. War andererseits ein Prozentrang angegeben, dann fehlte die Nennung des durchgeführten Lesetests. Zur Überprüfung der Rechtschreibleistung waren die einschlägigen und geeichten Rechtschreibtests aus der Reihe »Deutsche Schultests« (Hrsg. K. Ingenkamp) verwendet worden: Bis zur 3. Klasse die Diagnostischen Rechtschreibtests von R. Müller (DRT), für die späteren Klassen die Westermanschen Rechtschreibtests von P. Rathenow (WRT). Zu Beginn der Förderung wiesen 72 Prozent der Kinder der Gesamtstichprobe mit einem Prozentrang von kleiner 15 (PR <15) und kleiner 10 (PR <10) einen Stand von Rechtschreibkompetenz auf, der das Kriterium der klassischen Diskrepanzdefinition der Legasthenie erfüllt. Bei 28 Prozent lagen mit einem Prozentrang von PR <5 und Testabbruch wegen Überforderung völliges rechtschriftliches Versagen vor.

Der Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass alle Kinder dem zweiten testdiagnostischen Kriterium der Diskrepanzdefinition der Legasthenie genügten, das einen Intelligenzquotienten von größer als 85 fordert. Mit 76 Prozent war die große Mehrzahl der Kinder nach den Ergebnissen der sprachfreien Intelligenztests der CFT-Reihe oder des HAWIK-Tests normal begabt, 20 Prozent wiesen eine sehr gute durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz auf und 4 Prozent der Kinder erzielten Werte, die in den unteren Bereich der durchschnittlichen Intelligenzleistungen einzuordnen waren.

Tabelle 5 Verteilung auf Prozentränge der durchgeführten Rechtschreibtests

Prozent- rangstufen	Test- abbruch	PR: <5	PR: <10	PR: <15
Schüler (n =150)	3	39	71	37
Prozent	2,00	26,00	47,33	24,67

Tabelle 6 Verteilung auf Intelligenzstufen der durchgeführten Intelligenztests

Intelligenz- quotient	> 85-89	90-109	110-119	120-129
Schüler (n =150)	6	114	23	7
Prozent	4,00	76,00	15,33	4,67

Da es sich bei den gutschrift|Instituten in Bochum und Dortmund um private Einrichtungen handelt, die eine kostenpflichtige Förderung bzw. Therapie anbieten, war es von Interesse, die Angaben der Sorgeberechtigten über ihre familiären Beschäftigungsverhältnisse mit hinzuzuziehen. Denn auch wenn zum damaligen Zeitpunkt ein Anteil der Kosten über Zuschüsse von Krankenkassen erstattet wurde oder durch Sozialämter im Rahmen der Eingliederungshilfe, spielt sicherlich die Einkommenssituation der Erziehungsberechtigten eine Rolle, ob private Hilfe in Anspruch genommen wird. Zugrunde gelegt wurde das »Goldthorpe-Klassenschema«, das eine Unterteilung der Sozialschichten nach Beschäftigungsverhältnissen vorsieht. Die obere und untere Dienstklasse des Goldthorpe-Schemas wurde in der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst, da einige Elternangaben nicht klar in die obere oder untere Dienstklasse unterschieden werden konnten.

Die Angaben in der Tabelle 7 beziehen sich auf die Familienväter und die alleinerziehenden beruflich tätigen Mütter, da 37,5 Prozent der Mütter unter Berufstätigkeit »Hausfrau« angegeben hatten². Mehr als 40 Prozent der

² Das Statistische Bundesamt hatte im Mai 2003 den Anteil nicht erwerbstätiger Mütter mit 35 Prozent beziffert (2004).

Kinder wuchsen in Familien auf, die der oberen/unteren Dienstklasse zuzuordnen sind, also in so genannten besser verdienenden Haushalten. Mit 59 Prozent gehörten jedoch mehr Kinder jenen Erwerbsgruppierungen an (Routinedienstleistungen, Facharbeiter, un- und angelernte Arbeiter), deren Jahreseinkommen in der Regel unter dem Bundesdurchschnitt liegt.

Tabelle 7 Verteilung der Schülerfamilien* auf Dienstklassen (EGP-Klassen nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero)

Obere und untere Dienstklasse	Routinedienstleistungen	Selbstständige	Facharbeiter und leitende Angestellte	Un- und angelernte Arbeiter
61	24	17	39	9
40,67%	16,00%	11,33%	26,00%	6,00%

* Die Angabe »Schülerfamilien« bezieht sich auf die Dienstklasse der Väter und der allein erziehenden Mütter.

Tabelle 8 Erreichte Bildungsabschlüsse und soziale Herkunft

	Schulabschluss des Vaters			Schulabschluss der Kinder		
	Hauptschulabschluss/ ohne Abschluss	Realschule mittlerer Abschluss	Fachhochschul-/ Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Realschule mittlerer Abschluss	Fachhochschul-/ Hochschulreife
Obere und untere Dienstklasse (n=61)	8,20%	21,31%	70,49%	-	24,59%	75,41%
Routinedienste und Selbstständige (n=41)	51,22%	41,46%	7,32%	12,19%	56,10%	31,71%
Facharbeiter/ Angestellte An-/Ungelernte (n=48)	77,09%	22,91%	0,00%	22,92%	37,50%	39,58%

3 Strukturelle Merkmale der Förderung

3.1 Konzept der Förderung nach der linguistischen LARS-Methode

Das Laut-Analytische Rechtschreib-System, LARS ist eine Methode des Schriftsprachaufbaus, das die beiden Leiterinnen der Institute zum Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz in Bochum und Dortmund, Ilona Löffler und Ursula Meyer-Schepers, seit den Anfängen Mitte der 70er Jahre kontinuierlich weiterentwickelt haben. Seine Konzeption verdankt sich den Ergebnissen qualitativer Analysen von Rechtschreibfehlern aller Altersstufen, die bezüglich ihrer Fehlerquellen, die das System Schriftsprache dem Schreibanfänger bietet, analysiert werden (Löffler & Meyer-Schepers, 1992). Aus den Erkenntnissen dieser linguistisch fundierten Fehlerforschung ist die LARS-Methode des Schriftsprachaufbaus entstanden, die die Zusammenhänge des Schriftsystems vom Standpunkt des Schreiblers aus beurteilt: Welche einfachen bis komplizierten Operationen hat er beim Schreiben, gemessen an der Komplexität der jeweiligen Spracheinheiten, zu vollziehen? (Löffler u.a. 2001). Das LARS-Konzept adaptiert durch individuelle Fehleranalysen den Aufbau von Schreibkompetenzen an die Lernausgangslage des Kindes: Hierdurch werden unsachgemäße individuelle Schreibhypothesen, die sich das schriftsprachlernende Kind gebildet hat, ergründet und durch den gestuften Aufbau phonographischer und (wort-/satz-)grammatischer Fähigkeiten Schritt für Schritt in eine kognitive Nutzung der Sachlogik des Schriftsystems überführt.

Die Förderung erfolgte als einzel- oder zweiertherapeutische Maßnahmen, also nicht in Gruppen, um bei dem jeweiligen individuellen Fehlerprofil zielgenau ansetzen zu können und durch erlebte Erfolge bei Lernanstrengungen einen Motivationsaufbau in Gang zu setzen. Denn auch die zweite Komponente der LARS-Förderung, eine enge, das Kind emotional stützende Beziehung herzustellen, ist nicht in einer Gruppenförderung möglich. Die Förderung war von Beginn bis Ende durch in der LARS-Methode ausgebildete Therapeut/innen durchgeführt worden.

3.2 Konzept der Förderung lernrelevanter Faktoren nach der LARS-Methode

Neben der systematisch ausgerichteten Förderung auf sprachwissenschaftlicher Grundlage sind in der LARS-Therapie weitere kognitive (Fehlersensibilität, Lernstrategien) und nichtkognitive Faktoren (u.a. Leistungsmotivation)

gleichrangig einbezogen. Da sie durch die Therapeuten der Institute systematisch kontrolliert und abschließend dokumentiert wurden, können nachfolgende Angaben gemacht werden.

Aufbau von Fehlersensibilität und Lernstrategien. Das Erlernen der Rechtschreibung ist ein Problemlöseprozess. In ihren Rechtschreibfehlern offenbaren Kinder ihre individuellen Konstruktionen der geschriebenen Sprache. In der LARS-Förderung werden Kinder angeleitet, sich untersuchend und experimentierend zu Rechtschreibfehlern zu stellen (»Fehlersensibilität«), um darüber Einsichten in die Strukturmerkmale des Systems Schriftsprache und daraus abgeleitet in bereichsspezifische Lernstrategien zu gewinnen.

Tabelle 9 Aufbau von Fehlersensibilität und Lernstrategien

	Fehlersensibilität	Lernstrategien
Schüler (n = 150)	135	128
Prozent	90,00	85,33

Aufbau von Leistungsmotivation. Wie es in der Tabelle 2 oben zu sehen ist, kam die große Mehrzahl der Kinder (über 73 Prozent) in der 3. und 4. Klasse in die Institute. Andererseits hatten 92 Prozent der befragten Eltern die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten seit der 1. und 2. Klasse bemerkt. Es ist wohl davon auszugehen, dass die Erfahrungswelt dieser Kinder und damit ihre Leistungsmotivation und ihr Selbsterleben durch erfolglose Hilfen wie schulische Fördermaßnahmen und jahrelanges Üben zu Hause negativ geprägt waren. Misserfolge wie auch ihre sozialen Folgen (Ausgelachtwerden, Bloßstellungen, Vorwürfe von Lehrern und Eltern) führen zu kindlichen Vermeidungsreaktionen. Die Elternangaben zu Beginn der Förderung geben darüber Auskunft (vgl. Tabelle 10). Bei fast 45 Prozent der Kinder klagten die Lehrer über aktives Verweigern der Mitarbeit bis hin zu Störungen des Unterrichts. Die Eltern selbst gaben bei 78 Prozent der Kinder konfliktbelastetes häusliches Üben bis hin zu massiven Verweigerungshaltungen ihrer Kinder bei der Erledigung der Deutschaufgaben und beim häuslichen Üben an, eine Situation, die von einem großen Teil dieser Eltern als Beziehungsstörungen zu ihrem Kind wahrgenommen wurde.

Tabelle 10 Klagen von Lehrern und Eltern über Verweigerungsverhalten

	schulische Verweigerung	häusliche Verweigerung
Schüler (n = 150)	67	117
Prozent	44,67	78,00

Leistungsmotivation ist ein wichtiger Faktor für den erfolgreichen Erwerb des Lesens und Schreibens. Dass für Kinder, die sich - oft über Jahre - erfolglos bemüht haben, das Lesen- und Schreibenlernen eine Belastungssituation darstellt, die zu einem Abfall der Leistungsmotivation führt, ist plausibel. Als Indikatoren für Leistungsmotivation wurden aus den Aufzeichnungen der Therapeuten die Sitzungsfrequenz unter Abzug der Rate des unentschuldig-ten Fernbleibens (keine Krankheitszeiten) von den Therapiesitzungen und die aktive Therapieakzeptanz gewählt, d.h. das kooperative Verhalten des Kindes während der Therapie und seine Motiviertheit, Aufgaben zu bearbeiten und nachzukommen. Im Durchschnitt dauerte die Förderung der Befragten 2;3 Jahre. Die ausgewerteten Sitzungsprotokolle ergeben ein positives Bild der Leistungsmotivation der damaligen Kinder. 96 Prozent kamen regelmäßig zu ihren Sitzungen und über 93 Prozent zeigten eine aktive Lernbereitschaft in den Sitzungen und bearbeiteten regelmäßig die LARS-Materialien zu Hause.

Tabelle 11 Leistungsmotivation

	Kam regelmäßig	aktive Therapieakzeptanz
Schüler (n = 150)	144	140
Prozent	96,00	93,33

4 Einzelergebnisse der Befragung

4.1 Bildungsabschlüsse, Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit

Wie kaum eine andere Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen überdurchschnittlich beeinträchtigt in ihrer Schulkarriere und im Erreichen adäquater Schulabschlüsse. Institutionell vorgesehene Bildungsabschlüsse bedeuten jedoch Zugang zu beruflichen

Positionen bzw. Ausschluss davon. Insofern spielen sie eine tragende Rolle in der Fundierung gesellschaftlicher Hierarchien und gesellschaftlicher Ungleichheiten. Je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto höher ist die Gefahr, nicht ausreichend in den Arbeitsmarkt integriert zu werden. Je höher der Bildungsabschluss und je besser die Qualifikation, desto geringer ist das Risiko, arbeitslos zu werden und zu bleiben. Laut Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit lag der allgemeine Durchschnitt der Arbeitslosen bei 10,2 Prozent. Demgegenüber hatten Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen weit bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt: Hier lag die Arbeitslosenquote bei nur 3,7 Prozent. Auf Grundlage von Studien (z.B. Esser & Schmidt 1993) ist davon auszugehen, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwächen eher niedrigere Schulformen besuchen, auch dass sie eher handwerkliche Berufe ergreifen und in höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Die erfragten Schulabschlüsse der ehemaligen Kinder geben Aufschluss über ihre Lernbiografie. Keiner der Befragten war ohne einen Bildungsabschluss ins »Leben« getreten, 48 Prozent hatten einen Abschluss der Sekundarstufe I erworben, 52 Prozent einen Abschluss der Sekundarstufe II.

Diese Ergebnisse sind deutlich besser als vergleichende Angaben aus der Gesamtbevölkerung. Während laut Statistischem Bundesamt³ im Jahre 2000 von allen Personen über 15 Jahre, die Angaben zur allgemeinen Schulbildung gemacht hatten, rund 37 Prozent einen so genannten »höherwertigen« Bildungsabschluss (Realschulabschluss, Fachhochschul- und Hochschulreife) erworben hatten, können von den Befragten mehr als doppelt so viele, nämlich 89 Prozent, einen »höherwertigen« Abschluss vorweisen, davon 52 Prozent die Fachhochschul- und allgemeine Hochschulreife. Wenn man diese Zahlen nach Geschlechtern differenziert, ergibt sich folgendes Bild: der Hochschulreifeanteil der Jungen betrug 65,6 Prozent, der Anteil der Mädchen 34,4 Prozent, der Fachhochschulreife-Anteil der Jungen 85,7 Prozent, der Anteil der Mädchen hingegen 14,3 Prozent. Diese Angaben entsprechen den Zahlen aus der Gesamtbevölkerung, dass Abiturientinnen die allgemeine Hochschulreife der Fachhochschulreife vorziehen.

Tabelle 12 Erzielte Bildungsabschlüsse

ohne Abschluss	0,00%	0
Hauptschulabschluss	10,67%	16
Realschulabschluss	37,33%	56
Fachhochschulreife	9,33%	14
Hochschulreife	42,67%	64
gesamt	100,00%	150

Immerhin erhielten 70,7 Prozent als Abschlussnote im Fach Deutsch eine Bewertung, die zwischen sehr gut bis befriedigend lag, nur 20 Prozent eine Deutschnote von ausreichend bzw. mangelhaft.

Tabelle 13 Abschlussnote im Fach Deutsch

Note 1	1,33%	2
Note 2	13,33%	20
Note 3	56,00%	84
Note 4	17,33%	26
Note 5	2,67%	4
keine Angaben	9,33%	14
gesamt	99,99%	150

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes⁴ betrug 2003/04 die Quote der Studienanfänger an der Gesamtbevölkerung 37,1%. Im Vergleich zu diesen Angaben ist der Anteil der Befragten, die studieren, mit über 39% etwas höher.

Tabelle 14 Ausbildung/Beruf zum Zeitpunkt der Befragung

Student/in	39,33%	59
in sonstiger Ausbildung	4,67%	7
berufstätig	54,00%	81
befristeter Arbeitsplatz	0,67%	1
arbeitslos	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

4 Pressemitteilung
vom 4. Dez. 2003

4.2 Heutiges Leseverhalten

Beim erwachsenen Leser ist zwischen dem Lesen in der Ausbildung bzw. für den Beruf und dem freiwilligen Lesen in der Freizeit zu unterscheiden. Dass laut Tabelle 15 über 87 Prozent der Befragten in Ausbildung und Beruf regelmäßig lesen ist erfreulich, da nach dem heutigen Stand der Leseforschung gilt, dass geübte Bücherleser auch elektronische Medien kompetenter nutzen können als ungeübte. Diese Zahlen haben natürlich ihre Grundlage in den in Tabelle 12 und 14 dargestellten Bildungsabschlüssen und eingeschlagenen Ausbildungs- und Berufstätigkeiten, die wohl zu einem regelmäßigen Lesen von Fachschriften verpflichten. Ob daneben aus privaten Interessen und selbst bestimmt das Lesen im Leben der Befragten eine Rolle spielt, wurde über ihr Leseverhalten in der Freizeit erfragt. Hier gaben über 69 Prozent an, dass sie in ihrer Freizeit regelmäßig lesen, 13,3 Prozent schrieben bei der offen gestellten Frage nach ihrem Hobby, die sie also frei beantworten konnten, »Lesen« auf.

Tabelle 15 Leseverhalten im Beruf

regelmäßig	87,33%	131
selten	2,67%	4
nicht	7,33%	11
keine Angaben	2,67%	4
gesamt	100,00%	150

Tabelle 16 Leseverhalten in der Freizeit

regelmäßig	69,33%	104
selten	30,67%	46
gesamt	100,00%	150

4.3 Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein

Unter Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997) ist keine allgemeine Selbsteinschätzung zu verstehen, sondern sie gilt als wichtiger personaler Faktor in bereichsspezifischen Lern- und Handlungssituationen. Erfragt wurde die subjektive Einschätzung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz. Darüber

hinaus wurden die Befragten auch gebeten, eine Selbsteinschätzung ihres Selbstbewusstseins vorzunehmen. Denn dass sich bei Kindern Gefühle der Hilflosigkeit angesichts des Lernversagens einstellen, in Folge die generalisierte Erwartung, dass kein Erfolg mehr eintreten wird, sowie Selbstwertverletzungen, wenn ihre Leistungen in den Schlüsselqualifikationen Lesen und Schreiben dauerhaft nicht den gestellten Anforderungen und Erwartungen von Schule und Elternhaus genügen, ist hinreichend bekannt. Selbstbewusstsein hat im alltäglichen Sprachgebrauch den Gehalt, der im Grunde mit Selbstwertgefühl korrekt gefasst ist. In diesem Sinne sind die Angaben zur Frage nach der Einschätzung des Selbstbewusstseins zu betrachten. »Selbstbewusstsein« im weiteren Sinne ist sicherlich eine Folge der unter Punkt 4.1 erfragten Bildungsabschlüsse. Ein bedeutsamer Faktor für die Herausbildung von Selbstbewusstsein sind aber sicherlich auch die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Kompetenzen, die Zuversicht, den persönlichen Berufswunsch realisieren zu können bzw. realisiert zu haben, während die Erfahrung von Benachteiligung einen negativen Faktor darstellen würde.

4.3.1 Berufswunsch und Benachteiligung

Gefragt wurde, ob die Berufsausbildung bzw. der ausgeübte Beruf auch dem Ausbildungs- und Berufswunsch entsprachen. Zu werten ist die Frage, ob die fachlichen Inhalte und die Methoden der Ausbildung den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten entsprechen. Bejaht wurde diese Frage von 92 Prozent der Befragten und von 1 Prozent eindeutig verneint. Knapp 7 Prozent machten hierzu keine Angaben.

Tabelle 17 Beruf/Berufsausbildung gewünscht

	Beruf/Berufsausbildung gewünscht	
ja	92,00%	138
nein	1,13%	2
ohne Angaben	6,67%	10
gesamt	100,00%	150

Die Frage, ob die Lese-/Schreibprobleme zu einer Benachteiligung, z.B. bei der Berufsfindung oder bei der Suche nach einem Arbeitsplatz, geführt hatten, wurde mit über 81 Prozent von der deutlichen Mehrheit der Befragten verneint.

Tabelle 18

Erfahrung von Benachteiligung

keine Nachteile	81,33%	122
unentschieden	6,67%	10
Nachteile	12,00%	18
gesamt	100,00%	150

4.3.2 Subjektive Einschätzung der eigenen Lese-Schreibkompetenzen

Die Meisten der Befragten (88 Prozent) bewerten ihre Lesekompetenzen und 72 Prozent ihre Rechtschreibkompetenz als »gut« bis »sehr gut«. Dass mehr als 25 Prozent ihre rechtschriftlichen Fähigkeiten als »mäßig« einschätzen, kann an zwei Gründen liegen: Zum einen, weil es sich bei der Rechtschreibung um eine gegenüber dem Lesen anspruchsvollere Leistung handelt, zum anderen könnte sich bei den Befragten eine höhere Aufmerksamkeit und Sensibilität gegenüber Rechtschreibfehlern ausgebildet haben. Einige Kommentare, die die Befragten auf den Fragebogen vermerkt hatten wie z.B. »Mir fallen bei meinem Chef immer Rechtschreibfehler auf«, »Untersuchen Sie mal die Rechtschreibfehler in der Tageszeitung« oder »Ich ärgere mich, wenn ich bei mir einen Rechtschreibfehler entdecke«, scheint auf eine hohe Anspruchshaltung bezüglich orthographisch korrekter Schreibung zu verweisen.

Tabelle 19

Probleme im Lesen überwunden

sehr gut	46,67%	70
gut	41,33%	62
mäßig	10,67%	16
schlecht	0,00%	0
ohne Angaben	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

Tabelle 20 Probleme im Rechtschreiben überwunden

sehr gut	25,33%	38
gut	46,67%	70
mäßig	26,67%	40
schlecht	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

4.3.3 Selbstbewusstsein

Fast 99 Prozent schätzen ihr Selbstbewusstsein als »gut« bis »sehr gut« ein. Wir werten diese Antworten auf Grundlage der befragten Kompetenzen als hohes Selbstvertrauen der Befragten, das aus dem Vergleich der subjektiven Leistungsmöglichkeiten mit den Anforderungen, mit denen sie aktuell konfrontiert sind, resultiert und zwar in dem Sinne, dass sie gemeistert werden können. D.h. bei der Gruppe der Berufstätigen als ein Selbstvertrauen in die eigene Befähigung für ihre Berufstätigkeit und bei der Gruppe, die sich noch in Ausbildung befindet, als ein Selbstvertrauen in den eigenen Einfluss auf das individuelle Lernverhalten und dessen Ergebnis.

Tabelle 21 Selbstbewusstsein

sehr gut	56,00%	84
gut	42,67%	64
mäßig	1,33%	2
schlecht	0,00%	0
gesamt	100,00%	150

4.3.4 Therapiezufriedenheit

Therapiezufriedenheit gilt in Befragungen u.a. als Messgröße, um den Erfolg einer therapeutischen Maßnahme zu erheben. Wenn solche Erhebungen allerdings zum Zeitpunkt der Entlassung von Kindern vorgenommen werden, sind ihre Ergebnisse zur Messung des eigentlichen Fördererfolgs mit anderen Variablen vermischt. Denn insbesondere bei lese-rechtschreibschwachen Kindern orientieren sich die Antworten auch an der Beziehung zu den Therapeuten und zur Einrichtung, da der Aufbau einer Vertrauensbeziehung in

Fördermaßnahmen mit lese-rechtschreibschwachen Kindern von Bedeutung ist. Für die vorliegende Befragung ist allerdings anzunehmen, dass letzte Variable nach einem Zeitabstand von 10 bis 12 Jahren nicht mehr wirksam ist und der Grad der Therapiezufriedenheit in der Rückschau als gültige Erfolgseinschätzung gewertet werden kann. In diesem Sinne stellt die Zufriedenheit mit der damaligen Förderung sicherlich ein zentrales Kriterium für die Qualität der Behandlung aus der Sicht der Betroffenen dar. Zufriedenheit kann also im Rahmen dieser Untersuchung tatsächlich als ein Indikator für die Ergebnisqualität betrachtet werden, die mit der LARS-Methode erzielt wurde.

Auf einer Rangskala von »schlecht« bis »sehr gut« gaben 93 Prozent der Befragten an, mit der Förderung im Institut »gut« bis »sehr gut« zufrieden zu sein, 5 Prozent sind nur »mäßig« zufrieden.

Tabelle 22 Zufriedenheit mit der Förderung

sehr gut	54,00%	81
gut	39,34%	59
mäßig	5,33%	8
schlecht	0,00%	0
ohne Angaben	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

5 Schlusswort

Kinder mit LRS sollten eine besondere Förderung erfahren. Wie man an den Ergebnissen der Befragung ehemaliger Legastheniker sehen konnte, lohnt es sich. Wenn 89 Prozent der Befragten einen höheren Bildungsabschluss (Realschulabschluss, Fachhochschul- und Hochschulreife) gegenüber 37 Prozent im Bundesdurchschnitt erzielten, dann gehen uns gesellschaftliche Ressourcen verloren, wenn sie nicht gezielt gefördert werden. Offensichtlich haben sie u.a. von einer Methode profitiert, der linguistischen LARS-Methode (Lautanalytisches Rechtschreibsystem), die sich explizit von Trainings isolierter Teilleistungen oder gar schriftsprachspezifischer Trainings unterscheidet und im Rahmen eines streng strukturierten Schriftsprachaufbaus sowohl phonographische als auch grammatische Schriftkompetenzen aufbaut. Den

Befragten wurden also kognitive Einsichten in das System Schriftsprache vermittelt. Für Schule und schulische Förderkurse bedeuten diese Ergebnisse, dass auf eine systematische Fortbildung der Förderkurslehrerinnen und -lehrer in die linguistischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs großen Wert gelegt werden sollte. Ein qualitativer Förderunterricht ist in der Regel nicht so sehr von der immer wieder anlaufenden Produktion neuer Materialien abhängig als vielmehr davon, dass die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler präzise diagnostiziert werden. Damit das möglich ist, müssen Lehrerinnen und Lehrer valide Testinstrumente zur Verfügung haben, die ihnen die konkreten sprachwissenschaftlichen Informationen über die Stärken und Schwächen ihrer Klasse liefern. Die Testreihe der Dortmunder Schriftkompetenzermittlung DoSE (Löffler & Meyer-Schepers, 2001, 2004) erfüllen dieses Kriterium und liegen für die 1. Klasse bis Mitte 6. Klasse vor.

Der Umgang mit Schrift stellt einen wesentlichen Teil der Lebensbewältigungskompetenz dar. Dass entgegen der gängigen Meinung eine Legasthenie doch beherrschbar ist und die ehemaligen Legastheniker eindrucksvoll ihre Leben bewältigen, ist ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung.

Literatur

- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The exercise of control. New York.
- Esser, G. & Schmidt, M. (1987). Minimale Cerebrale Dysfunktion - Leerformel oder Syndrom? Empirische Untersuchung zur Bedeutung eines zentralen Konzepts in der Kinderpsychiatrie. Stuttgart.
- Esser, G. & Schmidt, M.H. (1993). Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. Zeitschrift für Klinische Psychologie, 23, 100-116.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2001 und 2004). DoSE, Dortmunder Schriftkompetenz-Ermittlung, (inzwischen: gutschrift|diagnose), www.gutschrift-institut.de.
- Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Nijland, E. (2001). Das Laut-Analytische Rechtschreib-System (LARS). In I. Naegele & R. Valtin (Hg.). LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Band 2. (2. Aufl.), Weinheim und Basel.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (1992). DoRA Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers, Dortmund.
- Meyer-Schepers, U. (1991). Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Von der Sachlogik des Zusammenhangs von Laut- und Schriftsprache über die Logik der Aneignung von Schriftsprachkompetenz zur Diagnose und Therapie von Fehlersyndromen, Frankfurt am Main.
- Statistisches Bundesamt (2004). Leben und Arbeit in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003, Wiesbaden.

Theoretische Modelle



und empirische Befunde

Gehirnforschung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Bernhard Hofmann

Sind Vorstellungen einer genetischen Disposition von LRS noch haltbar?

Nahm die traditionelle medizinische Forschung noch an, dass in einem ausgereiften neuronalen System später kaum noch Veränderungen möglich sind, so hat die moderne Forschung die bis ins hohe Alter fortbestehende Regenerationsfähigkeit des menschlichen Gehirns bereits ausführlich beschrieben (vgl. Hofmann 2005). Inzwischen ist auch bekannt, dass Gehirne genetisch nicht bis in die letzte Struktur vorprogrammiert sind.

Genetisch angelegt ist lediglich eine Vielfalt von Grundstrukturen, die neuronale Verbindungen von möglichen Inputstellen wie beispielsweise Augen, Ohren, körpersensorischen Bereichen usw. zu genetisch determinierten Verarbeitungsbereichen im Gehirn umfassen. Die Neuronendichte ist dabei im Gehirn des Kleinkindes um ein Vielfaches höher als im Gehirn eines Erwachsenen. Die Erklärung liegt darin, dass im kindlichen Gehirn eine Vielzahl möglicher Verbindungswege für Reizleitungen angeboten werden. Mit der tatsächlichen Reizverarbeitung werden schließlich manche Verbindungswege genutzt, verstärkt, optimiert und damit sozusagen zu Hauptstraßen ausgebaut. Nicht genutzte neuronale Strukturen werden abgebaut und verschwinden schließlich.

Shatz hat die Ausformung neuronaler Verbindungen zwischen der Retina im Auge und dem visuellen Cortex umfassend untersucht. Beim Kleinkind wie auch beim Erwachsenen sind diese Verbindungen im lateralen Kniekörper für die beiden Augen in getrennten, aber benachbarten Lagen angeordnet, damit Reize vom rechten Auge linkshemisphärisch und vom linken Auge rechts-

hemisphärisch im visuellen Cortex verarbeitet werden können. Dies ist schon lange bekannt. Bemerkenswert sind die Forschungen von Shatz et al. (Lein et al. 2000; Stellwagen et al; 1999, Boulanger et al. 2004), weil sie die Prozesse aufklären, die zu dieser Ordnung führen. Gleichzeitig kann daraus abgeleitet werden, dass die genaue neuronale Struktur in all ihren Einzelheiten eben nicht genetisch determiniert sein kann, sondern Ergebnis eines dynamischen Prozesses ist.

Im Fötus sind die neuronalen Verbindungen im lateralen Kniekörper nicht in Lagen getrennt, sondern miteinander verknüpft. In diesem Stadium gibt es zwar noch keinen optischen Input, da die Lichtsinneszellen noch gar nicht gebildet sind, dieser könnte aber auch nicht für beide Augen getrennt verarbeitet werden (Schwartz et al. 1998). Wie kommt es nun zur Trennung der Nervenverbindungen in augenspezifische Lagen?

Bereits lange vor der Geburt beginnt ein sehr interessanter Mechanismus. Spontan senden einzelne Ganglien in der Retina elektrische Impulse aus, die von Neuronen im lateralen Kniekörper aufgenommen werden. Dem »Feuern« einzelner Ganglien schließen sich spontan benachbarte Zellen an, sodass sich von einzelnen Zellen ausgehend Aktivitätswellen spontan ausbreiten. Gemeinsam sendende Zellen werden auch gemeinsam »weiterverbunden«. Stellwagen et al. beschreiben diesen Prozess mit »cells that fire together wire together«; Zellen, die gemeinsam senden, werden auch gemeinsam »verdrahtet«. Durch die Signalübertragung werden Wachstumsfaktoren ausgelöst, die Verzweigungen der Nerven sprießen lassen (Aguado et al. 2003; Alsina et al. 2001; Ben-Ari 2001). Die neurochemischen Grundlagen dieser Vorgänge sollen hier jedoch nicht angesprochen werden. Es ist im Prinzip derselbe Mechanismus, der bei jeder Form des Lernens ausgelöst wird.

Es ist eine ganz erstaunliche Entdeckung, dass die elektrische Aktivität von Gehirnzellen die physische Struktur des Gehirns verändert und dadurch das unreife, vorgeburtliche Gehirn erst zu einem funktionierenden Gehirn ausbaut (Feller 1999). Dabei ist noch unbekannt, was diese spontanen elektrischen Aktivitäten auslöst, die so grundlegend wichtig sind.

Das Gehirn eines Kindes soll bei der Geburt aus etwa 100 Milliarden Neuronen und mehr als einer Billion Gliazellen bestehen. Wie viele Verbindungen

sind da zwischen den Neuronen möglich? Eine Antwort auf diese Frage übersteigt unseren Zahlbegriff! Nun besteht die menschliche DNA möglicherweise aus annähernd 100.000 Genen. Die Hälfte etwa von ihnen soll die Grobstruktur unseres Nervensystems bestimmen. Bereits aus diesen Zahlenverhältnissen wird deutlich, dass die Feinstruktur des menschlichen Gehirns nicht einmal zum Zeitpunkt der Geburt in allen Einzelheiten bis zum letzten Neuron und dessen Synapsen genetisch bedingt sein kann. Der oben beschriebene Mechanismus macht deutlich, dass eine ganze Reihe von »Verdrahtungen« zufällig entstanden sein muss.

Das Gehirn hat nun bis zum Zeitpunkt der Geburt an Verschaltungen und Verbindungen eingerichtet, was für visuelle, akustische und sensorische Wahrnehmung, für Sprache, für Bewegung, für lebenserhaltende Vorgänge und für was sonst auch immer nötig und nützlich sein könnte. Unzählige mögliche Verarbeitungswege sind vorhanden, darunter auch solche, die wenig nützlich sein mögen. Das Gehirn ist nun bereit für die Welt.

Bereits mit der Geburt beginnt das menschliche Gehirn, eine Flut von sensorischen Empfindungen und Eindrücken in neuronale Aktivität umzusetzen und zu verarbeiten. Dabei werden bereits vorhandene Verbindungen und Verarbeitungswege in unterschiedlichem Maß genutzt und unzählige neue und zusätzliche neuronale Verbindungen geschaffen. Vermutlich werden sogar Billionen mehr neuronale Verbindungen geschaffen, als voraussichtlich jemals genutzt werden können. Die Dichte der Synapsenverteilung steigt besonders schnell im auditorischen Cortex, wo etwa drei Monate nach der Geburt das Maximum erreicht scheint, während in anderen Gehirnbereichen erst deutlich später und zu unterschiedlichen Zeitpunkten die größte synaptische Dichte erreicht wird (Huttenlocher et al. 1998). Huttenlocher berichtet, dass die Zahl der Synapsen im visuellen Cortex von etwa 2500 pro Neuron zum Zeitpunkt der Geburt auf etwa 18000 pro Neuron im Verlauf von sechs Monaten ansteigt. Die höchste durchschnittliche Synapsendichte auf das ganze Gehirn bezogen mit etwa 15000 Synapsen pro Neuron scheint ungefähr im Alter von zwei Jahren erreicht zu sein und auf diesem Niveau bis zum Alter von zehn oder elf Jahren zu verharren. In späteren Jahren werden in einer Art Darwinschem Wettbewerb jene Synapsen rigoros entfernt, die selten oder nie benutzt werden (Huttenlocher et al. 1998; Walmsley et al. 2006).

Dieser Prozess läuft nicht in allen Gehirnbereichen gleichzeitig ab. Für Gehirnbereiche, die an der Sprachverarbeitung beteiligt sind, scheint dieser Optimierungsprozess im Alter von etwa 12 Jahren abgeschlossen zu sein, im präfrontalen Cortex dagegen erstreckt er sich bis zur Adoleszenz (Huttenlocher et al. 1998).

Erstaunlich sei jedoch nicht, so Shatz, dass es in der Gehirnentwicklung manchmal zu Fehlentwicklungen kommt, sondern dass Entwicklungen fast immer in die richtige Richtung gehen. Vom Embryonenstatus bis zum ausgereiften Gehirn im Erwachsenenalter durchläuft das Gehirn so viele Veränderungen und temporäre Zwischenstadien, dass divergierende Entwicklungen sehr wohl möglich wären. Neuronen entstehen überwiegend im Hippocampus und wandern in andere Gehirnbereiche. Auf dem Weg dorthin passieren sie Bereiche, die bereits von früher entstandenen Neuronen und den sie stützenden Gliazellen besetzt und vernetzt wurden. Wie finden Milliarden von Neuronen ihren Weg? Hier wurden vor wenigen Jahren Wachstumsfaktoren entdeckt, die sich an bestimmten Eiweißen orientieren. Dabei scheinen sich Wachstumskegel von Neuronen auf ihrer Suche nach Verbindungen von gewissen Eiweißen angezogen und von anderen wiederum abgestoßen zu fühlen. Die diesen Vorgängen zugrunde liegende Biochemie ist in den letzten Jahren bereits teilweise erforscht worden. Die Interaktionen von genetischer Disposition, von ernährungsbedingten (auch beim Embryo) Variablen, von Umgebungseinflüssen und einwirkenden Stimuli sind noch weitgehend ungeklärt.

Gehirnstrukturen sind im Wesentlichen in ihren Grundzügen genetisch bedingt. Die Feinstrukturen im Gehirn entstehen auf dieser Basis durch spontane und zufällige neuronale Aktivitäten vor der Geburt und werden dann durch gebrauchtsabhängige neuronale Aktivitäten weiter ausgebaut und verschaltet. Diese soweit entstandene neurobiologische Basis kann durchaus für eine optimale Schriftsprachverarbeitung unzureichend sein. Schwächen im Lesen und in der Rechtschreibung können somit wohl eine neurobiologische Basis haben, sie können jedoch nicht direkt auf eine genetische Disposition mit einem oder mehreren genau umschriebenen Genen («Legasthenie-Gen») zurückgeführt werden.

Gibt es familiäre Dispositionen für LRS?

Eine familiäre Häufung von Lese-Rechtschreibschwächen wurde bereits sehr früh berichtet (Hinshelwood 1907, 1911; Stephenson 1907) und in der Literatur finden sich etliche Berichte über mehrere Betroffene in einer Familie. Auch viele Lehrer und auch der Autor kennen aus ihrer Erfahrung familiäre Häufungen von LRS.

Nachkommen erben nicht nur die Gene von ihren Eltern (Eisenberg 1999). Sie erben zusammen mit den Genen auch ihre Eltern, ihre Altersgenossen, die Orte, an denen sie aufwachsen, den gesamten sozialen Kontext zumindest der frühen Lebensjahre sowie ein sozial bedingtes Spektrum an Lebenschancen. Nachbarschaft und Nachbarn, Schulen, Sportstätten, Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten beeinflussen die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Kindes. Enger gefasst beeinflussen die Bedingungen des sozialen Kontexts die Entwicklung des Gehirns, die »Verdrahtung« der Neuronen, die Ausbildung und Stärkung von Verarbeitungswegen in Abhängigkeit von Reizangebot und Erfahrungen. Betrachtet man »Erblichkeit« aus dem Blickwinkel Eisenbergs, so kann man eine familiäre Disposition für LRS als durchaus wahrscheinlich annehmen. Der Lebenskontext in spracharmen Familien (mit oder ohne LRS-Betroffenen) scheint eben nicht jene sprachlichen Reize und Erfahrungen zu bieten, die für eine optimale Ausformung von Sprachverarbeitungsstrukturen im Gehirn notwendig wären. LRS könnte somit schon »ererbte«, aber eben nicht genetisch bedingt sein.

Neuronale Verbindungen werden durch Gebrauch geformt und optimiert!

Im kindlichen Gehirn sind weit mehr synaptische Verbindungen entstanden, als jemals verwendet werden können. Dies ist notwendig, damit aus diesem Überangebot heraus Verarbeitungswege gewählt und optimiert werden können. Die Auffassung, dass hier ein gewaltiges geistiges Potenzial brachliegt und für nahezu unbegrenztes Lernen genutzt werden könnte, ist jedoch definitiv falsch. Ab einem Alter von etwa zehn Jahren beginnt im Gehirn ein drastischer Optimierungsprozess, der sich bis zur Adoleszenz hinzieht und in dessen Verlauf alle überflüssigen, weil nicht oder nur spärlich verwendeten

Synapsen abgebaut werden. Dieser Vorgang scheint genetisch bedingt. Am Ende dieses Prozesses ist ein Gehirn entstanden, dessen Denk- und Empfindungsmuster einzigartig sind, im Guten wie im Schlechten. Diese Erkenntnis zeigt, dass reiche kognitive, soziale und emotionale Erfahrungen, simplifiziert, auch reich ausgestattete Gehirne entstehen lassen. Studien haben aber auch gezeigt, dass bei vernachlässigten Kindern, die wenig soziale Erfahrungen machen können und in einer anrengungsarmen Umgebung aufwachsen, Gehirne mit eingeschränkter, nicht optimaler Kapazität ausgebildet werden.

Studien zur Plastizität des menschlichen Gehirns (vgl. Hofmann 2005) haben jedoch umfassend gezeigt, dass sehr viele Funktionen mit entsprechendem nachhaltigen Training verbessert, optimiert oder nach Verlust sogar wiedergewonnen werden können. Das kindliche Gehirn scheint bis zu einem gewissen Alter die meisten Defizite und auch Schädigungen mit entsprechendem Training beheben oder zumindest kompensieren zu können. Es scheint jedoch für einige Fähigkeiten beim Spracherwerb optimale Zeitfenster zu geben, die sich ab einem bestimmten Zeitpunkt schließen. So wird angenommen, dass der Syntax einer Sprache bis zum Alter von fünf oder sechs Jahren erworben wird, auch ohne explizite Instruktion. Später gelingt dies nicht mehr perfekt. Die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu lernen, ist zwischen Geburt und einem Alter von sechs Jahren am höchsten und geht danach langsam aber stetig und unumkehrbar zurück. Vielen Erwachsenen gelingt es trotzdem, eine Fremdsprache zu lernen, aber meist erst nach großen Mühen. Die Fähigkeit, neue Wörter zu lernen, geht niemals verloren (außer bei Demenz).

Ein ganz erstaunlicher Beweis für inputabhängige Veränderungen im Nervensystem soll nicht unerwähnt bleiben, auch wenn er aus einem Tierexperiment stammt. Ryugo et al. (2005) berichten von einer Untersuchung, bei der Katzen mit erblicher Taubheit Cochlea-Implantate eingesetzt wurden. Sie konnten beobachten, dass sich am Hörnerv Synapsen neu bildeten, um die vom Implantat vermittelten Reize weiterzuleiten.

Im kindlichen Gehirn warten unzählige Neuronen auf »Arbeit«. Sie sind bereit, Verbindungen zu formen und einen Verarbeitungsmechanismus in Gang zu setzen, wenn sie ein Reizangebot bekommen. In Bereichen der Sprach-

verarbeitung scheint bei manchen Kindern aber bereits durch frühkindliche Sozialisationsbedingungen ein Verarbeitungsmechanismus entstanden zu sein, der sich unter schulischen Bedingungen als unzureichend erweist. Auch dieser Mechanismus kann verbessert und optimiert werden, wenn der entsprechende Förderkontext geschaffen wird.

Unter Stress wird Lernen erschwert oder verhindert

Neue Neuronen entstehen im Hippocampus und wandern zu jenen Orten im Gehirn, an denen neue Verknüpfungen entstehen. Es werden aber auch Reparaturen vorgenommen, indem Gehirnzellen ersetzt werden. Von der Entstehung neuer Neuronen bis zu ihrer Eingliederung am Verarbeitungsort vergehen mehrere Wochen. Stresshormone wie das Glucokortikoid haben auf verschiedene Zellstrukturen eine wachstumshemmende Wirkung. Mirescu et al. (2006) und Warner-Schmidt et al. (2006) kommen in ihren Studien zu dem Ergebnis, dass unter Stress ausgeschüttetes Glucokortikoid eine Neubildung von Neuronen im Hippocampus hemmt oder sogar ganz verhindert. Ob Neuronen auf ihrer Wanderung oder Zielfindung beeinträchtigt werden, geht aus diesen Studien nicht hervor. Diese Frage berührt die zeitliche Auswirkung von Stress. Beide Studien wurden an Erwachsenen durchgeführt, erscheinen aber auf Kinder übertragbar zu sein.

Es ist unter Pädagogen bekannt, dass Stress und besonders Angst das Lernen erschwert oder in manchen Fällen sogar unmöglich macht. Die beiden genannten Untersuchungen zeigen die neurobiologischen Ursachen dafür auf. Sicherlich darf man nicht eine einzelne Stresssituation überbewerten, aber häufige Misserfolgserfahrungen, Versagensängste und Versagensgewissheit (die Angst vor dem Diktat und die Überzeugung, sehr viele Fehler zu machen) lösen einen Dauerstress bei Kindern aus. Auch soziale Ängste bei Kindern, die sich von der Klassengemeinschaft ausgegrenzt fühlen, die kaum Freunde finden, die ein geringes Selbstbewusstsein haben, weil sie in der Schule »nicht gut« sind, bewirken Dauerstress. Nimmt man nun an, dass auch bei Kindern, die unter den genannten Problemen leiden, durch Stress eine Neuronenneubildung zumindest eingeschränkt ist, so könnten damit deren Lernprobleme erklärt werden.

Eine anregungsreiche Umgebung steigert die Neuronenneubildung

Erst seit wenigen Jahren weiß man, dass am Verarbeitungsort neue Gedächtnisinhalte mit neuen Zellstrukturen gespeichert werden (vgl. Hofmann 2005). Ebenso ist erst seit wenigen Jahren bekannt, dass im Hippocampus eine Neurogenese stattfindet. Leuner et al. (2006) haben in ihrer Untersuchung versucht nachzuweisen, dass bei Erwachsenen das Lernen neuer Sachverhalte von einer Neubildung von Neuronen im Hippocampus abhängt. Olson et al. (2006) haben nachgewiesen, dass freiwillige geistige Übungen die Neurogenese anregen und dass eine anregungsreiche Umgebung die Chancen stark erhöhen, dass neugebildete Neuronen überleben und in Gehirnstrukturen eingebaut werden.

Wäre es unzulässig, diese Versuchsergebnisse zu verknüpfen und auf Kinder zu übertragen? Kinder scheinen nicht auf die Neubildung von Neuronen angewiesen zu sein, da sie über ein Überangebot an Neuronen verfügen. An Neuronen müssen jedoch Synapsen eingerichtet werden, damit eine Signalübertragung gelingt und ein neuer Verarbeitungsweg seine Arbeit aufnehmen kann. Eine anregungsreiche Umgebung scheint aber die Ausdifferenzierung von Gehirnstrukturen zu fördern. Pädagogen haben die Bedeutung einer anregenden Lernumgebung schon seit Langem erkannt und die Klassenzimmer entsprechend gestaltet. Sie haben nun die Bestätigung aus der Neuroforschung.

Neurobiologische Studien zur Leseschwäche

Die Interaktion von Gehirnbereichen beim Lesenlernen ist mit bildgebenden Verfahren in einer Vielzahl von Studien bereits gut erforscht und vom Autor auch ausführlich beschrieben (Hofmann 2005, S. 92-96). Allen Studien (Eden et al. 1998; Filipek 1995; Fletcher et al. 1994; Helenius et al. 1999; Horwitz et al. 1998; Paulesu et al. 1996; Pugh et al. 1996, 1997, 2000, 2001, 2002; Shaywitz et al. 1998, 2002, 2004) gemeinsam ist die Erkenntnis, dass bei leseschwachen Lesern die phonologische Decodierung im dorsalen Verarbeitungszirkel Mühe bereitet und der ventrale Verarbeitungszirkel, in dem Wörter visuell anhand orthografischer Merkmale erfasst werden, nur sehr eingeschränkt am Lesegeschehen beteiligt werden kann. Eine kompetente

Wortverarbeitung auf phonologischer Basis im dorsalen Zirkel ist die zwingende Voraussetzung, dass Worterkennung automatisiert im ventralen Zirkel verarbeitet werden kann, eine Voraussetzung für flüssiges und kompetentes Lesen.

Pugh et al. konnten bereits 1997 nachweisen, dass sich die Leseleistung von Probanden aus Profilen ihrer Gehirnaktivität vorhersagen lässt, die mit dem funktionellen Magnetresonanzverfahren bei der Lautverarbeitung gewonnen wurden.

Aus allen Studien kann abgeleitet werden, dass zur LRS-Prävention phonologische Fähigkeiten, die auch als phonologische Bewusstheit zusammengefasst werden, gezielt trainiert werden sollten. Dies ist zumindest die erste Hürde beim kompetenten Schriftspracherwerb, an der eine ganze Reihe von Kindern scheitern.

Ein erstes Fazit

Einschlägige Studien legen nahe, dass bei zumindest einem Teil der lese-rechtschreibschwachen Kinder Gehirnstrukturen zur Lautverarbeitung und zur Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht optimal entwickelt sind. Die Gründe mögen vielfältig sein, sie sind aus pädagogischer Sicht zuerst im Bereich der Entwicklung zu suchen. Eine genetische Bedingtheit kann vor dem Hintergrund der neuronalen Entwicklungsmechanismen als unwahrscheinlich abgelehnt werden.

Für betroffene Kinder bringt bereits der Einstieg in den Schriftspracherwerb in der ersten Klasse Schwierigkeiten mit sich, die von beteiligten Lehrkräften in der Regel nicht rechtzeitig erkannt werden. Die Leistungsvielfalt der Kinder beim Schuleintritt reicht vom passablen Leser, der bereits alle Buchstaben beherrscht bis zum Kind, das zwar seinen Namen malen kann, aber noch keinen einzigen Buchstaben kennt.

Aus der zitierten Gehirnforschung kann für pädagogische Interventionen abgeleitet werden, dass in einem ersten Schritt durch motivierende Übungsangebote Funktionen des dorsalen Verarbeitungszirkels verbessert werden müssen. Theoretischer Hintergrund ist die Annahme, dass Kinder mit defizitärer phonologischer Verarbeitung (und dies ist gleichbedeutend mit defizitärer Verarbeitung im dorsalen Zirkel) nicht oder noch nicht über eine adä-

quate neurologische Verarbeitungsstruktur für diesen Bereich verfügen. Die Ursachen dafür werden als im Bereich der Entwicklung liegend und vom sozialen Kontext beeinflusst angenommen.

Prävention von LRS und Intervention im ersten Schuljahr

Das erste Schuljahr ist, auf den Schriftspracherwerb bezogen, das wichtigste in der gesamten Schullaufbahn des Kindes. Hier lernt es die Grundlagen des Prinzips »Schrift«, es lernt die Phonem-Graphem-Korrespondenz kennen, die Einheiten Buchstabe, Wort und Satz. Es lernt die richtige und sorgfältige Aussprache der Phoneme, soweit es diese nicht bereits korrekt aussprechen kann.

Zentrale Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers ist, die Lernprozesse der Kinder sorgfältig zu überwachen und *sofort* zu intervenieren, wenn ein Kind Unsicherheiten bei einem eingeführten Buchstaben zeigt. Dann beherrscht es für diesen einen Buchstaben die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht und wird im weiteren Unterrichtsverlauf weitere Unsicherheiten aufbauen.

Allen Lehrerinnen und Lehrern, die in der Eingangsstufe unterrichten, muss bekannt sein, dass bevorzugt bei den Buchstaben /b/ - /p/, /d/ - /t/, /g/ - /k/, /m/ - /n/ und im schwäbisch-allemanischen Sprachraum bei /u/ - /o/ Schwierigkeiten auftreten. Hier auftretende Schwierigkeiten nicht zu erkennen, wäre ein klares Versäumnis der Lehrerin/des Lehrers.

LRS-Prävention im ersten Schuljahr gründet sich auf drei Säulen:

- Training der phonologischen Bewusstheit.
- Verdeutlichung des Schriftsprachprinzips im Sinne der kognitiven Klarheit.
- Kontrolle der gelernten Phonem-Graphem-Korrespondenzen und sofortige Intervention bei Defiziten.

Training der phonologischen Bewusstheit

Für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb müssen Kinder, das legen Ergebnisse der Gehirnforschung nahe, wissen, dass gesprochene Wörter aus Lauten bestehen und dass einzelne Laute isoliert werden können. Sie müssen weiterhin wissen, dass Wörter verändert werden können, indem einzelne Laute weggelassen, hinzugefügt oder ersetzt werden. Rhythmische Segmentierung von einzelnen Wörtern und Gliederung in Sprechsilben ist ebenso zu beherrschen wie eine sorgfältige Artikulation von Wörtern und von Sprachlauten.

Allerdings sind dies Erkenntnisse, die schon seit langem zum gesicherten Wissen der Didaktik des Lesen- und Schreibenlernens gehören (vgl. zum Beispiel: Downing, J., Valtin, R. (Eds.): *Language awareness and learning to read*. New York: Springer 1984). Auch sind sie schon lange Bestandteil der analytisch-synthetischen Leselehreverfahren. Phonologische Bewusstheit ist nicht Voraussetzung, aber Bedingung für erfolgreichen Schriftspracherwerb. Sie muss, falls nicht bereits vorhanden, im Laufe des ersten Schuljahres erworben werden und ist in diesem Fall Konsequenz eines guten Lehrgangs.

Übungsformen zur rhythmischen Segmentierung sind u.a. Reigenlieder wie »es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann in unserem Kreis herum« und Klatschspiele zu Sprechreimen.

Übungen zur phonologischen Bewusstheit lassen sich aus den zehn Aufgabenarten bilden, die Lewkowicz (1980) aus verschiedenen Veröffentlichungen zur Überprüfung der »phonemic awareness« zusammengefasst hat. Diese Übungen sind anspruchsvoll, müssen aber sehr häufig und konsequent durchgeführt werden und bewirken bei Kindern, dass am Ende der ersten Klasse alle Kinder lautgetreu schreiben können. Die Aufgaben zur Ableitung der Übungen sind:

- Laut-zu-Wortvergleich: Kinder sollen feststellen, ob isoliert gesprochene Laute in einem Wort vorkommen oder nicht. Beispiele sind Fragen, ob »Fisch« mit »f« beginnt oder ob »Maus« mit »s« endet.
- Wort-zu-Wortvergleich: Anfangs- und Endphoneme zweier Wörter werden verglichen, Beispiele sind Fragen, ob »Maus« und »Fisch« mit dem gleichen Laut beginnen oder ob »Kind« und »Hund« mit dem gleichen Laut enden.
- Reimerkennung: Endsequenzen der Klangbilder von Wortpaaren werden auf gleichen Klang untersucht, beispielsweise mit der Frage, ob sich »Fisch« auf »Tisch« reimt.
- Isolierung von Anfangs- und Endlauten: Kinder nennen das erste oder letzte Phonem eines Wortes, Beispiele sind Fragen, mit welchem Laut »Maus« beginnt oder mit welchem Laut »Fenster« endet.
- Phonologische Segmentierung: In dieser Aufgabe sind Kinder gehalten, alle Phoneme eines Wortes zu nennen. Ein Beispiel ist die Frage, welches die (vier) Laute im Wort »Lisa« sind und die erwartete Antwort lautet »l«, »i« »s« »a«.
- Anzahl der Phoneme erkennen: Das Kind soll die Anzahl der Phoneme für vorgesprochene Wörter nennen, ein Beispiel wäre die Frage nach der Phonemzahl in »Rose«.
- Phonemverbindungen: Das Kind soll isoliert vorgesprochene Phoneme zu einem Wort verbinden, die Präsentation erfolgt in der Form /r/ /ie/ /s/ /e/ und das Kind antwortet auf die Frage, welches Wort dies sei, mit »Riese«.
- Entfernung von Phonemen: Das Kind soll nach der Wiederholung des vorgesprochenen Wortes das Anfangsphonem weglassen und das neu entstandene Wort aussprechen. Die Anweisung dazu fordert auf, das Wort »Maus« zu wiederholen und dann festzustellen, wie es ohne das »m« heißt.
- Entfernte Phoneme benennen: Dem Kind werden zwei Wörter präsentiert, die identisch sind bis auf ein Phonem, das im zweiten Wort fehlt. Beispiele sind »Last« und »Ast« oder »Maus« und »aus«. Das Kind wiederholt beide Wörter und nennt das entfernte Phonem.
- Phoneme ersetzen: Das Kind soll ein neues Wort bilden, indem es ein Phonem durch ein anderes ersetzt. Beispielsweise wiederholt das Kind »Maus« und befolgt dann die Anweisung, statt »m« nun »l« zu sagen.

Als absolut selbstverständlich muss gelten, dass im ersten Schuljahr nur lautiert und nicht buchstabiert wird. Buchstaben werden mit ihrem Phonem, ihrem Lautwert, bezeichnet und niemals mit ihrem Buchstabennamen (also »s« statt »es«, »m« statt »em«). Leider wird dies von vielen Eltern nicht beachtet, bei einer Lehrerin/einem Lehrer wäre dies ein sehr grober handwerklicher Fehler.

Eine weitere Übungsform, auf die unter keinen Umständen verzichtet werden darf, ist die Bestimmung von Anlaut, Inlaut und Auslaut. Dazu haben Kinder eine aus Pappe gefertigte Figur (der Autor verwendet eine Maus) mit drei nebeneinanderliegenden Löchern. Aufgabenstellungen lauten »hört ihr ein /s/ in /Sonne/, in /Esel/, in /Ofen/, in /Nuss/« und die Kinder halten die Pappmaus hoch, mit der Nase nach links (wo beim Schreiben der Wortanfang ist) und stecken einen Finger durch das entsprechende Loch: linkes Loch für Anlaut, mittleres für Inlaut und rechtes Loch für Auslaut.

Bereits in der ersten Klasse muss den Kindern ein erstes Gefühl für die Vokallänge nahegebracht werden. Die spätere Regelanwendung, die verkürzt lautet: »Nach langem Vokal folgt ein Konsonant, nach kurzem Vokal folgen zwei Konsonanten« muss bereits in der ersten Klasse in der Weise vorbereitet werden, dass Schüler lange und kurze Vokale erkennen und unterscheiden können.

Verdeutlichung des Schriftsprachprinzips im Sinne der kognitiven Klarheit

Der frühkindliche Spracherwerb wird von jedem Kind in der Weise vollzogen, dass es aus dem Sprachgebrauch in seiner Umgebung bedeutsame Wörter lernt und eigene Regeln für die Abfolge der Wörter aufstellt. Ohne expliziten Unterricht durchdringen Kinder weitgehend selbstständig die Gepflogenheiten der Erwachsenen bei der Satzbildung und sind bis zum Schuleintritt in der Lage, meist regelgerechte Sätze zu bilden.

Oftmals sind Kinder im Anfangsunterricht darauf angewiesen, den dargebotenen Stoff, in diesem Fall die Buchstabenformen, die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die Lautbildung, in eigenen Regeln zu erfassen und zu ordnen, weil der Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt, wie sehr Schulanfänger noch im Gegenständlichen verhaftet sein können. Manche Kinder sind damit überfordert. Hier muss kognitive Klarheit geschaffen

werden, indem der abstrakte Begriff, das Wort, in Beziehung zum Gegenständlichen gesetzt wird, indem Kindern vermittelt wird, dass mit Sprache im Raum Nichtvorhandenes, jetzt gerade Nichtsichtbares vergegenständlicht werden kann.

Gerade die Phonem-Graphem-Korrespondenz muss in der Weise verdeutlicht werden, dass dem Graphem eine Handlung, die Lautreproduktion, in allen Einzelheiten zugeordnet wird. Die Mundmotorik muss in allen Einzelheiten für jedes Phonem erklärt und so eingeübt werden, dass jedes Kind dies mit eigenen Worten wiedergeben kann. Gemeint ist damit, dass beispielsweise für /b/ die drei Elemente der Lautbildung (Lippenstellung, Zungenlage und Luft) eingeübt werden: »Die Lippen sind geschlossen, mit wenig Druck liegen sie aufeinander, die Zunge liegt im Mund, sie bewegt sich nicht, nun drückt Luft gegen die Lippen und diese öffnen sich mit einem weichen Laut«. Der Gegensatz wird für /p/ deutlich: »Die Lippen sind geschlossen, mit *kräftigem* Druck liegen sie aufeinander, die Zunge liegt im Mund, sie bewegt sich nicht, nun drückt *viel* Luft *kräftig* gegen die Lippen und diese öffnen sich mit einem *harten* Laut«.

Für jeden Buchstaben werden Wörter, die diesen Buchstaben enthalten, gesammelt, regelmäßig wiederholt und eingeübt. Die Kinder erwerben sich auf diese Weise ein Repertoire an Beispielen für jede Phonem-Graphem-Korrespondenz im Wechselspiel mit der zugehörigen Graphem-Phonem-Korrespondenz.

Kontrolle der gelernten Phonem-Graphem-Korrespondenzen und sofortige Intervention bei Defiziten

Mit regelmäßigen Kontrollen lässt sich sehr genau feststellen, bei welchen Phonem-Graphem-Korrespondenzen bei einzelnen Kindern Unsicherheiten bestehen. Sind die ersten zehn bis zwölf Buchstaben gelernt, so erfolgt die erste Kontrolle. Dazu werden die Lautwerte einzelner Buchstaben sowie Pseudowörter diktiert: »Schreibe ein großes /M/, ein kleines /a/, ein kleines /d/, nun einige Wörter aus einer afrikanischen Sprache /mora/, /doli/, /bado/, /emu/«. In dieser Weise werden alle bisher gelernten Buchstaben in Groß- und Kleinschreibung überprüft und einige Buchstaben auch in Verbindung mit anderen. Die Auswertung zeigt sehr deutlich, wo bei einzelnen Kindern

Unsicherheiten bestehen. Hier erfolgt sofort eine Intervention mit den oben genannten Übungen. Mit diesem Präventions- und Förderkonzept gelingt es zuverlässig, die von der Gehirnforschung dem dorsalen Verarbeitungszirkel zugeschriebenen Mechanismen zu trainieren und zu stärken. Durch laufende Kontrollen nach Einführung des zehnten Buchstabens werden auftretende Schwächen rechtzeitig erkannt und durch die darauf abgestimmte Förderung in kurzer Zeit behoben. In der Regel bestehen bei der ersten Kontrolle Unsicherheiten bei nicht mehr als ein oder zwei Buchstaben bei den wenigen betroffenen Kindern. Diese Unsicherheiten werden in vier bis fünf Sitzungen pro Buchstaben von jeweils 20 Minuten nachgearbeitet. Dabei erfolgt diese Intervention entweder mit einzelnen Schülern oder es werden alle Schüler mit Problemen beim gleichen Buchstaben zusammengefasst.

Literatur

- Aguado, F., Carmona, M.A., Pozas, E., Aguilo, A., Martinez-Guijarro, F.J., Alcantara, S., Borell, V., Yuste, R., Ibanez, C.F. & Soriano, E. (2003). BDNF regulates spontaneous correlated activity at early developmental stages by increasing synaptogenesis and expression of the K+/Cl⁻-co-transporter KCC2. *Development*, 130, 1267-1280.
- Alsina, B., Vu, T. & Cohen-Cory, S. (2001). Visualizing synapse formation in arborizing optic axons in vivo: dynamics and modulation by BDNF. *Nat. Neurosci*, 4, 1093-1101.
- Ball, E.W. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Ben-Ari, Y. (2001). Developing networks play a similar melody. *Trends Neurosci*, 24, 353-360.
- Boulanger, L.M. & Shatz, C.J. (2004). Immune signaling in neural development, synaptic plasticity, and disease. *Nature Reviews Neurosci*, 5, 521-531.
- Bruer, J.T. (2002). Avoiding the pediatrician's error: how neuroscientists can help educators (and themselves). *Nature Neuroscience*, 5, 1031-1033.
- Brunswick, N., McCrory, E., Price, C., Frith, C.D. & Frith, U. (1999). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: a search for Wernicke's Wortschatz? *Brain*, 122, 1901-1917.
- Demb, J.B., Boynton, G.M. & Heeger, D.J. (1998). Functional magnetic resonance imaging of early visual pathways in dyslexia. *J. Neurosci*, 18, 6939-6951.
- Eden, G.F. & Zeffiro, T.A. (1998). Neural systems affected in developmental dyslexia revealed by functional neuroimaging. *Neuron*, 21, 279-282.
- Eisenberg, Leon (1999). Experience, brain, and behavior: The importance of a head start. *Pediatrics*, 103 (5), 1031-1035.
- Feller, M.B. (1999). Spontaneous correlated activity in developing neural circuits. *Neuron*, 22, 653-656.
- Filipek, P.A. (1995). Neurobiologic correlates of developmental dyslexia: how do dyslexics brains' differ from those of normal readers? *J.Child Neurology*, 10, 62-69.

- Fletcher, J., Shaywitz, S., Shankweiler, D., Katz, L., Libermann, I.Y., Stuebing, K., Francis, D., Fowler, A. & Shaywitz, B. (1994). Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *J.Educational Psychology*, 86, 6-23.
- Helenius, P., Tarkiainen, A., Cornelissen, P., Hansen, P.C. & Samelin, R. (1999). Dissociation of normal feature analysis and deficient processing of letter-strings in dyslexic adults. *Cerebral Cortex*, 4, 476-483.
- Helenius, P., Uutela, K. & Hari, R. (1999). Auditory stream segregation in dyslexic adults. *Brain*, 122, 907-913.
- Hinshelwood, J. (1907). Four cases of congenital word-blindness, occurring in the same family. *British Medical Journal*, 5, 1229.
- Hinshelwood, J. (1911). Two cases of hereditary congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 9, 608.
- Hofmann, Bernhard (2005). Gehirnforschung und Schriftspracherwerb. In Hofmann, B. & Sasse, A. (Hg.). *Übergänge*. Berlin: DGLS, 90-114.
- Horwitz, B., Rumsey, J.M. & Donohue, B.C. (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Science*, 95, 8939-8944.
- Huttenlocher, P.R., Dabholkar, A.S. (1998). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *J.Comparative Neurology*, 387 (2), 167-178.
- Katz, L.C. & Shatz, C.J. (1996). Synaptic activity and the construction of cortical circuits. *Science*, 274, 1133-1138.
- Lein, E.S. & Shatz, C.J. (2000). Rapid regulation of BDNF mRNA within eye-specific circuits during ocular dominance column formation. *J.Neurosci*, 20, 1470-1483.
- Leuner, B., Gould, E. & Shors, T. J. (2006). Is there a link between adult neurogenesis and learning? *Hippocampus*, 16 (3), 216-224.
- Lewkowicz, N.K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Mirescu, C. & Gould, E. (2006). Stress and adult neurogenesis. *Hippocampus*, 16 (3), 233-238.
- Olson, A.K., Eadie, B.D., Ernst, C. & Christie, B R. (2006). Environmental enrichment and voluntary exercise massively increase neurogenesis in the adult hippocampus via dissociable pathways. *Hippocampus*, 16 (3), 250-260.
- Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, R.S.J. & Frith, C.D. (1996). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning. *Brain*, 119, 143-157.
- Pugh, K.R., Mencl, W.E., Jenner, A.R., Katz, L., Frost, S.J., Lee, J.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 6, 207-213.
- Pugh, K.R., Mencl, W.E., Jenner, A.R., Katz, L., Frost, S.J., Lee, J.R., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2001). Neurobiological studies of reading and reading disability. *J.Communication Disorders*, 34, 479-492.
- Pugh, K.P., Mencl, W.E., Jenner, A.R., Katz, L., Frost, S.J., Lee, J.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2002). Neuroimaging Studies of Reading Development and Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*. 16 (4), 240-249.

- Pugh, K., Mencl, E.W., Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Fulbright, R.K., Skudlarski, P., Constable, R.T., Marchione, K., Jenner A.R., Shankweiler, D.P., Katz, L., Fletcher, J., Lacadie, C. & Gore, J.C. (2000). The angular gyrus in developmental dyslexia: Task-specific differences in functional connectivity in posterior cortex, *Psychological Science*, 11, 51-56.
- Pugh, K., Shaywitz, B., Constable, T., Shaywitz, S., Skudlarski, P., Fulbright, R., Bronen, R., Shankweiler, D., Katz, L., Fletcher, J. & Gore, J. (1996). Cerebral organization of component processes in reading. *Brain*, 119, 1221-1238.
- Pugh, K., Shaywitz, B., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D., Katz, L., Fletcher, J., Constable, R.T., Skudlarski, P., Fulbright, R., Bronen, R. & Gore, J. (1997). Predicting reading performance from neuroimaging profiles: The cerebral basis of phonological effects in printed word identification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23, 299-318.
- Ryugo, D.K., Kretzmar, E.A. & Niparko, J.K. (2005). Restoration of auditory nerve synapses in cats by cochlear implants. *Science*, 310, 1490-1492.
- Sandak, R., Mencl, W.E., Katz, L., Moore, D.L. & Pugh, K.R. (2004). The neurobiology of adaptive learning in reading: A contrast of different training conditions. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 4 (1), 67-88.
- Schwartz, T., Rabinowitz, D., Unni, V., Kumar, V.S., Smetters, D.K., Tsiola, A. & Yuste, R. (1998). Networks of coactive neurons in developing layer 1. *Neuron*, 20, 541-552.
- Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Blachman, B., Pugh, K.R., Fulbright, R., Skudlarski, P., Mencl, E.M., Constable, R.T., Holahan, J., Marchione, K.E., Fletcher, J., Lyon, G.R. & Gore, J. (2004). Development of left occipito-temporal systems for skilled reading following a phonologically-based intervention in children. *Biological Psychiatry*, 55, 926-933.
- Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Pugh, K.R., Mencl, W.E., Fulbright, R.K., Skudlarski, P., Constable, R.T., Marchione, K.E., Fletcher, J.M., Lyon, G.R. & Gore, J.C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52, 101-110.
- Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K.R., Fulbright, Constable, T., Mencl, E., Skudlarski, Liberman, A.R., Shankweiler, D., Katz, L., Fletcher, J., Lacadie, C., Marchione, K., Gatenby, C. & Gore, J. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 2636-2641.
- Stephenson, S. (1907). Six cases of congenital word-blindness affecting three generations of one family. *The Ophthalmoscope*, 5, 482-484.
- Stellwagen, D. & Shatz, C.J. (2002). An instructive role for retinal waves in the development of retinogeniculate connectivity. *Neuron*, 28, 357-367.
- Stellwagen, D., Shatz, C.J. & Feller, M.B. (1999). Dynamic processes of a developing retinal circuit are controlled by c-AMP. *Neuron*, 24, 673-685.
- Walmsley, B., Berntson, A., Leao, R.N. & Fyffe, R.E.W. (2006). Activity-dependent regulation of synaptic strength and neuronal excitability in central auditory pathways. *J.Physiol.*, 572, 313-321.
- Warner-Schmidt, J.L. & Duman, R.S. (2006). Hippocampal neurogenesis: Opposing effects of stress and antidepressant treatment. *Hippocampus*, 16 (3), 239-249.

6a

Blickmotorische Auffälligkeiten beim Lesen:

Stimmt die allgemeine Magnozelluläre Defizithypothese?

Arthur M. Jacobs / Florian Hutzler

Lesen und Blickbewegungen

In der ursprünglichen Verwendung in den indogermanischen Sprachen bedeutet Lesen »sammelnd auflesen, einzeln einsammeln«. Was beim Lesen eingesammelt wird sind die Buchstaben, welche das Gehirn der Leserin zu Wörtern formen und im Phrasen-, Satz- und Textkontext in Sinn umwandeln muss. Lesen als erlernte Kulturtechnik kann wie jede dank Unterweisung und Übung auf der Basis partiell angeborener Fähigkeiten entstandene Fertigkeit besser oder schlechter beherrscht werden. Deswegen gibt es gute und weniger gute Leser, z.B. gemessen an der Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute, einem Standardmaß der Lesefertigkeit. Die klassische und moderne Leseforschung versucht, Aufschluss über die der Lesefertigkeit zugrunde liegenden neurokognitiven Prozesse zu erlangen.

Beim Lesen sucht der Blick primär nach einem Zielreiz (i.d.R. dem nächsten Wort) und der Verstand nach Sinn. Die Wörter dienen als Wegmarken dieses Sinnentnahmeverganges. Die zur Erforschung dieser höchstkomplexen Leistung des Gehirns in der Grundlagenforschung bevorzugte Methode ist die Blickbewegungsmessung. Dank dieser Methode wissen wir, dass beim Lesen nicht alle Wörter auch vom Blick fixiert werden. Kurze Wörter (2 bis 3 Buchstaben) werden nur in zirka 25 Prozent der Fälle fixiert, lange (≥ 8 Buchstaben) fast immer. Inhaltswörter werden öfter fixiert als Funktionswörter (zirka 85% : 35%). Auch bewegt sich der Blick nicht immer in Leserichtung: in zirka 10 bis 15 Prozent der Fälle springt er zurück. Rücksprünge innerhalb eines Wortes (Refixationen) deuten auf Probleme bei der Worterkennung, größere Regressionen indizieren Schwierigkeiten beim Satz- bzw. Textverständnis (Überblick bei Rayner 1998).

Das Blickbewegungsmuster verändert sich während der Lesefertigkeitsentwicklung, wie bereits Buswell (1922) beobachtete, ebenso wie die Worterkennungsleistung (Aghababian & Nazir 2000). Laut McConkie, Zola, Grimes, Kerr, Bryant & Wolff (1991) besteht die Hauptveränderung in der Refixationswahrscheinlichkeit von Wörtern: im Gegensatz zu Erwachsenen, welche zirka 15 Prozent aller fünfbuchstabigen Wörter refixieren, tun dies Erstklässler in zirka 57 Prozent der Fälle. Die mittlere Fixationsdauer beim Lesen verkürzt sich während der ersten sechs Schuljahre im Durchschnitt um zirka 30 Prozent von 360 auf 250 ms (zum Vergleich: Erwachsene: 230 ms) und die Rücksprungwahrscheinlichkeit sinkt von zirka 28 Prozent auf 22 Prozent (Erwachsene: 14%). Auch die Wahrnehmungsspanne - der Bereich um den Blickpunkt herum, aus dem nützliche visuelle Informationen aufgenommen werden können - wird mit der Leseentwicklung größer, weist aber bereits am Ende des ersten Schuljahres die typische Asymmetrie mit einem deutlich größeren Bereich in Leserichtung auf (Rayner 1998).

Schon länger ist zudem bekannt, dass man gute und schlechte Leser auch anhand ihres Blickbewegungsmusters beim Lesen unterscheiden kann. Schlechte Leser machen mehr und längere Fixationen, sowie mehr Rücksprünge und kürzere Sakkaden insgesamt (Adler-Grinberg & Stark 1978; Rayner 1998). Die Entwicklungssprünge guter Leser (Verkürzung der Fixationsdauer und Vergrößerung der Blicksprünge) gehen dabei an ihnen vorbei (Lefton, Nagle, Johnson & Fisher 1979).

Die kontroverse Frage, auf die wir im übernächsten Abschnitt eingehen, lautet daher seit Tinker (1946, 1958), inwiefern diese Blickbewegungsanomalien Ursache oder Folge bzw. Begleiterscheinung der schlechten Leseleistung sind.

Lesen und Worterkennung

Wir wissen heute, dass Wortschatz- und Grammatikentwicklung miteinander in Wechselwirkung stehen und dass die Entwicklung des mentalen Lexikons mehr kognitive Ressourcen erfordert als der Syntaxerwerb. Viele Untersuchungsbefunde deuten darauf hin, dass die für den Spracherwerb zentrale Fertigkeit nicht die Syntax-, sondern die Worterkennungskompetenz ist

(Bates & Goodman 1997; Miller 1993). Gleiches kann über den Erwerb der Lesefertigkeit gesagt werden, bei dem sich alles um die Worterkennungs-entwicklung dreht (Gibson 1969; Jacobs 2002; Jacobs, Rey, Ziegler & Grainger 1998; Miller 1993). Während dieser Jahre intensiver Erfahrungen im Extrahieren invarianter Informationen aus visuellen Wortreizen (und deren Assoziation mit lautlichen und semantischen Informationen) werden elementare perzeptive Prozesse, über welche auch des Lesens nicht mächtige Organismen verfügen, so reorganisiert, dass Lesen möglich wird.

Eine flüssige Einzelworterkennung beruht auf einer Reihe von basalen Prozessen der Generierung von Schrift- und Lautbildrepräsentationen, welche zusammen die Bedeutung des Wortes aktivieren. Die neurokognitiven Aspekte dieser Vorgänge sind mittlerweile gut untersucht und können - zumindest was die Erkennung einfacher, monosyllabischer, monomorphemischer Wörter angeht - anhand von Computermodellen simuliert werden (Coltheart et al, 2001; Dehaene, Cohen, Sigman & Vinckier 2005; Hillis, Newhart, Heidler, Barker, Herskovits & Degaonkar 2005; Grainger & Jacobs 1996; Jacobs & Graf 2005; Jacobs, Graf & Kinder 2003; Ziegler, Rey & Jacobs 1998).

Solche Modelle nehmen an, dass die bilateralen, okzipitalen Hirn-areale V1 bis V4 zunächst eine beobachter- und reizzentrierte Repräsentation des geschriebenen Wortes über die Rekonstruktion einfacher visueller Merkmale (horizontale, vertikale, diagonale Striche und Winkel usw.) »berechnen«. Das so genannte »Visuelle Wortformareal« (VWFA) im Gyrus Fusiformis soll danach entweder linkshemisphärisch oder rechtshemisphärisch eine wortzentrierte (d.h. beobachter- und reizunabhängige) graphemische Repräsentation (Sequenz abstrakter Buchstabenidentitäten) berechnen, bevor der linke Gyrus Angularis (sub-)lexikalische Schrift- und Lautbildrepräsentationen vernetzt. Neuronale Netzwerke um das Brodman Areal 37 herum (inklusive dem VWFA) werden mit der Berechnung lexikalischer Repräsentationen für die Aussprache des Wortes in Verbindung gebracht. Aktivierung des linken posterioren, inferioren Gyrus Frontalis korreliert mit phonologisch-artikulatorischen Prozessen und semantische Vorgänge werden über verteilte Netzwerke des linken Schläfenlappens und des Gyrus Supramarginalis aktiviert, welche mit Schrift- und Lautbildrepräsentationen über den linken posterioren, superioren Gyrus Temporalis verbunden sind. Auf all diesen neurokognitiven Ebenen

können theoretisch Probleme entstehen, die sich auf Lesenlernen und Wort-erkennungs- bzw. Leseleistung auswirken und mittels moderner Verfahren auch aufgedeckt werden können (Braun, Jacobs, Hahne, Ricker, Hofmann & Hutzler 2006; Kuchinke, Jacobs, Grubich, Vo, Conrad & Herrmann 2005; Turkeltaub, Gareau, Flowers, Zeffiro & Eden 2003). In der Studie von Turkeltaub et al. wird z.B. deutlich, dass Lesenlernen mit zwei Veränderungsmustern der Hirnaktivität korreliert: i) mit dem Lesealter steigende Aktivität im linkshemisphärischen mittleren temporalen und inferioren Gyrus Frontalis, ii) bei steigender Lesekompetenz sinkende Aktivität in rechtshemisphärischen infero-temporalen Arealen. Bei dyslektischen Kindern waren diese beiden Aktivitätsmuster abweichend, weswegen diese Befunde als stützend für Ortons frühe, aus der Mode gekommene Theorie des Lesenlernens gewertet werden, laut der »visuelle Engramme« von Wörtern in der rechten Hemisphäre die (links-hemisphärisch-phonologische) Leseentwicklung stören und deswegen »unterdrückt« werden müssen.

Der für die Leseentwicklung vermeintlich kritischste Teillernvorgang ist die Kopplung von Sprachlaut- und Schriftbildrepräsentationen, welche eine Reihe von Problemen aufwirft, die hier nicht weiter behandelt werden können (Jacobs 2002; Jacobs & Graf 2005; Ziegler & Goswami 2004).

Unter anderem stellt sich die Frage der optimalen Korngröße dieser Kopplung. Einzelbuchstaben und Buchstabengruppen, Reime (Kernlaut und Ablaut), Silben und ganze Wörter können mit den entsprechenden lautlichen Einheiten assoziiert werden, wobei die Lauttreue sowohl in der Schrift-Laut- als auch in der Laut-Schrift-Richtung abhängig von der Korngröße ist (Ziegler, Perry, Jacobs & Braun 2001).

Viele Befunde sprechen dafür, dass in alphabetischen oder phonographischen Sprachen das Erlernen der Identitätsrelation zwischen Phonemen und ihren schriftlichen Entsprechungen (Grapheme) der Schlüsselvorgang bei dieser Kopplung ist, unter anderem weil sich phonembasierte lexikalische Repräsentationen erst mit dem Lesenlernen entwickeln. Ebenso sprechen die meisten Befunde aus der experimentalpsychologischen Literatur zur Dyslexie dafür, dass Personen mit Lese-Rechtschreib-Problemen Schwierigkeiten mit diesem Schlüsselvorgang aufweisen (Ramus 2003; Ziegler & Goswami 2004). Unsere im nächsten Abschnitt zusammengefasste Studie stützt diese These.

Eine blickanalytische Überprüfung der magnozellulären Defizithypothese zur Dyslexie

Beim Lesen sucht der Blick i.d.R. nach dem nächsten Wort, in visuellen Suchaufgaben sucht er i.d.R. nach Zielbuchstaben (Jacobs 1986; 1987). Lesen und visuelles Suchen sind zu dem Grad psychologisch verwandte Vorgänge, wie die perzeptuellen und okulomotorischen Anforderungen überlappen. Diesen hohen Verwandtschaftsgrad auf der Ebene der basalen okulomotorischen Vorgänge haben sich kürzlich Hutzler und Kollegen zunutze gemacht, um eine der umstrittenen Thesen zur Dyslexieverursachung mittels Blickbewegungsanalysen zu prüfen (Hutzler, Kronbichler, Jacobs & Wimmer 2006).

Kurz gefasst besagt die Magnozelluläre Defizithypothese (MDH) der Dyslexie, dass eines von zwei funktionell unterscheidbaren Subsystemen des visuellen Systems bei dyslektischen Lesern defizitär ist. Das Magnozelluläre System ist spezialisiert auf die Verarbeitung von Reizen mit hoher zeitlicher und geringer räumlicher Frequenz. Die Proponenten der MDH postulieren, dass Defizite im magnozellulären System dyslektischer Leser u.a. zu einer destabilisierten binocularen Vergenz und fehlgeleiteten Augenbewegungen führen (Überblick bei Stein 2003 und Hutzler et al. 2006) - was wiederum in einer höheren Anzahl von Fixationen während des Lesens resultiert (Stein & Walsh 1999). Die möglichen Konsequenzen dieses Defizits werden von den Vertretern der MDH drastisch dargestellt (Auszug aus Hutzler et al. 2006):

»Dyslexic readers might perceive that [...] letters seem to move around on the page [...] in and out of the plane of the paper [...] merge and cross over each other [...].«
(Stein & Talcott 1999).

Furthermore erroneous perceptions might occur, suggesting that
»[...] letters would jumble up, thoroughly confusing the reader.«
(Lovegrove 1991)

- or in other words: »[...] letters might then appear to move around and cause visual confusion«
(Stein & Walsh, 1997).

Die Diskussion um ein mögliches magnozelluläres Defizit dyslektischer Leser berührt im Kern die bereits von Tinker (1958) behandelte Debatte, ob die abweichenden Augenbewegungen dyslektischer Leser symptomatisch ein der Leseschwäche zugrundeliegendes Problem in der Verarbeitung geschriebener Wörter widerspiegeln oder ob sie - wie von den Proponenten der MDH behauptet - kausal für die Dyslexie sind. Um diese Frage zu klären wurden die Augenbewegungen dyslektischer und normal lesender Kinder während des Lesens von Fantasiewörtern und während einer Aufgabe zur Verarbeitung von Zeichenketten (*string processing*) aufgezeichnet (Hutzler et al. 2006). Zum erfolgreichen Lesen der Fantasiewörter (z.B. GUFT) mussten die Kinder jeden einzelnen Buchstaben in seiner jeweiligen Position im Wort identifizieren. Im Rahmen der *string processing* Aufgabe musste festgestellt werden, ob sich in einer aus Konsonanten zusammengesetzten Zeichenkette (z.B. GRFT) zwei aufeinanderfolgende, identische Buchstaben befanden (z.B. HMMD). Ähnlich wie beim Lesen von Fantasiewörtern ist es hierbei notwendig, jeden einzelnen Buchstaben in seiner jeweiligen Position zu identifizieren. Im Gegensatz zum Lesen von Fantasiewörtern sind zur Lösung der *string processing* Aufgabe allerdings keinerlei psycholinguistischen Prozesse notwendig. Es wurde davon ausgegangen, dass dyslektische Leser - falls ein Defizit in der visuellen Perzeption oder der Augenbewegungssteuerung vorliegt - in beiden Aufgaben im Vergleich zur Kontrollgruppe abweichende Augenbewegungsmuster aufweisen. Wenn allerdings die Augenbewegungsmuster der dyslektischen Kinder während der *string processing* Aufgabe vergleichbar mit den der normal lesenden Kinder sind und auffällige Augenbewegungsmuster bei den dyslektischen Kindern nur während des Lesens der Fantasiewörter zu beobachten sind, spricht dies dafür, dass die Ursache dieser auffälligen Augenbewegungsmuster nicht auf visuell perzeptive oder okulomotorische Defizite zurückgeführt werden kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen die zweite Erklärung nahe: Während der *string processing* Aufgabe konnten keine Unterschiede in den Augenbewegungen dyslektischer und normal lesender Kinder beobachtet werden. Erst die psycholinguistische Anforderung während des Lesens von Fantasiewörtern, d.h. das Verbinden von orthographischen und phonologischen Informationen, führte zu dem typischen Augenbewegungsmuster der dyslektischen Leser mit längeren und häufigeren Fixationen. Die gleichartigen

Augenbewegungsmuster während der *string processing* Aufgabe sind insofern von besonderer Relevanz, als die Konsonantenketten während der *string processing* Aufgabe sehr ähnliche visuelle Charakteristika wie die Fantasiewörter hatten und ferner die visuell perzeptiven und okulomotorischen Anforderungen während der *string processing* Aufgabe denen des Fantasiewortlesens sehr nahe waren. Es kann daher geschlossen werden, dass keinesfalls alle dyslektischen Leser Probleme in der akkuraten Wahrnehmung von Buchstaben während des Lesens haben und somit die MDH in ihrer allgemeinen Version nicht stimmt (Hutzler et al. 2006).

Literatur

- Adler-Grinberg, D. & Stark, L. (1978). Eye movements, scanpaths and dyslexia. *American Journal of Optometry and Physiological Optics*, 55, 557-570.
- Aghababian, V. & Nazir, T.A. (2000). Developing normal reading skills: Aspects of the visual processes underlying word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology* 76(2): 123-150.
- Bates, E., & Goodman, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language & Cognitive Processes*, 12, 507-586.
- Braun, M., Jacobs, A.M., Hahne, A., Ricker, B., Hofmann, M. & Hutzler, F. (2006). Model-generated lexical activity predicts graded ERP amplitudes in lexical decision. *Brain Research*, 1073-1074, 431-439.
- Buswell, G.T. (1922). *Fundamental reading habits: A study of their development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J.C. (2001). DRC: A dual route model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Dehaene, S., Cohen, L., Sigman, M., & Vinckier, F. (2005). The neural code for written words: a proposal, *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 335-341.
- Gibson, E.J. (1969). *Principles of Perceptual Learning and Development*, Appleton Century Croft.
- Grainger, J., & Jacobs, A.M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. *Psychological Review*, 103, 518-565.
- Hillis, A.E., Newhart, M., Heidler, J., Barker, P., Herskovits, E. & Degaonkar, M. (2005). The roles of the visual word form area in reading. *NeuroImage*, 24, 548-559.
- Hutzler, F., Kronbichler, M., Jacobs, A.M. & Wimmer, H. (2006). Perhaps correlational but not causal: No effect of dyslexic readers' magnocellular system on their eye movements during reading. *Neuropsychologia*, 44, 637-648.
- Jacobs, A.M. (1986). Eye movement control in visual search: how direct is visual span control? *Perception & Psychophysics*, 39, 47-58.
- Jacobs, A.M. (1987). On the role of blank spaces for eye movement control in visual search. *Perception & Psychophysics*, 41, 473-479.

- Jacobs, A.M. (2002). The cognitive psychology of literacy. In N.J. Smelser & P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, (pp. 8971-8975), Amsterdam: Elsevier.
- Jacobs, A.M. & Graf, R., (2005). Wortformgedächtnis als intuitive Statistik in Sprachen mit unterschiedlicher Konsistenz, *Zeitschrift für Psychologie*, 213, 133-141.
- Jacobs, A.M., Graf, R. & Kinder, A. (2003). Receiver-Operating Characteristics in the Lexical Decision Task: evidence for a simple signal detection process simulated by the Multiple Read-Out Model. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 29, 481-488.
- Jacobs, A.M., Rey, A., Ziegler, J.C., & Grainger, J. (1998). MROM-P: An interactive activation, multiple read-out model of orthographic and phonological processes in visual word recognition. In J. Grainger, J. & A.M. Jacobs (Eds.) *Localist connectionist approaches to human cognition*, (pp. 147-187). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuchinke, L., Jacobs, A.M., Grubich, C., Vo, M. L-H., Conrad, M. & Herrmann, M. (2005). Incidental effects of emotional valence in single word processing: an fMRI study. *Neuroimage*, 28, 1022-1032.
- Lefton, L.A., Nagle, R.J., Johnson, G. & Fisher, D.F. (1979). Eye movement dynamics of good and poor readers: Then and now. *Journal of Reading Behavior*, 11, 3 19-328.
- McConkie, G.W., Zola, D., Grimes, J., Kerr, P.W., Bryant, N.R. & Wolff, P.M. (1991). Children's eye movements during reading. In J.F. Stein (Ed.), *Vision and visual dyslexia* (pp. 251-262). London: Macmillan Press.
- Miller, G.A. (1993). *Wörter: Streifzüge durch die Psycholinguistik*. Frankfurt: Zweitausendeins.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 212-218.
- Stein, J. (2003). Visual motion sensitivity and reading. *Neuropsychologia*, 41, 1785-1793.
- Stein, J. & Talcott, J. (1999). Impaired neuronal timing in developmental dyslexia - the magnocellular hypothesis. *Dyslexia*, 5, 59-77.
- Stein, J. & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20(4), 147-152.
- Tinker, M.A. (1946). The study of eye movements in reading. *Psychological Bulletin*, 43, 93-120.
- Tinker, M.A. (1958). Recent studies of eye movements in reading. *Psychological Bulletin*, 55, 215-231.
- Turkeltaub, P.E., Gareau, L., Flowers, D.L., Zeffiro, T.A., Eden, G.F. (2003). Development of neural mechanisms for reading, *Nature Neuroscience*, 6, 767-773.
- Ziegler, J.C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.
- Ziegler, J.C., Perry, C., Jacobs, A.M., & Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science*, 27, 379-384.
- Ziegler, J.C., Rey, A. & Jacobs, A.M. (1998). Simulating individual word identification thresholds and errors in the fragmentation task. *Memory & Cognition*, 26, 490-501.

S S
S S

Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS)

Renate Valtin

»Wie hast du's mit der Förderung?« - lautet nach dem PISA-Schock die Gretchenfrage an das deutsche Schulsystem. Der folgende Beitrag befasst sich in vier Teilen mit diesem Thema. Nach allgemeinen Bemerkungen zum Konzept von Förderung im deutschen Schulwesen, beispielhaft aufgezeigt an der neuen hessischen Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (VOLRR), werde ich einen theoretischen Rahmen zur Fassung von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb aufzeigen. Es werden charakteristische Schwierigkeiten von Kindern mit LRS herausgestellt und auf Bereiche verwiesen, die bei der Förderdiagnostik zu berücksichtigen sind. Anschließend werde ich - gestützt auf Daten aus IGLU und PISA - auf die Notwendigkeit verweisen, dass eine grundsätzliche Reform der Rahmenbedingungen in Deutschland erforderlich ist, damit nicht nur eine Steigerung der Lesekompetenz, sondern auch eine Chancengleichheit erreicht wird.

1 Zur Förderung im deutschen Schulwesen

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

- Auf Leistungsversagen der Schülerinnen und Schüler reagiert die Schule nicht mit verstärkten Förderbemühungen, sondern mit Auslesemechanismen. Anstelle der Förderung nimmt die Auslese einen hohen Stellenwert ein. Es besteht eine starke interne Auslese (Zurückstellung vom Schulbesuch, Sitzen bleiben, Abstufung und Überweisung an eine untere Schulform).

Wie PISA gezeigt hat, sind 40 Prozent der Jugendlichen in Deutschland von solchen Selektionsmaßnahmen betroffen.

- Ferner gibt es eine externe Auslese (in ein viergliedriges Schulsystem, da die Sonderschulen mitzuzählen sind) mit einer - im internationalen Vergleich - sehr frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe, bei gleichzeitig geringer Durchlässigkeit (für Aufsteiger, nicht für Absteiger). Vor vielen Jahren schon hat Hartmut v. Hentig das dreigliedrige Schulsystem als die heilige Kuh der deutschen Bildungspolitik bezeichnet - und dort steht sie weltweit fast einzigartig herum.

- Während die meisten Länder - zumindest in der Grundschule - ohne Noten auskommen, spielt die Zensurengebung in Deutschland eine große Rolle. Zensuren sind deshalb in unserem Schulsystem unverzichtbar, weil sie die Ausleseentscheidungen legitimieren müssen (gegenüber den betroffenen Eltern und ihren Kindern). In vielen Studien ist indessen belegt, dass Noten nicht vergleichbar sind, weil sie sich am klasseninternen Bezugsmaßstab orientieren. »Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier«, so lautete das Ergebnis meiner Studien zur Leistungsbeurteilung (Thiel & Valtin 2002). Auch IGLU belegt, dass der Zusammenhang zwischen Note/Grundschulempfehlung und Leistung in den IGLU-Tests nicht sehr überzeugend ist (Bos u.a. 2003, 2004). Noten können schon deshalb nicht ihrem gesellschaftlichen Anspruch der Legitimation von Ausleseentscheidungen gerecht werden (und werden auch ihrem pädagogischen Anspruch der differenzierten Rückmeldung über den Leistungsstand nicht gerecht).

- In IGLU wurden die Schulleiter nach der Zuständigkeit der Lehrpersonen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler befragt. Dass Misserfolge an ihrer Schule den Lehrkräften angelastet werden, bejahten nur drei Prozent der Befragten, die übrigen lehnten dies eher oder vollständig ab. Nur 12,3 Prozent der Schulleitungen stimmten der Aussage zu: »Schulversagen wird bei uns als Problem der Schule und weniger des Schülers bzw. der Schülerin gesehen« (Valtin 2004). Die Ergebnisse verweisen auf ein geringes Verantwortungsbewusstsein. Dem entspricht der Befund aus PISA:

- In PISA wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie sich von den Lehrkräften unterstützt fühlen. Der Wert für die wahrgenommene Lehrerunterstützung lag für Deutschland im Minusbereich (In der Grundschule sind die Zahlen allerdings sehr viel günstiger, s. Valtin, Wagner & Schwippert 2005.).

Dass viele Lehrkräfte sich nicht zuständig fühlen für das Lernversagen der Schüler/innen, kann auf Begabungsmythen und subjektive Theorien vom Lernen zurückgeführt werden, die auch von vielen Bildungspolitikern geteilt werden. Viele Verfechter des dreigliedrigen Schulsystems scheinen nach wie vor von den theoretischen, besser ideologischen Grundlagen dieses Systems überzeugt zu sein, nämlich von dem Gedanken der Dreifaltigkeit der Begabung (der praktischen, der technischen und der abstrakten), wobei erschwerend hinzukommt, dass diese Begabungen als bildungsresistent angesehen werden, vor allem die praktischen Begabungen. Diese Auffassung und diese Schulstruktur waren funktional im 19. Jahrhundert für die Reproduktion des Ständestaates, sind aber ungeeignet für eine demokratische Wissensgesellschaft.

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

Dass Förderung nicht als genuine Aufgabe des gesamten Schulsystems gesehen wird, lässt sich daran ablesen, dass der Ausdruck »Förderschule« (in meinen Augen ein Pleonasmus) für Schulen reserviert ist, die Kinder »mit sonderpädagogischem« Förderbedarf besuchen, wie es heute politisch korrekt heißt. Das rückt den Ausdruck »fördern« schon semantisch in die Ecke von

etwas nicht Normalem oder gar Abartigem. Dass in der öffentlichen Diskussion der Gedanke der Auslese vor der Förderung rangiert, lässt sich auch in den Internet-Suchmaschinen ablesen. Google verzeichnet (am 27.8.2006) 72.800 Eintragungen für »Leistungsförderung«, aber über 428.000 für »Leistungsbeurteilung«. Unter »fördern« finden sich viele Hinweise auf Elterninitiativen, die ihr Kind fördern wollen, da die Schule offenbar dieser Aufgabe nicht gewachsen ist, und auf außerschulische Institutionen, die an der Förderung von Kindern verdienen.

Internet-Suchmaschinen halte ich für sehr geeignet, um den »Zeitgeist« zu erschließen. Gibt man bei Google »Funktionen von Schule« ein, so findet man bei den ersten Treffern nach wie vor die drei klassischen, von Fend in den 70er Jahren herausgestellten Bereiche: Qualifikation, Selektion (Berechtigung), Integration. Die Funktion der Selektion ist nur in einem mehrgliedrigen Schulsystem angebracht, nicht aber in einer Schule ohne Aussonderung, in der alle Kinder gefördert werden und nicht erst einen Förderanspruch bescheinigt bekommen müssen.

Was sagt uns das?

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

Ein Verständnis von Schule, wie es zum Beispiel den skandinavischen Ländern zugrunde liegt, kann auf derartige Regelungen verzichten: Alle Kinder haben einen Anspruch auf Förderung und erhalten diese auch, zum Beispiel durch Heranziehen von Experten (Beratungslehrer/innen, Lesespezialis-

t/inn/en oder Fachleute aus Sozialpädagogik und Schulpsychologie). Da es keine Selektion gibt, braucht man keine aufwändigen Maßnahmen zur Legitimierung derartiger Ausleseentscheidungen. Man kann auf Zensuren verzichten und auch auf Regelungen, welchen Kindern wann welche besonderen Maßnahmen als Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen zu gewähren sind. (Mir lag die hessische Verordnung vor:

»Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Funktionsbeeinträchtigungen, Behinderungen oder für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen«,
Erlass vom 18. Mai 2006).

Die etwas unbeholfene syntaktische Fassung dieses Titels verweist auf die Notwendigkeit, auch Schwierigkeiten beim Schreiben in die Verordnung aufzunehmen. Zu erfahren ist dort, dass der Geltungsbereich sich auch erstreckt auf »vorübergehende Funktionsbeeinträchtigungen (z.B. Armbruch)«. Hier fehlt meines Erachtens der entscheidende Hinweis, dass dies nur gilt für einen rechtsseitigen Armbruch bei Rechtshändern, einen linksseitigen Armbruch bei Linkshändern und einen beidseitigen Armbruch bei Beidhändern.

Ironie beiseite: Dass es Personen in unserer Bürokratie gibt, die ernsthaft meinen, Verordnungen erlassen zu müssen, damit Kinder bei einem Armbruch Rücksichtnahmen erfahren, die nicht nur für Pädagogen, sondern schon für den schlichten gesunden Menschenverstand selbstverständlich sind, - dieser Gedanke ärgert mich als Steuerzahlerin maßlos. Auch dass sich 16 Bundesländer aufmachen, an regionalen Erlassen für Kinder mit LRS oder Rechenschwierigkeiten zu arbeiten finde ich unerträglich. Statt neue Erlasse zu erarbeiten, wäre es sinnvoller, günstige Rahmenbedingungen für die Realisierung der KMK-Grundsätze von 1978 und 2003 zu schaffen.

Ich zitiere Ingrid Naegele: Die Grundsätze der KMK sind auch »nach fast einem Vierteljahrhundert noch brandaktuell. Was dringend notwendig ist, sind veränderte Rahmenbedingungen, die eine Durchsetzung dieser Grundsätze sicherstellen« (Naegele 2003, S.30). Wenn sich die Länder an die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen und die Realisierung dieser Grundsätze machten, wären weitere regionale Regelungen überflüssig.

Bemerkungen zur hessischen LRS-Verordnung vom 18. Mai 2006

Dies alles sollte man im Hinterkopf haben, wenn man sich an die Lektüre der neuen hessischen Verordnung vom 18. Mai 2006 macht (*Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (VOLRR)*).

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

Es kommt aber noch schlimmer. Paragraph 1, Absatz 1 (»Grundsätze«) definiert, für welche Kinder diese Verordnung gedacht ist: »Schüler und Schülerinnen sind diejenigen, die trotz Förderung andauernde Schwierigkeiten beim Erlernen und beim Gebrauch der Schriftsprache und im Bereich des Rechnens haben«. Mit dieser Definition kann man sich zumindest teilweise anfreunden, da hier Schriftsprache genannt wird, die erheblich umfassender ist als Lesen und Rechtschreiben, die beiden in der Verordnung genannten Bereiche, während das Schreiben im Sinne von Texte verfassen nicht genannt wird. Erklärungsbedürftig ist allerdings, was hier unter »Förderung« zu verstehen ist: der normale schulische Unterricht oder spezifische Fördermaßnahmen im Sinne der Verordnung? Völlig unverständlich ist jedoch § 1, Absatz 2: »Ausgenommen sind hierbei Schülerinnen und Schüler, bei denen eine umfassende Lernbehinderung oder eine geistige Beeinträchtigung vorliegt, deren besondere Sinnes-, Sprach- oder Körperbehinderung einen hinreichenden Schriftspracherwerb erschwert.«

Was heißt »hierbei«? Bei den Grundsätzen, d.h. der Definition? Oder gar bei der Förderung? Tatsächlich heißt es in Absatz 4: »Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen haben in allen Schulformen Anspruch auf individuelle Förderung«. Sollen also alle anderen, insbesondere Kinder mit »einer umfassenden Lernbehinderung oder einer geistigen Beeinträchtigung« keinen Anspruch auf Förderung haben; oder sollen sie keinen Anspruch auf »individuelle«, aber vielleicht auf allgemeine Förderung haben? Hier ist dringend Klarheit zu schaffen. Weiter stellen sich die Fragen: Wer soll hier die Differentialdiagnosen vornehmen? Was ist die Legitimation dieser Differenzierung? Bisherige Erfahrungen zeigen, dass auch Kinder mit niedrigem IQ, und auch solche mit Down Syndrom, lesen und schreiben lernen können. Mein Vorschlag: ersatzlose Streichung dieses skandalösen Absatzes.

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

Gegen diesen Passus habe ich zwei Einwände:

1. Selbst versierte Kinderpsycholog/inn/en würden Wochen brauchen, um eine derartig umfassende Diagnose zu erstellen, zumal wenn man sich dabei auch auf Beobachtungen beziehen soll (Wie lässt sich Lernmotivation beobachten? Höchstens erschließen). Lehrkräfte sind hier heillos überfordert. Sie sind schon überfordert, wenn sie - wie in § 1, Absatz 3 vorgesehen - prüfen sollen, ob bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache und Schülerinnen und Schüler, deren Sprachentwicklung nicht altersgemäß ist, die »Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache aus zu geringer Kenntnis der deutschen Sprache herrühren«. Wie sollte man das feststellen?

Derartige differentialdiagnostische Kompetenzen gehören nicht zum professionellen Wissen von Lehrkräften. Außerdem ließe sich eine solche Frage nur mithilfe eines Experiments beantworten.

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

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

Würde die Lehrkraft ernsthaft alle die in der Verordnung angesprochenen Aufgaben erledigen, wäre sie fast ununterbrochen beschäftigt mit der Beobachtung der Kinder zwecks Feststellung der Lernvoraussetzungen in den 13 genannten Dimensionen, der Prüfung ihrer Sprachfähigkeiten und des Einflusses der Sprache auf den Schriftspracherwerb, der Information von Eltern, dem Besuch von Klassenkonferenzen, die laut §4, Absatz 2, für die Feststellung besonderer Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Recht-

schreibens und Rechnens zuständig ist (warum eigentlich?), der Erörterung des individuellen Förderplans in der Klassenkonferenz sowie der Dokumentation des Lernfortschritts. Ich frage mich: Wann kommt die Lehrerin eigentlich dazu, Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben durchzuführen?

Abschließend lautet meine Stellungnahme zur hessischen Verordnung:

Erstens: Die neue Verordnung ist schädlich. Sie zeugt von einem veralteten Verständnis von Schule, das das selektive Schulsystem legitimiert, in dem eine vermeintlich gerechte Leistungsbewertung eine größere Rolle spielt als Leistungsförderung, wie es die Karikatur von Traxler (2004) zeigt: »Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für alle gleich: Klettern Sie auf den Baum! « (Die Abbildung kann aus dem Internet heruntergeladen werden). Die hessische Verordnung ringt noch mit der Bestimmung von Teilgruppen, welche Anspruch auf individuelle Hilfen haben.

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

- Alle Kinder werden gefördert, nicht nur eine besondere Teilgruppe.
- Verwiesen wird auf die Bedeutsamkeit eines guten Erstunterrichts im Lesen und Schreiben, sozusagen als vorbeugende Maßnahme.

In den KMK-Grundsätzen von 1978 hieß es: »Ein sorgfältig durchgeführter Erstlese- und Schreibunterricht, in dem die einzelnen Stufen und Phasen des Lese- und Schreiblehrgangs gründlich abgesichert sind, ist die entscheidende Grundlage, ein Versagen im Lesen und Schreiben zu verhindern« in Naegele & Valtin 2003, S.16).

2003 heißt es: »Ein Lese- und Schreibunterricht, der am jeweiligen Lernentwicklungsstand des Kindes ansetzt, ausreichend Lernzeit gibt und die Ergebnisse gründlich absichert, ist die entscheidende Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit zum Lesen und Rechtschreiben«.

- Die KMK-Grundsätze verweisen darauf, dass Lehrkräfte erst die förderdiagnostische Kompetenz erwerben müssen, bevor besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erkannt und Förderpläne erstellt werden können. »Besonderes Gewicht legen die Kultusminister auf die Aus- und

Fortbildung der Lehrkräfte. Dazu gehören die Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, die Diagnosefähigkeit, die Ableitung von Förderschwerpunkten und die Erarbeitung von Förderplänen.« (KMK 2003).

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

Drittens: Der neue hessische Erlass ist völlig überflüssig. Es existiert nämlich in Hessen seit dem 1. August 2005 die Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM). In Absatz 1 von § 2, Fördermaßnahmen und Lernförderung, ist alles gesagt, was zu diesem Thema relevant ist. »(1) Die Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ist Prinzip des gesamten Unterrichts und Aufgabe der gesamten schulischen Arbeit. Jedes Kind soll mit anderen Kindern zusammen und auch durch sie gefördert werden. Die individuelle Förderung ist in den Gesamtzusammenhang schulischer Lernförderung zu stellen. Im Fall drohenden Leistungsversagens ist als Maßnahme nach § 3 Abs. 6 Satz 2 des Hessischen Schulgesetzes ein individueller Förderplan zu erstellen«.

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

2 Die Theorie der kognitiven Klarheit: ein neuer Ansatz zur Erklärung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht ist eine Differenzierung von Legasthenie - als krankhafter Eigenschaft eines Kindes - und LRS nicht gerechtfertigt (s. dazu den Beitrag von Valtin in diesem Band). Lese-Rechtschreib-

Probleme lassen sich interpretieren innerhalb eines Ansatzes, der das dynamische Wechselspiel sozial-familiärer, individuell-kognitiver und schulischer Faktoren berücksichtigt. LRS wird im Sinne Bergk's nicht als »Lernbehinderung«, sondern als Behinderung des Lernens, nicht als Beeinträchtigung der Lernfähigkeit, sondern als Beeinträchtigung der Lernmöglichkeiten angesehen (Bergk 2000) und als Problem einer fehlenden Passung zwischen Lernstand des Kindes und Lernangeboten.

In den letzten Jahrzehnten haben vor allem zwei Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und der kognitiven Entwicklungstheorie unser Verständnis davon, wie Kinder lesen und schreiben lernen, verändert. Die erste Erkenntnis bezieht sich darauf, dass das Erlernen der Schriftsprache nicht allein und vorwiegend eine Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistung ist, vielmehr geht es um den Erwerb von Einsichten in die alphabetische Struktur unserer Schrift und das Begreifen des Zusammenhangs von gesprochener und geschriebener Sprache.

Die zweite Erkenntnis bezieht sich darauf, dass Kinder nicht passiv lernen, sondern aktiv den Lerngegenstand (re)konstruieren, und zwar auf einem Niveau, der ihrem kognitiven Entwicklungsstand und ihrer naiven Theorie vom Lerngegenstand entspricht. Das bedeutet, dass die »Logik des Gegenstandes« nicht immer der »Psycho-Logik« der Lernenden entspricht, weil Kinder ihren Lerngegenstand aktiv strukturieren und sich dabei bestimmte Hypothesen bilden oder Problemlösungsversuche unternehmen, die manchmal dem Lerngegenstand nicht angemessen sind.

Die *Theorie der kognitiven Klarheit* berücksichtigt beide neuen Erkenntnisse und besagt: Die Lernenden müssen beim Schriftspracherwerb zu einer gedanklichen Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift gelangen.

Dazu gehören:

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

Ferner brauchen Kinder metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien sowie effektive Arbeitstechniken. Beim Schriftspracherwerb müssen die Lernenden folgende, im Wesentlichen sprachanalytische Fähigkeiten erwerben:

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

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

Entwicklungsmodell für das Lesen und Schreibenlernen

Stufe	Fähigkeiten und Einsichten des Kindes	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	»Als-ob«-Lesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben	Naiv-ganzheitliches Lesen	Malen von Buch- stabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben- Laut-Bezug Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig am ersten Buchstaben orientiert	Verschriften präg- nanter Lautele- mente, Skelett- schreibungen (HS für Hase)
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut- Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (G-a-r-t-e-n), gelegentlich ohne Sinnentnahme	Nach dem Prinzip »Schreibe, wie du sprichst« (Rola - Roller/ hoite - heute/ mia - mir)
5	Verwendung orthographischer Muster	Fortgeschrittenes Erlesen: Verarbeitung größerer Einheiten (z.B. mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung ortho- graphischer Muster (Auslautverhärtung, Umlaute), gelegent- lich auch falsche Generalisierungen (Oper statt Opa)
6	Automatisierung von Teilprozessen	Entfaltete Lesefähigkeit	Duden- schreibweise

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

Innerhalb der Theorie der kognitiven Klarheit lassen sich Lernschwierigkeiten so interpretieren, dass Kinder fehlende oder falsche Vorstellungen vom Lerngegenstand Schriftsprache haben und dass sie unangemessene Strategien entwickeln. Generell sind die Probleme der Kinder mit LRS dadurch zu charakterisieren, dass sie sich länger auf den unteren Ebenen des Schriftsprachmodells mit den entsprechenden Fehlerschwerpunkten aufhalten, zum Beispiel bei der »Schreibe, wie du sprichst«-Strategie. Kinder des 4. Schuljahrs zeigen in der Rechtschreibung besonders viele »Übergeneralisierungen«, wie Löffler & Meyer-Schepers 2005 in einer Analyse des IGLU-Rechtschreibtests DoSE gezeigt haben. Schwache Rechtschreiber weisen aber auch häufig Modellvorstellungen und Lernstrategien auf, die kognitive Klarheit vermissen lassen und daher dem Lerngegenstand Orthographie nicht angemessen sind. Die Ergebnisse von IGLU lassen vermuten, dass schwachen Lesern keine geeigneten Lesestrategien zur Verfügung stehen.

3 Förderdiagnostische Vorgehensweisen

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

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

Zu a) Leistungsstand in der Schriftsprache

Die Förderdiagnostik bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sollte sich zunächst auf Fehleranalysen von Leistungen im Lesen und Schreiben sowie auf Lernstrategien und Arbeitstechniken beziehen. Durch eine gezielte Langzeitbeobachtung von Kindern können geschulte Personen in diesen Bereichen auch ohne standardisierte Tests auskommen. Fehler in Diktaten oder freien Texten liefern Aufschlüsse darüber, auf welcher Stufe des Entwicklungsmodells sich das Kind befindet. Weitere Aufschlüsse liefern Feinanalysen der Rechtschreibleistung (Löffler & Meyer-Schepers 2005) und der Lesestrategien (Scheerer-Neumann 2001).

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

Beispiel: Die Lehrerin wollte ein Mädchen wegen auditiver Mängel an ein Wahrnehmungsinstitut überweisen, weil es beispielsweise Schreibungen aufwies wie SUI für Susi und LIO für Lilo. Eine Befragung des Kindes ergab: »Ich schreibe Sss, dann U, dann kommt wieder ein S, aber das steht da ja schon, und dann kommt ein I«. Auch bei LIO erklärt sie, dass zwei Ls vorkommen, es aber schon da stehe. Befragungen von Kindern (Valtin & Naegele 1993) zeigen, dass sie beispielsweise Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung aufweisen, weil sie sich starr und mechanisch an einer einzigen Regel orientieren: Wenn »der, die, das« davor steht, wird es groß geschrieben: »Dem Ängstlichen« wird klein geschrieben, es steht nicht »der, die, das« davor. Auch die starre Anwendung der Regel »Wie bin ich? - also Wie-Wort« und »Was tue ich? - also Tu-Wort« ist fehlerträchtig. Daniel (4. Klasse) schreibt »beim Grüßen« klein, denn »was tue ich? Grüßen, also klein«. »Dem Ängstlichen« schreibt er richtig mit der falschen Begründung: »Wie bin ich?

Geht nicht. Also groß. « Die letzten Beispiele verweisen auf die Schwierigkeit vieler Kinder: die grammatische Wortklasse zu erkennen. Sven schreibt »Gliedmaßen« klein, »Gliedmaßen ist ein Tun-Wort. Sie können weh tun.« Kinder bilden auch häufig Regeln nach einer privaten Logik. Kathrin schreibt »sie Zerreißt« mit der Begründung: Weil ein Begleiter davor steht. Fehlerträchtig ist auch die unter Kindern und sogar Lehrkräften verbreitete, irrige Vorstellung, dass man Buchstaben (nicht Laute) und deshalb auch Doppelkonsonanten hören könne. Typische Antworten von Kindern mit LRS aus der oben genannten Studie sind hier: *Geschirr* wird nur mit einem R geschrieben: »Weil's ein kurzes R ist«, »Weil ich das R nicht so lang sprechen kann«. Oder: *Geschirr* wird mit Doppel-R geschrieben: »Weil das R mehr rollt als das einfache«. Interessanterweise bezog sich in dieser Studie kein einziges Kind auf die Rechtschreibregel: »Nach Kurzvokal folgt häufig ein Doppelkonsonant«, deren Behandlung laut Rahmenplan mehrere Wochen im gängigen Rechtschreibunterricht einnehmen soll - ein eindringliches Beispiel dafür, dass das, was gelehrt wird, nicht zwangsläufig gelernt wird.

Zu b) Lesestrategien, Lern- und Behaltensstrategien, Arbeitstechniken

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

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

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

Zu c) Motivation

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

Zu d) Selbstkonzept

In der Förderung zu berücksichtigen ist auch das Selbstkonzept der betroffenen Kinder. In einer Befragung von Naegele & Valtin (2001) dazu, wie Schüler/innen mit LRS ihre Lernprobleme erklären, stellte sich heraus, dass viele von ihnen ungünstige Ursachenzuschreibungen aufweisen, die zu resignativer Haltung und fatalistischen Lerneinstellungen führen können (siehe dazu auch den Beitrag von Valtin in diesem Band).

Fördermaßnahmen

Ein gutes Förderprogramm sollte, wie das FIT-Programm (Frankfurter Integrative Therapie) von Naegele (2001, siehe auch den Beitrag von Naegele in diesem Band), zumindest vier Bausteine haben:

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

Auf die Prinzipien der Förderung sei hier nur stichpunktartig verwiesen:

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

4 Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen beim Schriftspracherwerb

Schulleistungen von Kindern sind nicht nur das Ergebnis individueller Faktoren, sondern abhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. IGLU und PISA erlauben es uns, über den nationalen Tellerrand zu schauen und zu fragen: Wie sind die Rahmenbedingungen in Deutschland zu bewerten? In diesem Zusammenhang habe ich neun Rechte von Kindern auf schriftsprachliche Bildung formuliert und anhand von Indikatoren aus IGLU und PISA die Frage untersucht: Wie gut haben es Kinder in Deutschland bei der Verwirklichung ihrer Rechte auf schriftsprachliche Bildung? (Valtin 2006).

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

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

Anhand der Datensätze von IGLU und PIRLS habe ich Indikatoren bestimmt, die Aufschluss darüber geben, wie es mit der Verwirklichung dieser Rechte

der Kinder in Deutschland bestellt ist. (Die Ergebnisse sind in einer Power Point Präsentation nachzulesen, die von unserer Netzseite www.dgls.de, heruntergeladen werden kann). Festzustellen ist: Bei fast allen Indikatoren liegt Deutschland unterhalb des internationalen Durchschnitts und meist weit entfernt von den europäischen Ländern, die in IGLU oder PISA erfolgreich sind. Im europäischen Vergleich sind die Lernbedingungen für den Schriftspracherwerb und damit die Realisierung der Rechte auf schriftsprachliche Bildung in Deutschland nicht günstig.

Dies gilt für

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

Schlussbemerkungen

In vielen Ländern werden zur Zeit Förderpläne entwickelt. Ist zu erwarten, dass damit der Aufgabe der Förderung aller Kinder gerecht werden kann? Meine Antwort lautet: Ja, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt werden:

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

Note in der Rechtschreibung), so dass noch viel Raum bleibt für pädagogischen Optimismus. Wir brauchen »finnisches Denken«: mit den Grundsätzen: Kein Kind beschämen, kein Kind zurücklassen (s. die Initiative »PISA-LUPE«).

Zweitens: Wir brauchen günstigere Rahmenbedingungen in der Schule und im Bildungssystem, beispielsweise

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

In der Stellungnahme der DGLS zum Problem von LRS/Legasthenie, die in diesem Band abgedruckt ist, finden sich weitere Hinweise.

Literatur

- Badel, I. & Valtin, R. (2005). Förderung der Lesekompetenz durch Verbesserung der Lesestrategien. In Lesen lehren. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 2, Berlin, 60-69.
- Bergk, M. (2000). Rechtschreibenlernen von Anfang an. Frankfurt/M., 5. unveränd. Aufl.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G.(Hg.) (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin.
- Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2005). Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster/New York/München/Berlin, 81-108.

- Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Naegele I. (2001). Überlegungen zur Qualitätssicherung in der kombinierten Lern- und Psychotherapie. In Naegele, I.M. & Valtin, R. (Hg.). LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, 186–193.
- Naegele, I.M. (2003). Wie hilfreich sind die LRS-Erlasse und Richtlinien der Bundesländer? In Naegele, I.M. & Valtin, R. (Hg.). LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1. Weinheim: Beltz, 21-30.
- Naegele, I.M. (2001). FIT- Frankfurter Integrative Therapie. In I.M. Naegele & R. Valtin (Hg.). LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, 204-214.
- Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2003). LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim: Beltz. 6. Auflage.
- Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2001). LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim: Beltz, 2. Auflage.
- Scheerer-Neumann, G. (2001). Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In I.M. Naegele & R. Valtin (Hg.). LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz, 2. Auflage, 70-86.
- Sasse, A. & Valtin, R. (Hg.) (2005). Lesen lehren, Beiträge 2 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Berlin.
- Thiel, O. & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. In R. Valtin u.a. Was ist ein gutes Zeugnis? Noten- und Verbalbeurteilung auf dem Prüfstand. Weinheim/München: Juventa, 67-76.
- Valtin, R. (2004). IGLU gut - alles gut? Anmerkungen zu wenig beachteten Problemzonen in Grundschule und Bildungspolitik. In M. Dräger, H. Gräser, U. Hecker & B. Sengelhoff (Hg.). Lesen ist Verstehen. Schriften auf Wegen zu Kindern. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 1, 9-24.
- Valtin, R. (2006). Wie gut haben es Kinder in Deutschland? Ein anderer Blick auf IGLU und PISA. In P. Hanke (Hg.). Grundschule in der Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster, 42-60.
- Valtin, R. & Naegele, I. (Hg.) (1993). »Schreiben ist wichtig!« - Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M., 3. Aufl.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 187-230.
- Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) v. 1.8.2005



Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung:

Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz

Erika Brinkmann / Rüdiger-Philipp Rackwitz / Manfred Wespel¹

Seit vielen Jahren wissen wir aus der Schriftspracherwerbsforschung, dass es im Entwicklungsprozess der Kinder auf dem Weg zur Rechtschreibung eine ganz wesentliche Phase gibt, die alle Kinder durchlaufen müssen, um den Aufbau unserer Schrift zu verstehen und dieses geniale alphabetische System in konstruktiver Weise nutzen zu können. In allen Entwicklungsmodellen (Brügelmann, Frith, Günther, Richter, Scheerer-Neumann, Spitta, Valtin usw.) geht es bei dieser *Phase*, *Stufe* oder *Einsicht* in unterschiedlicher Ausdifferenzierung um das Erkennen und die Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Sie ist die Basis jeder weiteren orthografischen Entwicklung.

Manchen Kindern fällt es schwer, diese Einsicht in einem Lese- und Schreiblehrgang zu gewinnen, bei dem die Aufgaben sich auf einen begrenzten und immer wieder geübten Wortschatz beziehen. Aber auch der in den USA immer noch verbreitete »ganzheitliche Ansatz« des Lesenlernens² verhindert, dass Kinder in die Buchstaben-Laut-Struktur von Wörtern eindringen. Wie die verschiedenen Entwicklungsmodelle übereinstimmend zeigen, fehlt diesen Kindern in ihrer Entwicklung dann eine ganz wesentliche Phase, so dass Schwierigkeiten für das weitere Lernen vorprogrammiert sind.

1 Wir danken Hans Brügelmann für die Unterstützung unserer Arbeit durch viele Gespräche und konstruktive Diskussionen während der Projekt- und Auswertungsphase.

2 Goodman (1967) u.a.; dass dieser Ansatz dort unter dem Etikett »language experience« firmiert, führt immer wieder zu Missverständnissen beim Transfer von Forschungsergebnissen auf die deutsche Situation, wo der »Spracherfahrungsansatz« das freie Schreiben hoch gewichtet, bei dem die Kinder Wörter von Anfang an in Laute und Buchstaben aufgliedern müssen.

Peter May (1990) hat schon vor 15 Jahren belegt, dass schwierige Wörter von allen Kindern in ganz ähnlicher Weise sukzessive immer richtiger geschrieben werden. Die alphabetische Strategie, bei der die Kinder für jeden Sprechlaut einen angemessenen Buchstaben aufschreiben (FARAT), findet sich in dieser Entwicklung immer - sowohl bei den erfolgreichen Rechtschreiber/innen als auch bei den schwächsten, aber teilweise um zwei bis drei Jahre zeitversetzt und immer, *bevor* sie spezifische Rechtschreibmuster nutzen. Wie die Schreibvergleiche Bundesrepublik-DDR von May (1991) und Brügelmann u.a. (1994) direkt nach der Wende gezeigt haben, schreiben auch Kinder, die nach einem streng systematisierten Lehrgang gelernt haben, in freien Texten zunächst lautorientiert - und ihre Schreibweisen folgen - entgegen der Lehrgangslö- gik - denselben Stufen wie die der Kinder, die bereits vor der Schule - frei von jeder Instruktion - selbstständig zu schreiben beginnen. Diese Beobach- tungen zeigen, wie unvermeidlich und wichtig es ist, allen Kindern möglichst frühzeitig den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache verständlich zu machen und sie zu befähigen, die alphabetische Strategie zu nutzen.

Das »Förder-Projekt«³

In Kooperation mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm (ZNL) haben wir am Ende des ersten Schulhalbjahres (Februar 2005) in Schwäbisch Gmünd und Umgebung⁴ in einem ersten Schritt die Schreibfähigkeit aller Erstklässler (rund 700 Kinder) mit Hilfe des Diktats von neun unbekanntem Wörtern⁵ überprüft und jene Kinder herausgefiltert, die nach einem halben Jahr Unterricht die alphabetische Strategie erst unzurei- chend beherrschten und die zu schreibenden Wörter noch gar nicht oder erst ansatzweise in Buchstaben »übersetzen« konnten.

3 Die hier präsentierten Ergebnisse sind Teil eines Forschungs- projekts, das in Kooperation mit dem Transferzentrum für Neurowissen- schaften und Lernen (ZNL) in Ulm, der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und dem Fachbereich Bildung und Innovation des Ostalbkreises in Schwäbisch Gmünd durchgeführt wurde.

4 Wir danken den Schulen für ihre hilfreiche Unterstützung.

5 Vgl. Brinkmann & Brügelmann (1993); Brügelmann (1994), S.102-108.

Das Interesse der Arbeitsgruppe⁶ am ZNL war es, bei diesen Kindern, die offensichtlich Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb haben, genau zu untersuchen, ob sich bei den Teilleistungen, die als »Voraussetzungen« für das Lesen- und Schreibenlernen diskutiert werden - wie visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, Arbeitsgedächtnis, phonologische Bewusstheit usw. - bestimmte Muster finden, mit deren Hilfe sich die Lernschwierigkeiten der Kinder erklären lassen könnten.

Das Interesse der Gmünder Arbeitsgruppe⁷ bestand darin, herauszufinden, ob schon durch eine sehr kurzfristige Förderung der Kinder - einmal wöchentlich für zwei Stunden, zusätzlich zum regulären Unterricht, über zwölf Wochen hinweg - die (Recht-)Schreibleistungen der Kinder beim Schreiben ungeübter Wörter gegenüber einer ungeförderten Vergleichsgruppe wesentlich verbessert werden könnten und sich dadurch die Einsicht der Kinder in die alphabetische Struktur unserer Schrift deutlich weiter entwickeln würde.

Unser gemeinsames Interesse war es, zu prüfen, ob sich durch die Förderung der Kinder, die nach dem Spracherfahrungsansatz durchgeführt wurde, auch ihre in weiteren Tests erhobenen Teilleistungsfähigkeiten verändern würden, obwohl keine spezifischen Übungen für diese Bereiche durchgeführt werden sollten. Die Förderung war im Wesentlichen darauf angelegt, die Kinder zum Lesen und Schreiben zu motivieren, ihnen zu zeigen, wofür die Schrift (auch für sie persönlich) nützlich ist und wie sie »technisch« funktioniert, ihnen aber vor allem zu vermitteln, dass sie beim Umgang mit Schrift auf ihre Weise erfolgreich sein können.

Nach der Vorauswahl von zirka 100 Erstklässlern mit schwachen Leistungen im Neun-Wörter-Diktat wurden aus dieser Gruppe mit der HSP 1+⁸ noch einmal 50 Kinder ausgelesen, die höchstens Prozentrang 18 in der Hamburger Schreibprobe erreichten und damit sehr deutlich zu den besonders schwachen Kindern in den Klassen zählten. Diese Kinder wurden zusätzlich

6 Mit Claudia Steinbrink, Katrin Vogt und Simone Schwanda.

7 Mit Erika Brinkmann, Claudia Crämer, Rüdiger-Philipp Rackwitz und Manfred Wespel.

8 Die Hamburger Schreibprobe liegt in der Fassung HSP 1+ in drei Varianten für die Messzeitpunkte Mitte Klasse 1, Ende Klasse 1 und Mitte Klasse 2 vor, die wir in dieser Form jeweils eingesetzt und mit den standardisierten Werten verglichen haben.

mit verschiedenen Verfahren getestet⁹ und in zwei Gruppen eingeteilt: Eine Gruppe wurde von Ostern bis zu den Sommerferien gefördert (FG = Fördergruppe), die andere Gruppe diente als Vergleichsstichprobe (KG = Kontrollgruppe). Am Ende des Schuljahres wurde mit allen Kindern noch einmal die HSP 1+ durchgeführt und der Lernzuwachs beider Gruppen miteinander verglichen. Die bis dahin ungeförderte Vergleichsgruppe wurde dann zu Beginn des zweiten Schuljahres ebenfalls über zwölf Wochen hinweg gefördert, um auch diesen Kindern die Möglichkeit zu einer rascheren Entwicklung ihrer Schriftsprachkompetenz zu geben. Mitte der zweiten Klasse wurde die HSP 1+ dann ein drittes Mal eingesetzt, so dass inzwischen für alle Kinder die Daten aus drei Messzeitpunkten vorliegen. Im Folgenden werden die Ergebnisse bis zum Sommer 2005 (also bis zum Ende des 1. Förderzeitraums) dargestellt.

Um eine qualifizierte Förderung zu gewährleisten wurden einige besonders interessierte Studierende¹⁰ der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd vorab in einem zweitägigen Kompaktkurs geschult und in einem Seminar während des Semesters begleitet. Die Fördernachmittage wurden dann jeweils von zwei bis drei der Studierenden eigenverantwortlich vorbereitet und durchgeführt. Die einzelnen Fördergruppen setzten sich aus jeweils fünf bis acht Kindern zusammen. Um den Kindern in den Gruppen viele schriftsprachliche Erfahrungen zu ermöglichen, wurden die Gruppen von der Pädagogischen Hochschule mit Materialkisten ausgestattet, die neben vielen verschiedenen Büchern zu ganz unterschiedlichen Themen (mit vielen

9 Diagnostischer Lesetest zur Frühdiagnose (DLF), Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1), Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD), Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung (FEW), Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen (BAKO), Mottier-Test, »Zahlenfolgen-Gedächtnis« aus dem Psycholinguistischen Entwicklungstest (PET). Die Veröffentlichung dieser Ergebnisse bereitet das ZNL zur Zeit vor.

10 Wir danken folgenden Studierenden für ihr besonderes Engagement bei der Durchführung der Förderung: Daniela Bühlmaier, Kathrin Dahncke, Sabine Engelhardt, Alexandra Funk, Carolin Hachtel, Cordula Hartmann, Caroline Humplik, Friederike Kaiser, Verena Keller, Stefanie Kügler, Nicoletta Müller, Sabrina Pils, Lena Pirs, Rüdiger-Philipp Rackwitz, Sandra Schöps, Sonja Schultz, Anne Soravia, Johanna Sigmund, Nina Stein, Daniela Vorgerd, Bettina Zehnick.

Bildern und möglichst leicht zu bewältigenden Texten) auch Anlauttabellen, Anlautspiele und anregende Schreibmaterialien enthielten. Ergänzt wurde dieser Grundbestand durch Bücher und Bilder zu den Themen, für die sich die Kinder der jeweiligen Gruppe in besonderem Maße interessierten. Zur fachlichen Unterstützung erhielten die Studierenden mit der »Ideen-Kiste« (Brinkmann & Brügelmann 1993) eine Sammlung von didaktischen Materialien und Beobachtungsaufgaben, die den Zugriff auf geeignete Fördermaßnahmen für die ganze Gruppe und für einzelne Kinder erleichterte. In allen Gruppen wurde viel vorgelesen und die Kinder bekamen viel Zeit, in der sie sich nach eigener Wahl mit Büchern, vielfältigen Schreibanregungen und verschiedenen Materialien zum Lesen- und Schreibenlernen auseinander setzen sollten. Dabei erhielten sie von den Studierenden so viel Unterstützung wie nötig, immer verbunden mit der Absicht, die Kinder möglichst rasch selbstständig im Umgang mit der Schrift werden zu lassen. Auch eine rege Korrespondenz (oft an eine fiktive Figur gerichtet) fand in jeder Fördergruppe zwischen den Kindern und den Studierenden statt, die es ermöglichte, ganz individuell auf einzelne Kinder zu reagieren und sie zum Schreiben herauszufordern.

Die für die Förder- und Kontrollgruppe ausgewählten Kinder erreichten Mitte der ersten Klasse in der HSP 1+ im Mittel 13.3 (FG) bzw. 16.84 (KG) Graphemtreffer (s.Tab. am Ende), was Prozenträngen von 7 bzw. 11 in der Eichstichprobe von Peter May (2002) und in der Bandbreite insgesamt Prozenträngen von 3 bis 18 entspricht¹¹. Die Fördergruppe brachte also leicht ungünstigere Voraussetzungen mit als die Kontrollgruppe.

In der phonologischen Bewusstheit (BAKO) schnitt die Gesamtgruppe mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 4 bei einer Streuung von 0

11 Die HSP 1+ wird von Testzeitpunkt zu Testzeitpunkt um zusätzliche Wörter und Sätze erweitert. Daher steigt die Anzahl der Graphemtreffer fast zwangsläufig an. Wir beschränken uns in der weiteren Argumentation deshalb auf die Angabe von Prozenträngen, obwohl auch diese - je nach Dichte der Leistungsverteilung - die Bedeutsamkeit von Unterschieden verzerren können. Da Prozentränge nicht intervallskaliert sind, darf man aus ihnen kein arithmetisches Mittel berechnen. Um die durchschnittlichen Prozentränge zu ermitteln, wurde deshalb mit Hilfe der Normtabelle aus May 2002 dem jeweiligen arithmetischen Mittel der Graphemtreffer der entsprechende Prozentrang zugewiesen. Entsprechend wurde bei den Prozenträngen für den BAKO und den DLF verfahren.

bis 29 ebenfalls sehr schwach ab¹². Beide Leistungen (HSP-t1-Graphemtreffer und BAKO1-t1-Rohwerte) korrelieren aber nur schwach und nicht signifikant miteinander (.26). Bei den Lesefehlern im DLF-1 lag der Durchschnitt bei Prozentrang 29 (FG) bzw. 31 (KG) und für die Lesezeit in diesem Test bei Prozentrang 55 (für beide Gruppen). Die Kinder waren also nicht generell lese-rechtschreib-schwach.

Am Ende der ersten Klasse erzielte die Kontrollgruppe bei der HSP 1+ im Mittel 36.0 Graphemtreffer und fiel damit von Prozentrang 11 auf 8. Demgegenüber verbesserte sich die Fördergruppe von 13.3 auf 41.8 Graphemtreffer, d.h. im Durchschnitt um +28,5 Punkte. Das bedeutet einen Anstieg von Prozentrang 7 auf Prozentrang 18. Dieser substanzielle Unterschied kann trotz der kleinen Stichprobengröße statistisch abgesichert werden ($p < 0,05$), er ist zudem mit einer Effektstärke¹³ von rund .80 inhaltlich sehr bedeutsam. Zudem wird der Fördereffekt noch eindrucksvoller, wenn man die Randbedingungen der Förderung berücksichtigt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass fast ein Drittel der als schwach getesteten Kinder (in der FG sogar 8 von 20 Kindern) eine andere Muttersprache als Deutsch spricht, also möglicherweise noch andere Belastungen beim Schriftspracherwerb zu verarbeiten hatte. Außerdem haben nicht alle Kinder die Fördergruppen regelmäßig besucht, so dass schließlich bei den Auswertungen für die Fördergruppe nur noch 20 und für die Kontrollgruppe 19 Kinder (statt der insgesamt 50 ausgewählten Kinder zu Beginn der Erhebung) berücksichtigt werden konnten.

Da sich die Förderung auf 12 Wochen (mit je einem Termin von mindestens 90 Minuten Dauer) beschränkte, zwischen den beiden Testzeitpunkten t1 und t2 aber ein halbes Jahr lag, spricht viel dafür, den Leistungszuwachs der Fördergruppe über die gesamte Zeit aufzugliedern in eine vermutlich durchschnittliche Entwicklung während der ersten drei Monate

12 Hier ist zu beachten, dass im BAKO-Manual empfohlen wird, den BAKO erst ab Ende Klasse 1 einzusetzen. Deshalb sind unsere Ergebnisse zum Schulhalbjahr der ersten Klasse nicht über die angegebenen Prozentränge zureichend interpretierbar.

13 Effektstärke $d = (\text{Mittelwert-Fördergruppe} - \text{Mittelwert-Kontrollgruppe}) / \text{gemeinsame Standardabweichung}$. Ein d von rund .60 entspricht in der Regel einer Verschiebung von rund 25 Prozenträngen.

(ohne Förderung) und einen vermutlich höheren Zuwachs in den 12 Wochen der Förderung, der sich dann noch stärker von dem über die ganze Zeit niedrigeren Zuwachs der Kontrollgruppe abheben könnte¹⁴.

Insgesamt ist der Effekt für das geringe Maß an Intervention hoch erfreulich. Das positive Ergebnis wurde zudem erreicht ohne die - vor Förderbeginn - ebenfalls unterdurchschnittliche phonologische Bewusstheit (s. BAKO) zu trainieren. In diesem Bereich verbesserte sich die Fördergruppe zwar auch etwas stärker als die Kontrollgruppe, aber der Unterschied ist statistisch nicht bedeutsam¹⁵. Die Leistung in der HSP hat sich also gesteigert, ohne dass eine vorgängige Verbesserung der phonologischen Bewusstheit (oder gar deren systematisches Training) erforderlich gewesen wäre: Beide Zuwächse korrelieren - wie schon die Ausgangsleistungen (s.o.) - mit $.36^*$ entsprechend gering miteinander¹⁶.

Fazit und Einordnung der Befunde

1 Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass eine entwickelte phonologische Bewusstheit *nicht* als notwendige Vorläuferfertigkeit gelten kann, d.h., dass auch ihr Training nicht als Voraussetzung für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen zu betrachten ist¹⁷. Die viel beschworenen »hohen« Korrelationen zwischen der phonologischen Bewusstheit als so genannte Vorläuferfertigkeit und der Lese- bzw. Rechtschreibleistung am Ende der ersten und zweiten Klasse hat Brügelmann in seiner Reanalyse der LOGIK-Studie von Schneider & Weinert (1986) genauer unter die Lupe genommen und in

14 Diese Modellrechnung lässt sich quantitativ nicht verlässlich ausweisen, sie zeigt aber, dass der Fördereffekt durch die Anlage der Studie eher unter- als überschätzt wird.

15 FG im BAKO +5.32 (von 6.68 auf 12.00), KG +3.15 von 7.53 auf 10.68 (s.Tabellen im Anhang).

16 Während die Korrelation der Prozentränge BAKO und HSP vor Beginn der Förderung nicht statistisch signifikant war, betrug sie nach der Förderung $.33^*$ (Rangkorrelation nach Spearman; sie liegt damit nahe bei der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson von $.36^*$ zwischen den HSP-Graphemtreffern und den BAKO-Rohwerten). Mit rund 10% aufgeklärter Varianz ist der Zusammenhang also auch zu diesem Zeitpunkt vergleichsweise gering.

anschaulicher Weise einen massiven Einbruch der Vorhersagegenauigkeit des Bielefelder Screenings mit zunehmendem Beobachtungszeitraum belegt: Die Prognosekraft des BISC nimmt langfristig betrachtet rapide ab. Brügelmanns Fazit: »Lernverläufe sind also längerfristig durch individuelle ›Voraussetzungen‹ nicht vorhersagbar.«¹⁸ Damit ist die viel zitierte Behauptung, dass die mit dem BISC nach ihren Leistungen in der phonologischen Bewusstheit ausgelesenen »Risikokinder« ohne gezielte Intervention fast alle zu »Problemschülern« würden (Schneider 2004, S.35), so nicht mehr haltbar¹⁹. Darüber hinaus belegen die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen, dass eine (zumindest auch) schriftbezogene Förderung für die weitere Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten effektiver ist als eine vorge-schaltete Förderung allein der phonologischen Bewusstheit (vgl. Ehri u.a. 2001, S.276; s.a. Roth 1998). Für die Rechtschreibentwicklung wird dies ebenfalls durch die Resultate einer Hamburger Vergleichsstudie zur Wirksamkeit verschiedener vorschulischer Förderprogramme belegt (May & Okwumo 1999). Auch Lenel findet die nachhaltigsten Effekte in einem Programm zur vorschulischen Förderung, bei dem die direkte Auseinandersetzung mit Schrift im Mittelpunkt steht (Lenel 2005, S.126ff, 163ff.).

2 Freies Schreiben bietet gerade auf frühen Entwicklungsstufen ein hohes Potenzial für die Förderung der Rechtschreibentwicklung. Bereits früher haben verschiedene Studien aus den USA gezeigt, dass das selbstständige Konstruieren von Wörtern sowohl die *phonologische Bewusstheit* als auch die *Lesefähigkeit* stärker fördert als Lese- und Schreiblehrgänge (vgl. die Über

17 Nach der Anlage unserer Studie ist es zwar nicht auszuschließen, dass die Lerngewinne bei einer Förderung der phonologischen Bewusstheit noch höher ausgefallen wären. Belegt wird aber, dass deren Training nicht notwendig ist, um Fortschritte zu erzielen. Vergleichende Evaluationsstudien von Franzkowiak (2005) vor Schulbeginn und von Kirschhock (2004) im Anfangsunterricht stützen unsere Zweifel an der weithin immer noch behaupteten Überlegenheit einer phonologischen Förderung.

18 Brügelmann (2005, S.156); auch im Folgenden beziehen wir uns auf diese aktuelle Zusammenfassung einschlägiger Studien.

19 Vgl. dazu auch die neueste Studie aus dem Würzburger Projekt, aufgrund deren Befunde Marx & Weber (2005) ebenfalls zu einer wesentlich vorsichtigeren Einschätzung des »Voraussetzungs«-Charakters der phonologischen Bewusstheit kommen.

sichten bei Adams 1990, S.387 u. Richgels 2002, S.148ff). Kirschhock (2004) und Brügelmann u.a. (1994) belegen generelle positive Effekte des freien Schreibens auf die *Rechtschreibentwicklung*. Dass das *freie Schreiben* offensichtlich auch für Kinder mit Rechtsschreib*schwierigkeiten* ein produktiver Zugang zur Schrift ist und Entwicklungsfortschritte nicht nur innerhalb der alphabetischen Strategie, sondern auch auf der orthographischen Ebene unterstützt, wird durch die o.a. Ergebnisse unseres Förderprojektes deutlich. Nach Osburg (2001) ist die Begegnung mit der Schrift sogar für Kinder mit Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung eine besondere Chance, diese leichter zu überwinden, weil der Filter der Schrift hier kompensatorisch wirken kann.

Zwei Vorbehalte sind bei der Interpretation der Befunde allerdings zu machen:

- Die erhebliche Streuung der Zuwächse in der Fördergruppe macht deutlich, dass nicht alle Kinder gleichermaßen von der zusätzlichen Unterstützung profitiert haben. Dies ist zwar ein generell übliches Ergebnis bei der Evaluation von Programmen, aber gerade hier müssten Feinanalysen ansetzen, um herauszufinden, ob diese differenziellen Effekte auf Unterschiede in den Voraussetzungen der Kinder, auf Unterschiede in der Umsetzung unseres Konzepts in den verschiedenen Fördergruppen oder noch andere Faktoren zurückzuführen ist. Wir erhoffen uns hier Einsichten durch die Fallstudien, die die an der Förderung beteiligten Studierenden für ihre Examensarbeiten anfertigen.
- Um eventuellen Überinterpretationen der Ergebnisse vorzubeugen: Unsere Studie kann leider nichts darüber aussagen, ob *unser Konzept* der Förderung erfolgreicher als andere Förderkonzepte ist und ggf. um wie viel wirksamer es wäre. So muss vermutlich ein Teil des beobachteten Effekts darauf zurückgeführt werden, dass überhaupt zusätzlich gefördert worden ist. Was aber auf jeden Fall bleibt, ist die Bestätigung der These, dass eine direkte Schriftsprachförderung ohne ein vorgängiges Training sogenannter Voraussetzungen erfolgreich sein kann und dass auch - wie in unserem Fall - die schwachen Rechtschreiber und Rechtschreiberinnen davon in erheblichem Maße profitieren können.

Wünschenswert sind jetzt breiter angelegte Studien, um zu überprüfen, wie sich das in dieser Untersuchung belegte Förderpotenzial des Sprachenerfahrungsansatzes in der Breite, d.h. unter Alltagsbedingungen - und im Vergleich zu anderen Konzepten bewährt.

Literatur

- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (1993). Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung »Offenheit mit Sicherheit«). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Brinkmann, E. (1997). Rechtschreibgeschichten - Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die Grundschulzeit hinweg. OASE-Bericht No. 33. FB 2/ Universität: Siegen.
- Brügelmann, H. (1994). Von der Teilchen- zur Wellentheorie. Kinder konstruieren Wörter und eigene Rechtschreibsysteme. In H. Brügelmann & S. Richter (1994, 102-108).
- Brügelmann, H. & Richter, S. (Hg.) (1994). Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil (2. Aufl. 1996).
- Brügelmann, H., u.a. (1994). »Schreibvergleich BRDDR« 1990/91. In H. Brügelmann & S. Richter (1994, 129, 134).
- Brügelmann, H., u.a. (Hg.) (1995). Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analphabetismus. DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H. (2005). Das Prognoserisiko von Risikoprognosen - eine Chance für »Risikokinder«? In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.
- Ehri, L.C. u.a. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. In Reading Research Quarterly, Vol. 36, No. 3, 250-283.
- Franzkowiak, T. (2005). Lesen, Schreiben, BLISS. Vorschulkinder erforschen die alphabetische Schrift und grafische Symbole. In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. In Journal of the Reading Specialist, Vol. 6, 126-135.
- Grohnfeldt, M. (Hg.) (2001). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Kohlhammer: Stuttgart.
- Kirschhock, E.-M. (2004). Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Krashen, S. (2004). Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies. Presented at PAC5 (Pan-Asian Conference), Vladivostok, Russia, June 24, 2004. <http://www.sdkrashen.com> [Abruf: 7.7.2004].
- Küspert, P. (1998). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Peter Lang: Frankfurt.
- Lenel, A. (2005). Schriffterwerb vor der Schule. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. Beltz PVU: Weinheim/Basel.
- Marx, P. & Weber, J. (2005). Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Neue Befunde bei synthetischem Erstleseunterricht mit und ohne vorhergehendem Training der phonologischen Bewusstheit. Eingereicht bei: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.
- Mason, J. M. (Ed.). Reading and writing connections. Boston: Allyn & Bacon.

- May, Peter (1990). Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hg.). Das Hirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, 245-257.
- May, P. (1991). Müssen Kinder beim Schriffterwerb scheitern? - Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In B. Sandhaas & P. Schneck (Hg.). Lesenlernen - Schreibenlernen. Wien und Bonn: Österreichische und Deutsche UNESCO-Kommission, 137-146.
- May, P. (1995). Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Hamburger Projekt »Lesen und Schreiben für alle«. In H. Brügelmann u.a. (1995, 344-349).
- May, P. & Okwumo, S. (1999). Effekte vorschulischer Trainings zur Schrifthanbahnung auf das Rechtschreiblernen im ersten Schuljahr. Manuskript www.peter-may.de/Komponenten/Veroeff.htm [Abruf 19.5.2005].
- May, P. (2001). Welche schulische Förderung ist effektiv? - Was leistet Förderunterricht und wie könnte er noch erfolgreicher sein? In G. Schulte-Körne (Hg.). Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie 1999 (S.233 -246). Bochum: Winkler.
- May, P.(2002). HSP 1+ zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Osburg, C. (2001). Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In Grohnfeldt (2001), 113-125.
- Panagiotopoulou, A. & Brügelmann, H. (Hg.) (2003). Grundschulpädagogik meets Grundschulforschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 7. Leske + Budrich: Opladen.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. Harvard Educational Review, Vol. 41, No.1, 1-34.
- Richgels, D.J. (2002). Invented Spelling, Phonemic Awareness, and Reading and Writing Instruction. In Neuman & Dickinson (2002), 142-158.
- Richter, S. (1999). »Schulfähigkeit des Kindes« oder »Kindfähigkeit der Schule«? In H. Brügelmann u.a. (1999), 7-29.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (1992). Stellenwert schriftsprachnaher Prädiktoren bei der Vorhersage späterer Rechtschreibleistungen. In Psychologie in Erziehung und Unterricht, 39. Jg., 253-263.
- Roth, E. (1998). Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und Buchstabenkenntnis. Peter Lang: Frankfurt.
- Schneider, W. & Weinert, F.E. (Eds.) (1986 ff.). »Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)« Reports No.1ff. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung: München.
- Schneider, W. (2004). Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In Schiefele u.a. (2004), 13-36.

Anhang: Tabellen und Grafiken

Deskriptive Statistik: Rohwerte

Gruppe		HSP Graphemtreffer			Zugewinn BAKO Rohwerte		Zugewinn BAKO
		Messzeit punkt t1	Messzeit punkt t2	t2-t1	Messzeit punkt t1	Messzeit punkt t2	Rohwerte t2-t1
Fördergruppe	Mittelwert	13,30	41,80	28,50	6,68	12,00	5,32
	N	20	20	20	19	19	19
	Standardabweichung	5,232	11,624	10,792	4,667	10,729	8,090
Kontrollgruppe	Mittelwert	16,84	36,05	19,21	7,53	10,68	3,15
	N	19	19	19	19	19	19
	Standardabweichung	4,463	10,633	10,502	4,683	5,706	6,265
Ins-gesamt	Mittelwert	15,03	39,00	23,97	7,11	11,34	4,24
	N	39	39	39	38	38	38
	Standardabweichung	5,132	11,383	11,515	4,631	8,502	7,220

Deskriptive Statistik: Prozenträge

Gruppe		HSP Prozenträge		BAKO Prozenträge	
		Messzeit punkt t1	Messzeit punkt t2	Messzeit punkt t1	Messzeit punkt t2
Fördergruppe	Mittelwert	7	18	4	12
	N	20	20	19	19
Kontrollgruppe	Mittelwert	11	8	5	10
	N	19	19	19	19
Ins-gesamt	Mittelwert	9	12	5	10
	N	39	39	38	38

Um die durchschnittlichen Prozenträge zu ermitteln, wurde dem arithmetischen Mittel der Graphemtreffer der entsprechende Prozentrang zugewiesen.

Korrelationen: Rohwerte nach Pearson (Produkt-Moment-Korrelation)

		HSP t1	BAKO t1	HSP t2	BAKO t2
		GT	RW	GT	RW
HSP t1	Korrelation nach Pearson	1	,263	,200	,311
Graphentreffer (GT)	Signifikanz (2-seitig)	.	,116	,223	,054
	N	39	37	39	39
BAKO t1	Korrelation nach Pearson	,263	1	,167	,528(**)
Rohwerte (RW)	Signifikanz (2-seitig)	,116	.	,324	,001
	N	37	38	37	38
HSP t2	Korrelation nach Pearson	,200	,167	1	,357(*)
Graphentreffer (GT)	Signifikanz (2-seitig)	,223	,324	.	,025
	N	39	37	39	39
BAKO t2	Korrelation nach Pearson	,311	,528(**)	,357(*)	1
Rohwerte (RW)	Signifikanz (2-seitig)	,054	,001	,025	.
	N	39	38	39	38

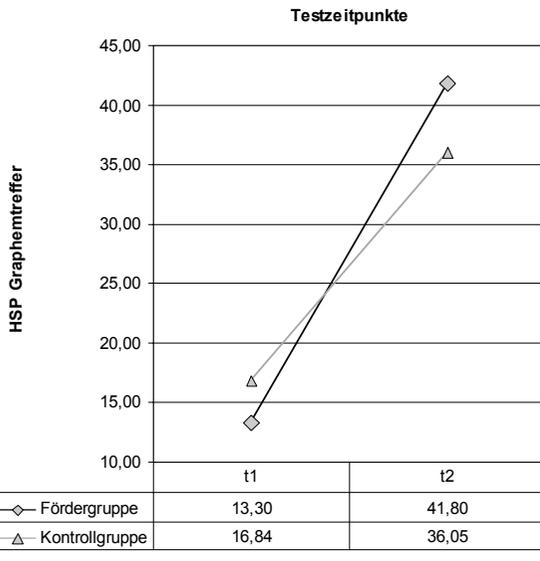
Korrelationen: Prozenträge nach Spearman (Rangkorrelation)

		HSP t1	BAKO t1	HSP t2	BAKO t2
		PR	PR	PR	PR
HSP t1	Korrelation nach Spearman	1,000	,288	,158	,302
Prozentrang (PR)	Signifikanz (2-seitig)	.	,083	,335	,062
	N	39	37	39	39
BAKO t1	Korrelation nach Spearman	,288	1,000	,191	,426(**)
Prozentrang (PR)	Signifikanz (2-seitig)	,083	.	,259	,008
	N	37	38	37	38
HSP t2	Korrelation nach Spearman	,158	,191	1,000	,326(*)
Prozentrang (PR)	Signifikanz (2-seitig)	,335	,259	.	,043
	N	39	37	39	39
BAKO t2	Korrelation nach Spearman	,302	,426(**)	,326(*)	1,000
Prozentrang (PR)	Signifikanz (2-seitig)	,062	,008	,043	.
	N	39	38	39	38

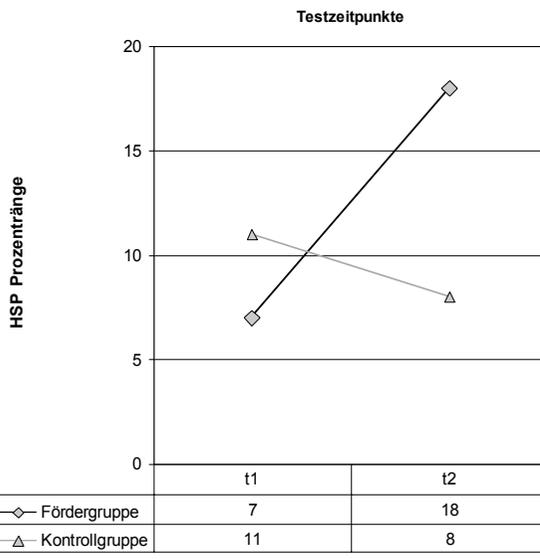
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

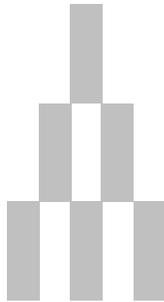
Ø HSP Rohwerte zu Testzeitpunkt t1 und t2



Ø HSP Prozenträge zu Testzeitpunkt t1 und t2



Um die durchschnittlichen Prozenträge zu ermitteln, wurde dem arithmetischen Mittel der Graphemtreffer der entsprechende Prozenrang zugewiesen.



**Pädagogische
Interventions
möglichkeiten**

Verhindert - dass Kinder behindert werden!

Helfen bei LRS

Ingrid M. Naegele

»Das Problem bei Kindern, die LRS haben wie ich, ist dass sie meistens die schlechtesten Schüler in Deutsch sind.

Das liegt daran, dass in der Grundschule nur geübte Diktate geschrieben werden.

Man ist oft deprimiert da man fast immer nur 5 oder 6er schreibt und egal, wie viel man sich auch anstrengt und übt, nichts besser wird.

Doch ich kann allen sagen,

wenn man es erstmal geschafft hat auf eine 4 zu kommen

und aus diesem Teufelskreis raus kommt,

auch keine 5er mehr schreibt. Wenn man nur weiter viel lernt.

Ich habe es mit Diktaten bis heute nicht so richtig drauf,

aber Diktate sind nicht alles, in späteren Jahrgangsstufen werden

auch andere Sachen wie Nacherzählungen und so weiter gemacht,

in denen ich trumpfen konnte.

Und wenn man in Deutsch nicht unbedingt gut ist

gibt es auch noch andere Fächer, in denen man gut ist,

jeder hat ein Fach, das ihn interessiert.

Ein Problem sind auch Deutschlehrer

die keine Ahnung von LRS haben,

oft sind sie unkooperativ, wenn man ihnen nahe legt sich mehr

über dieses Thema zu informieren.

Manche sagen,

dass man sich nur auf der faulen Haut ausruhen will.«

Dieser Text des 16-jährigen *Oliver* ist aus der Sicht eines betroffenen Schülers entstanden. Seine Meinung, dass es Lehrerinnen und Lehrer gibt, die »keine Ahnung von LRS haben«, obwohl doch zirka fünf bis sieben Prozent der Schülerpopulation von »besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben« (KMK-LRS-Beschluss 2003) betroffen sind, ist jedoch leider nicht auf Einzelfälle beschränkt. Immer noch gibt es Lehrkräfte, die aus Unwissenheit erlasswidrige Sanktionen (Noten, Klassenwiederholung, Zusatzarbeiten) verhängen und/oder die Betroffenen durch negative Kommentare (Naegele & Vohs 2001) oder sinnlose Übungen (Naegele 2004) demotivieren. Sie delegieren das Problem an Eltern und außerschulische Instanzen, wie im obigen Fall.

IGLU bestätigt, dass bei uns nur selten »das Schulversagen eines Schülers oder einer Schülerin als ein Problem der Lehrkraft oder der Schule betrachtet« (Bos u.a. 2004, S.43) wird, obwohl »schwierige Schülerinnen und Schüler, Lernprobleme, Defizite, Unterschiede in Begabungen, Fähigkeiten und Interessen ... Herausforderungen an die Professionalität des Lehrpersonals« sein sollten (Bos u.a. 2004, S.43). »Statt auf Leistungsversagen der Schülerinnen und Schüler mit verstärkten Förderbemühungen zu reagieren, arbeitet sie (die Schule) mit Auslesemechanismen, wie Sitzenbleiben, Schulformwechsel oder Überweisung an außerschulische therapeutische Einrichtungen« (Valtin 2004, S.500). Gerhild Kirschner stellt ihren Abschlussbericht über vier Jahre Beratungsarbeit in einem hessischen Modellversuch unter das Motto »Kinder schützen in der Schule«. Sie berichtet, dass Lehrer rasch Eltern für Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder verantwortlich machen, statt ihre eigene Beteiligung oder die der Mitschüler zu sehen. Kirschner bemängelt: »Gehäuft erlebte ich, dass Lehrkräfte unsensibel mit Gefühlen von Kindern umgehen, Kinder vor der Klasse bloßstellten oder abwerteten ... Fragen und Bitten der Eltern wurden oft als Angriffe oder Zumutung interpretiert ... Grundsätzlich fehlt bei den Lehrkräften fast jede Kenntnis des rechtlichen Rahmens für ihre Arbeit« (Manuskript 2003, S.6). So sind es nach Oelkers eher die Lehrmittel als die Lehrpläne, denen Lehrkräfte vertrauen. Er belegt seine Thesen am Beispiel von Fibeln (2004).

Hier einige Originalzitate von Lehrkräften unter Schülertexten und Arbeiten:

Legasthenie gibt es nicht. Ruh dich nicht auf der faulen Haut aus und übe mehr!

■

Du machst nicht die richtigen Fehler, darum muss ich dich benoten!

■

Hör doch genauer hin!

■

Konzentrier dich mehr, dann machst du weniger Leichtsinnsfehler!

■

Übe mehr und du würdest nicht die selben Fehler machen!

■

Wenn du ordentlich schreiben würdest, könntest du auch die Rechtschreibung erkennen und die Wörter lernen. Es ärgert mich furchtbar, wenn ein Schüler, der nicht blöd ist, seinen Kopf so wenig benutzt und sich vor der Arbeit drückt, wo es nur geht.

■

Deine Schrift ist eine Zumutung! Ich lehne es ab, das zu lesen!
Neu schreiben!

■

Deine Schrift ist unleserlich. Es ist eine Frechheit, mir so etwas abzugeben!

■

Es macht keinen Spaß deinen Text zu lesen, denn du gibst dir beim Schreiben überhaupt keine Mühe (Oder ich merke nichts davon).

■

Jede Woche eine Doppelseite adäquater Texte abschreiben und am Freitag zur Durchsicht vorlegen!

■

Du musst täglich eine Seite abschreiben und vorlegen!

■

Die Arbeit entspricht auch nur annähernd nicht den Mindestanforderungen in sprachlicher wie inhaltlicher Hinsicht. Eine »Korrektur« erscheint daher sinnlos. Note 6 (LRS)

■

Ich erkenne deine LRS nur an, wenn du einen Nachweis über eine außerschulische Förderung vorlegst!

Lesen und Schreiben zu lehren, sowie Kindern bei Schwierigkeiten zu helfen, setzt besondere Kompetenzen der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer voraus. Diese werden derzeit nicht in ausreichendem Maße und verbindlich in der Lehrerbildung vermittelt. Vor allem die Lehrkräfte in der Grundschule müssten zur kontinuierlichen Weiterbildung in Fragen des Schriftspracherwerbs und seiner Komplexität verpflichtet sein. Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schulen brauchen, wie *Oliver* in seiner Analyse anmerkt, Wissen über gezielte Hilfen zum Erwerb von mehr Rechtschreibe-sicherheit (Wortlisten, Karteiarbeit, sinnvolle Übungsangebote in Deutsch und den Fremdsprachen), gezielte Leseförderung (Blitzlesen, Lesefolie zur Orientierung und Gliederung des Textes, Fragen zum Leseverständnis) und sinnvolle Arbeitstechniken (Zeitplanung, Lernmethodik, Vokabeltraining) (Naegele & Valtin LRS 1+2). Schulische Fördermaßnahmen (Binnendifferenzierung oder Förderkurse) müssen die individuellen Lernstrategien der Kinder ernst nehmen und ihre jeweiligen Stärken einbeziehen. Die psychischen Auswirkungen von Lernproblemen auf das Selbstwertgefühl des Kindes müssen berücksichtigt werden. (Naegele 2001¹, 2002).

Was sind »erhebliche Lese-Rechtschreibschwierigkeiten«?

Obwohl kein Aspekt schulischen Lernens in den letzten hundert Jahren so gründlich erforscht und beschrieben wurde wie Probleme beim Lesen-, Schreiben- und vor allem beim Rechtschreibenlernen, gibt es bis heute weder Einhelligkeit über die Ursachen noch über die zu empfehlenden Maßnahmen zur Vermeidung oder Behebung. »Die pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet ist kontrovers und hat viele Fragen nicht abschließend geklärt.«, hält die KMK in ihrem letzten LRS-Beschluss 2003 fest. Dies liegt unter anderem daran, dass sich neben der für den Schriftspracherwerb zuständigen Spracherwerbsforschung, der Fachdidaktik und der Entwicklungspsychologie viele Wissenschaftszweige und auch fachfremde Disziplinen - allen voran die Medizin - mit diesem Phänomen beschäftigen und es aus ihren jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln zu erklären und zu lösen versuchen. So werden Lehrkräfte und Eltern heute mit einer Fülle an Bezeichnungen konfrontiert, die im Zusammenhang mit

Problemen beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben verwendet werden, wie Legasthenie, Dyslexie, LRS für Lese-Rechtschreib-*Schwäche* oder *-Schwierigkeiten*, Wahrnehmungs-, Teilleistungs- oder Aufmerksamkeitsstörung. Mit der Wahl des Begriffs soll häufig eine bestimmte Teil-Gruppe oder Ursachenvermutung hervorgehoben und von anderen abgegrenzt werden.

Der Begriff »Legasthenie« wird wegen seines von der Medizin geprägten Bedeutungsgehalts im schulischen Raum seit Ende der 70er Jahre nur noch in Bayern offiziell verwendet. Die Medizin sieht Legasthenie als krankhafte Eigenschaft eines sonst intelligenten Kindes, das irgendwelche Defekte habe, verbunden mit einem isolierten Auftreten des Problems, das unabhängig von der Beschulung sei und erkennbar an bestimmten Fehlerarten. Der Begriff wurde durch die wenig griffige, aber präzisere Bezeichnung »besondere Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben« ersetzt (ausführlich diskutiert in Naegele & Valtin LRS 1+2). Langzeitbeobachtungen und zahlreiche empirische Untersuchungen haben alle zentralen Annahmen des klassischen Legastheniekonzepts widerlegt (Valtin 1974, 2001²; Scheerer-Neumann 1979, 2001; Weber, Marx & Schneider 2001), darauf fußende Förderkonzepte mit Wahrnehmungs- oder Funktionsübungen zeigten keine Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995). Das gilt auch für die langlebige falsche Einschätzung, LRS an bestimmten Fehlerarten erkennen zu können. Dabei haben viele Lese- und Schreibenanfänger, vor allem Beid- und Linkshänder, zunächst Probleme mit der räumlichen Anordnung der Buchstaben. Bei den meisten Kindern ist diese Phase jedoch so schnell durchlaufen, dass sie gar nicht registriert wird. Ausgeprägte Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind jedoch durch gravierende Lesefehler, phonetische Schreibung, Auslassen, Hinzufügen und Ersetzen von Buchstaben, und die Vielzahl an Verstößen gegen die Rechtschreibregelungen gekennzeichnet. Goethe beschreibt seine Probleme u.a. 1812 in einem Brief als Entschuldigung dafür, weshalb er lieber diktiert:

*»Ich bin niemals zerstreuter als wenn ich mit eigener Hand schreibe:
denn weil die Feder nicht so geschwind läuft wie ich denke,
so schreibe ich oft den Schlußbuchstaben des folgenden Wortes
ehe das erste noch zu Ende ist, und mitten in einem Comma,
fange ich den folgenden Perioden an;*

*Ein Wort schreibe ich mit dreyerley Orthographie,
und was die Unarten alle seyn mögen,
deren ich mich recht wohl bewußt bin
und gegen die ich auch nur im äußersten Nothfall zu kämpfen
mich unterwinde, nicht zu gedenken,
daß äußere Störung mich gleich verwirren ...«*

Digitale Bibliothek, Band 10: Briefe 1812

Mit dem Begriff LRS wird die dynamische Wechselwirkung von personalen und Umweltbedingungen betont, denn es geht beim Schriftspracherwerb um die kognitive Denkentwicklung des Kindes und den Erwerb von Einsichten in den Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache. Lese-Rechtschreib-*Schwierigkeiten* (LRS) werden durch viele unterschiedliche Faktoren verursacht, wobei didaktische, individuelle und Umweltfaktoren zusammenkommen. Alle Betroffenen können aber zumindest zu einer ausreichenden Beherrschung der Schriftsprache gelangen - allerdings verlangt dies ein methodisch-didaktisch qualifiziertes Vorgehen, das Aspekte wie die folgenden berücksichtigen sollte.

Intentionen und Ziele des Frankfurter integrativen Therapieansatzes FIT

- Erkennen der emotionalen und motivationalen Befindlichkeit des Kindes
- Analyse des Entwicklungsstands im Problembereich Schriftsprache und der vom Kind verwendeten Strategien
- Schaffen neuer Lernmotivation in einem positiven, stimulierenden Umfeld
- Aufbau der fehlenden schriftsprachlichen Grundlagen und Einsichten mit kontinuierlichen förderdiagnostischen Analysen
- Protokollierung der Arbeit
- Vermittlung von Entspannungs-, Lern- und Arbeitstechniken
- Ausbau der individuellen Stärken, Entwicklung von Selbstvertrauen, Veränderung der Selbstsicht

Schulrechtliche Bestimmungen bei LRS

Wegen der Bedeutung der Schriftsprache für alles Lernen gibt es seit über dreißig Jahren in allen Bundesländern schulische Sonderregelungen für LRS-Schüler und Schülerinnen (Richtlinienanalyse: Naegele 2003, 21f), die Erleichterungen und Förderung für die Betroffenen zum Ziel haben.

Mit ihren Grundsätzen »zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens« entfernte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) 1978 vom medizinischen Verständnis von Legasthenie als einer Krankheit, die lebenslang die schriftsprachliche Kommunikation der Betroffenen behindert. Sie reagierte auf die Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung, die LRS (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) primär als pädagogisch-didaktisches Problem der Schule und als Folge der Vernachlässigung eines qualifizierten Erstlese- und Schreibunterrichts sah. Allen Kindern sollte mit Hilfe eines differenzierten Erstlese- und Schreibunterrichts durch besser qualifizierte Lehrer so geholfen werden, dass keine lang andauernden Lernprobleme entstehen. Bei Schwierigkeiten sollte möglichst frühzeitige zusätzliche Förderung umfassende Lern- und Verhaltensprobleme verhindern (ausführliche Erlassanalyse Naegele 2003, 21-30). Zwar verabschiedeten alle Bundesländer in der Folge eigene Erlasse und Richtlinien, aber nur Hamburg schaffte mit dem Projekt »Lesen und Schreiben für alle« (PLUS) eine konsequente Konzeption für die Lehrerfortbildung. Informationen sind im Internet zu finden unter: (www.rrz.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/PLUS.html).

Dass weiterhin so viele Kinder durch LRS in ihrer Entwicklung behindert werden, liegt an den schlechten Rahmenbedingungen im Anfangsunterricht, am Fehlen von qualifizierter Lehrer-Aus- und Fortbildung, dem Ausbleiben konsequenter schulischer Förderung sowie der Reduktion von Fördermaßnahmen nach dem Kinder-Jugend-Hilfe-Gesetz (KJHG). Ende 2003 veröffentlichte die KMK neue »Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben«. Bislang haben erst die Bundesländer Berlin, Bremen, Hessen und Niedersachsen mit neuen Erlassen reagiert. Renate Valtin hat sich in ihrem Beitrag kritisch mit der hessischen Verordnung auseinandergesetzt.

Die KMK stellt fest: »Unbestritten ist, dass Diagnose und die darauf aufbauende Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu den Aufgaben der Schule gehört« (S.1). Das heißt eindeutig und klar: Die Schule hat den Auftrag allen Kindern »die erforderlichen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten« zu bieten, um Einsichten in Funktion und Aufbau der Schriftsprache zu gewinnen. »Ein Lese- und Schreibunterricht, der am jeweiligen Lernentwicklungsstand des Kindes ansetzt, ausreichend Lernzeit gibt und die Ergebnisse gründlich absichert, ist die entscheidende Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit zum Lesen und Rechtschreiben« (S.1). Das Ziel der LRS-KMK-Grundsätze und der Ländererlasse ist es, durch Verbesserungen des Anfangsunterrichts, frühzeitiger Beobachtung und Differenzierung der Lernprozesse das Entstehen von Schwierigkeiten zu verhindern und Fördermaßnahmen und Möglichkeiten differenzierter Leistungsbewertungen in Arbeiten und Zeugnissen für Betroffene eindeutig zu regeln. Es ist sicherlich richtig, dass bei Durchführung der aufgeführten prophylaktischen Hilfen »Maßnahmen der Differenzierung und individuellen Förderung ... bis zum Ende der 10. Jahrgangsklasse abgeschlossen sein« könnten (1), aber es wird jetzt erstmals grundsätzlich möglich, auch in Abgangs- und Abschlusszeugnissen die Erteilung einer Teilnote im Lesen oder Rechtschreibung auszusetzen, »wenn eine mehrjährige schulische Förderung unmittelbar vorausgegangen ist. Die Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und -beurteilung sind in den Zeugnissen zu vermerken« (2).

Zwar wird in diesem KMK-LRS Beschluss weiterhin die Qualität des schulischen Anfangsunterrichts für den Erwerb der Schriftsprache als ausschlaggebend benannt, aber sie ist nur noch eine statt - wie 1978 - die Hauptaufgabe des Grundschulunterrichts. Durch die Aufnahme von Erleichterungen gemäß des Nachteilsausgleichs (SGZ) werden Kinder mit LRS nun jedoch zur Gruppe der Behinderten gerechnet, eine fatale Entwicklung, denn LRS ist keine Behinderung. So wundert es nicht, wenn im Internet LRS in Berlin nur unter Sonderpädagogik zu finden ist, Ärzte für die Diagnostik zuständig werden. Vor allem auch in Bayern und Hessen ist festzustellen: Außerschulische Maßnahmen nach dem KJHG werden fast nur noch über eine medizinische Diagnostik als Teilleistungsstörung und drohende seelische Behinderung bewilligt.

Folgen des medizinischen Verständnisses von Legasthenie:

- Resignation beim Kind: warum soll es etwas tun, wenn Legasthenie eine unheilbare Krankheit ist, eine genetische Ursache vorliegt
- eine aufwändige, kostenintensive, das Kind etikettierende, psychologische, neurologische Diagnostik, die die schriftsprachlichen Erwerbsprozesse weitgehend ausklammert
- Diagnoseverfahren mit Tests, die von dem Konzept einer endogenen Teilleistungs-, Wahrnehmungs- oder Konzentrationsstörung ausgehen: Baumtest, Menschzeichentest, Familie in Tieren, Scenotest, Göttinger Formreproduktionstest, Mottiertest, bp- Konzentrationstest, DPA, ADHT-Fragebogen, Hawik, Blicksteuerungsmessung, BISC Satzergänzungstest, DRT, Züricher Lesetest
- falsche Fördermaßnahmen: Prismenbrillen, Blicksteuerungsgeräte, Ergotherapie, Tomatis, Kinesiologie, NLP, Psychopharmaka
- Reduktion der Finanzierung von Fördermaßnahmen nach dem KJHG auf medizinische Diagnosen von Teilleistungsstörungen und drohender seelischer Behinderung.

Obwohl diese Annahmen in den letzten Jahren immer wieder in großen wissenschaftlichen Untersuchungen widerlegt wurden, halten sie sich zäh.

Manchen Kindern fällt der Einstieg in die Schriftsprache schwer

»In der älteren Forschung ging man noch davon aus, dass das Erlernen der Schriftsprache vorwiegend eine Wahrnehmungsleistung sei und dass es genüge, zwei Symbolsysteme (Buchstaben und Laute) durch genaues Sehen und Hören zu lernen und die Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Gedächtnis zu speichern. Probleme beim Schriftspracherwerb wurden dann folgerichtig auf Teilleistungsstörungen der Wahrnehmung zurückgeführt. Heute wissen wir, dass es sich beim Schriftspracherwerb um die Erlangung spezifischer Einsichten, also um erlernbare kognitive Prozesse handelt« (Valtin 2001², S.48), die jedoch, wenn die vorschulische Erziehung dies nicht ausreichend geleistet hat, im Umgang mit Schriftsprache im Unterricht angebahnt werden können. Dazu gehört z.B. die Vergegenständlichung von Sprache, das Wortkonzept, die Phonemanalyse und Kenntnis der Phonem-

Graphem-Zuordnungsregeln. Verfahren, die diese Fähigkeiten voraussetzen, z.B. die Methode von Reichen (1982), sind für solche Kinder wenig geeignet. Wird der Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht jedoch nicht den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst, ihnen Klarheit über den Lerngegenstand vermittelt und die Abstraktion auf die lautliche Seite von Sprache mit vielfältigen Übungen angebahnt, sind Kinder in ihrer Entwicklung gefährdet. Manchmal wird die Aufmerksamkeit eines Schulanfängers auch während dieser schwierigen Lernphase auf andere, für Kinder existentielle Lebensfragen (häusliche Krisen, Tod, Trennung, Elternerwartung, Lehrerdruck) fokussiert. So kann sich ein Kind rasch in der Schule und Zuhause als Versager fühlen und Ängste entwickeln. Die Lernmotivation verschwindet, vor allem dann, wenn keine Passung der Angebote an die Lernvoraussetzungen erfolgt. Bleibt nun frühzeitige Hilfe aus und vergrößert sich der Abstand zur Bezugsgruppe, so stellen sich Misserfolgserlebnisse sowie Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und der Gesamtpersönlichkeit ein. Es wächst die Gefahr, dass psychosomatische Störungen und Fehlentwicklungen entstehen, die dann letztlich Kinder krank machen können.

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

LRS zeigen sich im Unterricht durch nicht altersgemäße Lesefertigkeiten und eine große Anzahl an Fehlern beim Schreiben im Verhältnis zur Klasse. Ursache ist fehlende kognitive Klarheit über Funktion und Gebrauch unseres alphabetischen Systems und unpassende eigene Vorstellungen. Generell sind die Probleme dieser Kinder dadurch zu charakterisieren, dass sie sich länger auf den unteren Ebenen des Schriftsprachmodells aufhalten, zum Beispiel erkennbar an der »Schreibe, wie du sprichst«-Strategie. (Entwicklungsmodell vgl. Beitrag Valtin S.139)

»Die Beobachtung des sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und des motorischen Entwicklungsstands, der Lernmotivation im Lesen und Schreiben und die Sinnestüchtigkeit der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers mit besonderen Lernschwierigkeiten sind für die förderdiagnostische Tätigkeit grundlegend. Daher ist die Beobachtung der Lernausgangslage, insbesondere in der Klassenstufe 1, von grundlegender Bedeutung« (LRS-KMK-Beschluss, S.1).

Die Kernfragen eines förderdiagnostischen Ansatzes sollten lauten:

- Welche spezifischen Stärken und Schwierigkeiten hat das Kind beim Schreiben, in der Rechtschreibung und im Lesen?
- Beachtet das Kind syntaktische Restriktionen?
- Über welche Lern- und Arbeitstechniken verfügt es?
- Welche Einstellungen zum Lernen und speziell welche Motivation zum Schriftspracherwerb weist es auf?
- Wie ist sein Selbstkonzept ausgeprägt?

Nicht die Ergebnisse punktueller normierter Tests, sondern die kontinuierliche förderdiagnostische Analyse der schriftsprachlichen Leistungen eines Kindes, die nur die unterrichtenden Lehrkräfte neben den Eltern kennen, gibt differenzierte Einsichten in die Lernprozesse eines Kindes und seine psychischen Reaktionen, wenn diese erwartungswidrig problematisch verlaufen.

Nur sie können sehen, wie leicht oder schwer sich ein Kind beim Schreiben tut, wie es den Stift hält, die Buchstaben formt, wie es gesprochene Sprache in Schrift umsetzt oder ausweicht, welche Informationen es einem Text entnimmt, ob es freiwillig liest oder verweigert. In den letzten Jahren wurden viele Beobachtungshilfen (z.B. Brügelmann & Brinkmann 1998; Bartnitzky u.a. 2004, Dehn & Hüttis-Graff 2006, Deutsch differenziert H.3 2006) veröffentlicht, viele Bundesländer haben eigene Verfahren entwickelt. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Arbeiten der Kinder regelmäßig förderdiagnostisch mit einem der vorliegenden Entwicklungsmodelle der schriftsprachlichen Entwicklung vergleichen (Valtin 2001, Scheerer-Neumann 2001), um Hinweise für die Förderung zu gewinnen.

Grundvoraussetzung für dieses Vorgehen ist jedoch eine intensive Qualifizierung, damit die Lehrer die Lese- und Schreibversuche der Kinder prozessbegleitend beobachten, interpretieren und durch differenzierte Angebote weiter entwickeln können.

Dazu wären vor allem in der Grundschule veränderte Rahmenbedingungen erforderlich: kleinere Anfangsklassen, stundenweise Doppelbesetzung im Unterricht, Differenzierung, Einsatz didaktisch sinnvoller Materialien - und vor allem mehr Unterrichtszeit. Obwohl unter den derzeitigen politischen

Rahmenbedingungen und dem geringen Stellenwert von grundlegender Bildung nicht mit kurzfristigen Verbesserungen zu rechnen ist, sollten die Lehrkräfte dennoch neben sprachwissenschaftlichen und didaktischen auch über psychologische Kenntnisse verfügen, um misserfolgsorientierten Schülern wieder zu neuer Motivation und Erfolgserlebnissen zu verhelfen, statt sie - wie die Zitate auf S.234ff belegen, zusätzlich zu frustrieren. Jedes Kollegium sollte sich ein auf seine Schülerschaft passendes Förderkonzept erarbeiten und regelmäßig weiter entwickeln, nach IGLU ein Kriterium für erfolgreichen Unterricht (Bos u.a.2003, 2004). Von der ersten Klasse an sollte neben gezielter Leseförderung freies Schreiben verpflichtender Bestandteil des Deutschunterrichts sein, da nur dies den wahren Entwicklungsstand des Kindes im Schreiberwerbsprozess zeigt, nicht aber die nicht auszurottenden gängigen vorgeübten Diktate.

Wie IGLU und PISA gezeigt haben, schätzen viele Lehrerinnen und Lehrer die Lesefähigkeit ihrer Schüler falsch ein. Nach IGLU befinden sich rund ein Drittel der Viertklässler nur auf der Lesekompetenzstufe II und »werden ohne weitere, systematische Förderung ihrer Lesekompetenz wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben« (Bos u.a. 2003, S.135).

Außerschulische Maßnahmen:

FIT- Konzept

Auch bei bestem Unterricht und schulischer Förderung wird es einzelne Schüler und Schülerinnen geben, deren komplexe Lern- und Verhaltensauffälligkeiten derzeit nicht mit schulischen Maßnahmen zu beheben sein werden. Kinder, die im Unterricht auffallen, weil die gravierenden Schwierigkeiten in ihrer schriftsprachlichen Entwicklung Auswirkungen auf ihre Persönlichkeit, ihr Selbstwertgefühl und alles Lernen haben, benötigen Einzelhilfe, welche im Rahmen der Schule leider viel zu selten geleistet wird/werden kann.

Vielen betroffenen Kindern und Jugendlichen hat das Frankfurter Integrative Therapiekonzept FIT geholfen. Seine Elemente wurden zunächst im schulischen Förderunterricht entwickelt und werden seither in vielen Schulen erfolgreich angewendet.

Wichtig sind die folgenden Prinzipien der Förderung:

1. Das Kind abholen, wo es steht (Prinzip der Passung) nach vorausgegangener Lernstandsanalyse.
2. Funktionsgerechte Lese- und Schreiblernmethode (analytisch-synthetische Methode):
Ausgehen von einem sinnvollen geschriebenen Wort
Buchstaben und Laute in vielfältigen Zusammenhängen identifizieren und einprägen
bewusste Synthese.
3. Integration von Lesen und Schreibenlernen.
4. Förderung des freien Schreibens.
5. Differenzieren gemäß unterschiedlicher Lernausgangslage
Verwendung geeigneter Materialien
offene Lernphasen, Freiarbeit
Einsicht in grammatikalische Zusammenhänge
Kommentieren statt Sanktionieren.
6. Vermeiden didaktischer Fehler.
7. Aufbau von Selbstwertgefühl durch Lernerfolge und emotionale Unterstützung.

Das FIT-Konzept ist ein integrativer psycho- und lerntherapeutischer Förderansatz, nach dem seit 1986 im Institut für Lernförderung, einer privaten und unabhängigen Einrichtung in Frankfurt, erfolgreich gearbeitet wird

(www.lrs-schulprobleme.de;
www.abc-netzwerk.de).

Es ist das Ergebnis langjähriger fachlicher Auseinandersetzung und praktischer Erfahrung mit Lernproblemen und verbindet Erkenntnisse der entsprechenden Fachwissenschaften mit Modellen der Kognitionspsychologie sowie Elementen der Spiel-, Gesprächs- und Verhaltenstherapie.

Voraussetzung für eine Therapie ist ein Leidensdruck des Kindes und vor allem die Einsicht der Familie, dass sie mit der bisherigen Vorgehensweise gescheitert ist. Mit Hilfe kontinuierlicher Analyse der schriftsprachlichen Entwicklung des Kindes werden in der Therapie die fehlenden Kenntnisse

schrittweise aufgebaut, Problemlösungsstrategien vermittelt und das Selbstvertrauen durch Spiele und Lernerfolge gestärkt. Das Kind soll in den Therapiestunden neue, erfolgreichere Wege ausprobieren können. Zunächst muss Vertrauen zur Therapeutin aufgebaut werden und das angegriffene Selbstwertgefühl und fehlende Selbstvertrauen des Kindes gestärkt werden. Aus diesem Grund orientiert sich die Arbeit zu Beginn an den Stärken und Interessen des Kindes, seinen Hobbys, den Lieblingsspielen, gibt Raum für das Abreagieren negativer, aufgetauter Gefühle - möglichst häufig unter Einbezug der Schrift. Die Kinder oder Jugendlichen kommen einmal wöchentlich zwei Stunden zur Einzeltherapie. Im Spiel, Malen, Entspannen, Abreagieren von Frustrationen am Boxsack, bei Fantasiereisen, aber natürlich zentral in Lese- und Schreibsituationen, erleben die Kinder durch die Passung der Aufgabenstellungen an ihre Fähigkeiten sofortige Erfolgsmeldungen. Nicht die Fehler oder Versäumnisse, sondern die richtigen Lösungswege werden hervorgehoben und verstärkt. Bilder-, Kinder- und Jugendbücher unterschiedlicher Lesestufen und zu unterschiedlichsten Themen sowie viele Spiele unterstützen diese Arbeit. Ab und zu wird auch ein Computerspiel benutzt, mehr jedoch unterstützt der Computer das Schreiben eigener Geschichten, Denkspiele oder Bücher.

Eine erfolgreiche Arbeit bedarf elterlicher Unterstützung. Wichtig sind gegenseitiges Vertrauen, die Betonung der Stärken des Kindes, das Lassen von Druck und Sanktionen und in der Regel Absprachen über ein regelmäßiges kurzes häusliches Training. Diese Übungen sollen langfristig Sicherheit im Lesen und Rechtschreiben aufbauen. Kontakte zu den Lehrerinnen und Lehrern und gemeinsame Absprachen unterstützen die Therapie. Die durchschnittliche Therapiedauer liegt bei einem bis eineinhalb Jahren. Die Therapie wird beendet, wenn das Selbstwertgefühl des Kindes stabil ist und es sich in seinen Leistungen so verbessert hat, dass es befriedigende oder stabile ausreichende Benotungen erhält. Suchodoletz negativer Analyse außerschulischer Behandlung, nach der »bei einer ausgeprägten LRS ... keine völlige Normalisierung erwartet werden« (2003, S.272) kann, widersprechen die Therapieergebnisse nach dem FIT-Konzept. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen erreicht trotz ihrer zunächst gravierenden LRS völlig normale Lese- und auch Rechtschreibleistungen, wie die Langzeitbeobachtungen zeigen.

Zusammenstellung von Bausteinen für die Förderung nach FIT:

- Erstellen eines individuellen Förderplans auf der Grundlage der Beratungsergebnisse, der Analyse der bisherigen Lerngeschichte und der schulischer Unterlagen,
- gezielte Förderung des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens,
- am Entwicklungsstand orientierter Aufbau der schriftsprachlichen Kompetenz, orientiert an den spezifischen Interessen u. Stärken des Kindes,
- gesprächs- und spieltherapeutische Unterstützung hinsichtlich der Nöte und Probleme des Kindes,
- Vermittlung von Lernstrategien, Arbeitsmethoden und Entspannungstechniken,
- eine nachvollziehbare Therapiestruktur mit festen Ritualen,
- Einbezug vielfältiger Medien und Materialien,
- Automatisierung des »Begriffenen« durch regelmäßiges kurzes häusliches Üben,
- begleitende Gespräche mit den Eltern und Lehrerinnen.

Die Erfolge integrativer psycho- und lerntherapeutischer Förderansätze, bei denen der Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen im Zentrum stehen, machen Mut (Naegele 2003, Zimmermann 2005). Generell gilt: Grundsätzlich helfen nur Maßnahmen zum Abbau von LRS, die den Lerngegenstand Schriftsprache im Zentrum ihres Angebots haben. *Oliver* hatte Glück und landete nicht bei einem der vielen Franchise-Nachhilfe-Unternehmen, die als Reaktion auf die Versäumnisse der Schule regen Zulauf haben, sondern erhielt eine zweijährige integrative Lern- und Psycho-Einzeltherapie nach dem FIT-Konzept, die gezielt an seinem schriftsprachlichen Entwicklungsstand ansetzte, die angestauten Frustrationen ab- und die fehlenden Kompetenzen aufbaute (Naegele 2001¹, Naegele 2002, Zimmermann 2005). *Oliver* hat inzwischen das Abitur geschafft. Er weicht dem Lesen und Schreiben nicht mehr aus und hat gelernt, seine Stärken auszubauen, er hat »trumpfen« gelernt.

Literatur

- Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hg.) (2004). Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen - fördern. Grundschulverband, Frankfurt.
- Bos, W. u.a. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster.

- Bos, W. u.a. (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). Die Schrift erfinden. Lengwil.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff (2006). Zeit für die Schrift II: Beobachtung und Diagnose. Berlin.
- Deutsch differenziert (2006). Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht, H.3.
- Kirschner, G. (2003). Kinder in der Schule schützen. Manuskript ZebRa.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten - Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (2003). Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Beschluss der KMK v. 4.12.2003 (im Text KMK-LRS-Beschluss) (www.kmk.org/doc/beschl/304_Legasthenie.pdf).
- Marx, P., Weber, J.M. & Schneider, W. (2001). Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15 (2), 85-98.
- Naegele, I. (1994). O LRS ADE! In Praxis Schule 5-10, H.5.
- Naegele, I. (2001¹). FIT - das Frankfurter Integrative Therapiemodell. In Naegele & Valtin LRS 2.
- Naegele, I. & Vohs R. (2001²). Konkrete Hilfe statt Kritik und unbrauchbare Ratschläge. In Pädagogik, H.1.
- Naegele, I. (2002). Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Ein Elternhandbuch. Weinheim.
- Naegele, I. (2003⁶). Wie hilfreich sind die LRS-Erlasse und Richtlinien der Bundesländer. In Naegele & Valtin LRS 1.
- Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2003⁶). LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese- Rechtschreib-Förderung. Weinheim, neu bearb. (im Text: LRS 1).
- Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2001²). LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim (im Text: LRS 2).
- Naegele, I. (2004). Sechs Ärgernisse für schwache Rechtschreiber. In Grundschulunterricht H.4.
- Naegele, I. (2005). Legasthenie - kein lebenslanges Handicap. In Psychologie heute, H.12.
- Oelkers, J. (2004). Lehrmittel als das Rückgrad des Unterrichts. Vortragsmanuskript 15.9.2004 Zürich.
- Reichen, J. (1982). Lesen durch Schreiben. Zürich.
- Salzmann, C.G. (1805). Ameisenbüchlein. Hufeland: Minden.
- Scheerer-Neumann, G. (1979). Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum.
- Scheerer-Neumann, G. (2001). Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In Naegele & Valtin, LRS 2
- Suchodoletz, W.v. (2003). Ein Fazit. In Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung. Stuttgart.
- Valtin, R. (1974). Legasthenie - Theorien und Untersuchungen. Weinheim.
- Valtin, R. (2001¹). Von der klassischen Legasthenie zu LRS - notwendige Klarstellungen. In Naegele & Valtin: LRS 2.
- Valtin, R. (2001²). Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen zur Förderdiagnostik. In Naegele & Valtin, LRS 2.
- Valtin, R. (2004). IGLU und einige Problemzonen der deutschen Bildungspolitik. In Unsere Jugend, H.12.
- Zimmermann, K.R. (2005). Begründung und Dokumentation eines für Kinder mit Rechenschwierigkeiten entwickelten Förderkonzepts. Berlin.

Lesen Schreiben Rechnen für alle

Das Konzept der Modellregion Lahn-Dill zur Prävention von Schreib-Lese-Versagen

Barbara Kluge

Zu berichten ist über eine Unternehmung in Mittelhessen, die auch aus Sicht der DGLS als interessant anzusehen ist. Aus der Beobachtung heraus, dass eine unter zukunfts- und bildungspolitischem, aber auch finanzpolitischem Aspekt erschreckend hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern die Lernziele schon der ersten Schuljahre nicht erreichte und zunehmend für sie mit großem finanziellem Aufwand Fördermaßnahmen angeboten werden mussten - einzelfallbezogene Hilfe gemäß KJHG -, hat das Land Hessen die Regionen aufgefordert, Maßnahmen zu finden und Programme zu entwickeln zur Minimierung dieser Ausfallrate. Den einzelnen Regionen war dabei im Sinne der Erkundung der Vielfalt der Möglichkeiten keine verbindliche und einheitliche Vorgabe gemacht worden. Für die Entwicklung von Konzepten war ihnen freie Hand gelassen. Hier soll berichtet werden von dem Konzept der Modellregion Lahn-Dill, zu der die Schulaufsichtskreise Wetzlar und Herborn/Dillenburg gehören.

Getragen und finanziell unterstützt wurde das vom Kultusministerium angeforderte Modell vom Kreisamt als der für die Jugendhilfe verantwortlichen Institution und dem Staatlichen Schulamt des Lahn-Dill-Kreises. Das Team der Modellregion - interdisziplinär zusammengesetzt - bestand aus neun Fachleuten: Einer reformpädagogisch engagierten Schulleiterin, einer sich in den bildungspolitischen Spielräumen auskennenden Pädagogin, sowie aus Personen mit Erfahrungen aus dem Sprachheilbereich, aus der Referendarausbildung im Studienseminar, aus der Jugendhilfe, aus der individuellen, bewegungsorientierten Förderung beim Schulamt und - entscheidend für die Einbringung der neuen Theorie zum Schriftspracherwerb - aus der linguistisch-pädagogischen Wissenschaft. Koordination und Leitung des Projekts

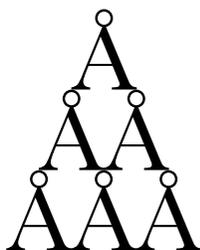
lag bei einem Vertreter des Schulpsychologischen Dienstes. Durch die Zusammenführung dieser Kompetenzen konnten synergetische Effekte erreicht werden.

Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen ist das Team der Modellregion Lahn-Dill bei der Entwicklung seines Konzepts wesentlich von der Annahme ausgegangen, dass die hohe Zahl der Fälle von am Ende sogar ärztlich diagnostiziertem Förderbedarf sich nicht aus entsprechend hoher Zahl von Kindern mit »wirklicher« Lese-Rechtschreib-Schwäche ergibt, sondern der Grund auch darin zu suchen ist, dass der Unterricht im Lesen und Schreiben noch immer vom gleichschrittigen Vorgehen bestimmt ist, aus dem verzögerte Lerner herausfallen müssen. Aus DGLS-Sicht: Dass die in den vergangenen 30 Jahren gemachten Fortschritte in der Theorie des Schriftspracherwerbs in zu wenige Schulen Eingang gefunden haben, zum Nachteil der Lernenden.

Das ist in und für Hessen besonders bedauerlich, weil die Richtlinien für die hessischen Grundschulen, was den Anfangsunterricht angeht, schon seit 1979 ein Umdenken fordern. In den Richtlinien von 1979 war formuliert: Viele Anzeichen deuten darauf hin, dass der Blick weg vom Lehren des Gegenstandes auf das Lernen des Kindes zu richten sei. Diese »Anzeichen« sind in nicht geringem Grade in dem zu sehen, was seit jener Zeit in den Reihen der DGLS oder ihrer Ursprungsorganisation, der IRA-D, erforscht und publiziert und was dann bekannt geworden ist unter den Leitworten »Kinder auf dem Weg zur Schrift« und »Kinder schreiben eigene Texte«. Die Neufassung von 1995, jetzt Rahmenplan genannt, nimmt diese Forschungsergebnisse auf und macht sie für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben verbindlich. Nach Ansicht und Beobachtung des Modellregion-Teams ist deutlich, dass das in dieser ministeriellen Vorgabe Beschriebene und Geforderte in seiner didaktischen und methodischen Tragweite in der Praxis nicht genügend erkannt und umgesetzt wird - ein Defizit, das nicht die Schulen und Lehrer allein, sondern zu gleichen Teilen auch universitäre Ausbildung, Studienseminare und Schulaufsicht zu verantworten haben.

Hier musste das Team der Modellregion mit seinem Aus- und Fortbildungsangebot ansetzen und das Potential, das in diesem Rahmenplan steckt, vermitteln und erkennbar machen. Insofern der Hess. Rahmenplan nicht unwesentlich orientiert ist an der neuen Theorie des Schriftspracherwerbs und insofern das Konzept der Modellregion Lahn-Dill dem Hessischen Rahmen-

plan als der seit 1995 verbindlichen Dienstanweisung folgen konnte, ist das hier vorzutragende auch ein Bericht über die Möglichkeiten und auch über die Schwierigkeiten der Umsetzung des in der DGLS Gedachten. Nach Überzeugung des in der Lahn-Dill-Region zusammengekommenen Teams kann das Problem und die Aufgabe: »Reduktion der in den letzten Jahren überbordenden Zahl von (angeblich) lese-rechtschreibschwachen Kindern« nicht über isolierte Einzel- und/oder Zusatzmaßnahmen verwirklicht werden. Es muss eine grundsätzliche Umorientierung, einen - wie man heute gern sagt - Paradigmenwechsel geben. Ziel war es daher, ein Um- und Neudenken bei Lehrerinnen und Lehrern anzuregen, theoretisch und praktisch, und eine umfassende Neuorganisation des gesamten Anfangsunterrichts zu etablieren. Anliegen des Projekts war es, Lehrer dahin zu bringen, Lernstörungen vermeiden zu helfen, von Anfang an und bei allen, und nicht weiter wie bisher bei Kindern Defizite aufzuspüren und zu reparieren. Prävention also statt Therapie. Und das vor allem dort, wo diese Störungen mitverursacht sein können durch zu gering ausgebildete Sachkenntnis in Bezug auf die Vorgänge beim Schriftspracherwerb und eine zu wenig entwickelte Empathie- und Diagnosefähigkeit, also letzten Endes durch Lehrschwäche bei den Lehrer/innen.



Die Struktur des Projekts der Modellregion Lahn-Dill

Für die Qualitätsentwicklung im Schriftspracherwerb und die Steigerung der Professionalität des Lehrerhandelns wurde das Projekt, das von 2003 bis 2006 jährlich den Schulen und ihren zukünftigen Erstklasslehrern angeboten wurde, in drei Teilprojekte gegliedert.

Teilprojekt 1:

Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule
(jeweils ein Jahr vor Einschulung).

Teilprojekt 2:

Dreistufige fünftägige Fortbildungsreihe »Lehrkräfte starten ins 1. Schuljahr«.

Stufe 1: Eintägige Einführungs- und Informationsveranstaltung (Mai).

Stufe 2: Dreitägige Intensiv-Praxis-Theorie-Weiterbildung
mit Bildung regionaler Netzwerke (Sommerferien).

Stufe 3: Eintägige Veranstaltung für ersten Erfahrungsaustausch
mit Workshopangeboten zu aktuellen Problemen
(November, im zweiten Monat nach Schuljahresbeginn).

Teilprojekt 3:

Schulung von Sprachheillehrer/innen zu »Multiplikatoren«, die als Partner und Berater für die Gestaltung des neuen Anfangsunterrichts den Schulen zur Seite stehen und ab Schuljahr 2005/6 (Ende der Modell-Entwicklungsphase) das Konzept selbstständig weitertragen sollen.

► Teilprojekt 1 »Stationenspiel: Im Zauberwald«

Mit dem »Zauberwald« ist ein Screening-Instrument entwickelt worden, das es den Erzieherinnen in den Kindergärten und den zukünftigen Erstklasslehrerinnen der aufnehmenden Grundschulen ermöglicht, im letzten Jahr des Kindergartenbesuches gemeinsam einen fürsorgenden Blick auf den Entwicklungsstand von Kindern zu werfen und damit Zeit zu gewinnen für eine, wo nötig, prophylaktische und entwickelnde Förderung basaler, für den schulischen Lernerfolg wichtiger körperlicher, seelischer und sprachlicher Fähigkeiten.

Das Teilprojekt 1 ist in dem Bewusstsein entwickelt worden, dass Schwierigkeiten, die ein Kind beim Lernen haben kann, nicht erst dann manifest werden und sich behindernd auswirken, wenn sich schulische Folgen zeigen, sondern auch vorschulisch schon erkennbar sind und mit geeigneten Entwicklungsmaßnahmen gemildert oder sogar aufgehoben werden könnten.

Im Stationenspiel »Zauberwald« werden selbstverständlich keine direkt schriftbezogenen Leistungen beobachtet und abgefragt. Das Team war und ist jedoch der Auffassung, dass den Anforderungen von schrift- und zahlbezogenem Lernen gewachsen zu sein eine ausgeglichene Entwicklung des Kindes voraussetzt. Die Fähigkeiten der Sinneswahrnehmung und Sinnesverarbeitung sollten altersgemäß ausgebildet sein. Das ist nach allgemeiner Beobachtung und bestätigt durch Kinder- und Schulärzte in der heutigen Zeit, bedingt durch vielfältige Veränderungen in den Lebenssituationen, nicht mehr in gleicher Weise wie früher der Fall. Neben den Grundfähigkeiten Sehen, Fühlen, Hören sowie Schmecken und Riechen sollten auch der Gleichgewichtssinn (das Vestibuläre) und die Selbstwahrnehmung von Stellung und Spannung der Muskeln, Sehnen und Gelenke (das Propriozeptive) gut ausgebildet und trainiert sein, denn die Entwicklung der Wahrnehmung ganz allgemein ist wesentlich mit der Entwicklung der Bewegung und Beweglichkeit verbunden. Rückstände und Defizite in der körperlich-sinnlichen Entwicklung führen i.A. auch zu einer Verminderung oder Verzögerung des Lernens im kognitiven Bereich und können daher auch die schulische Entwicklung beeinträchtigen.

Das Spiel »Im Zauberwald« (www.grundschulhilfen.de) erwartet von den Kindern und zeigt, in welchem Grade sie das beherrschen: Anweisungen verstehen und danach handeln, kleine Texte memorieren und aufsagen, verschiedene, auch verschieden schwierige Bewegungsformen durchführen, körperliche Geschicklichkeit zeigen, sich planerisch verhalten, spontan, aber auch kontrolliert handeln, Regeln befolgen, sich sozial verhalten. Die Beobachter (Protokollanten) erhalten einen entsprechenden Beobachtungsbogen.

Die Aufgabe für die Kinder ist es, eine von der Spielleiterin erzählte Geschichte »Im Zauberwald« nach- und mitzuspielen. Beobachtet werden im kognitiven Bereich vor allem die kommunikationsbezogenen Fähigkeiten

wie Aufmerksamkeit und Verstehen und die soziale Integrationsfähigkeit. Im Bereich des Körperlichen werden Umsetzung und Ausführungsgrad von Bewegungsaufgaben wie Hüpfen, Rückwärtslaufen, Balancieren, Auf-einem-Bein-Stehen sowie Klarheit der Händigkeit beobachtet, die insgesamt als Indikatoren anzusehen sind für die vestibuläre und propriozeptive Entwicklung und Reifung.

Verzögerungen und Beeinträchtigungen in diesen Bereichen rechtzeitig, also noch weit vor Schuleintritt erkannt, vermittelt die Möglichkeit - Prävention vor Therapie - noch rechtzeitig Hilfestellungen zu geben oder gegebenenfalls professionelle Hilfe zu suchen und damit die Zeit zu nutzen, die noch nicht belastet ist durch die zusätzlichen schulischen Leistungsanforderungen.

►► **Teilprojekt 2**

»Lehrkräfte starten ins 1. Schuljahr«

In dieser dreistufigen Lehrerweiterbildung, ging es nicht nur um Weitergabe der theoretischen Begründungen für einen veränderten Unterricht zum Schriftspracherwerb und um die Einübung seiner praktischen Umsetzung, sondern auch um die Vermittlung und Entwicklung einer empathischen pädagogischen Haltung Kindern gegenüber und letztlich um die Stärkung und Hinführung zu einem Bildungsoptimismus, wie er in Finnland Motto ist: Jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt, wir sind gut genug, um es entsprechend zu fördern.

Auftakt der insgesamt fünftägigen Fortbildungsveranstaltungen - Stufe 1 - bildete eine Ganztagsveranstaltung mit Vorträgen und Arbeitsgruppen zum Modellauftrag und zur pädagogischen Situation, in der und unter deren Bedingungen die Neuorientierung geleistet werden soll. Am Ende dieses Tages erhielten die Anwesenden Gelegenheit zur Einwahl in die Teilnahme am Projekt. Diese künftigen Teilnehmer/innen bekamen zur weiteren und vertiefenden Information einen *Reader* ausgehändigt, den sie angehalten waren - gleichsam als »Eintrittskarte für die Modellteilnahme« - bis zur eigentlichen, dreitägigen Hauptveranstaltung in den Sommerferien durchzuarbeiten.

D

Bedürfnisse von Kindern sehen ■ Was können wir von Kindern bei der Einschulung erwarten? (Füssenich/Grassmann) ■ Lernen kann nur ich! (Röbe) ■ Veränderte Kindheit: Lebens- und Erlebnisräume von Kindern. Thesenpapier Kinder heute - Herausforderung für die Schule (Frankfurter Manifest zum Bundesgrundschulkongress 1989)

E

Vom Lernen ■ Was hat Unterricht mit dem Lernen von Kindern zu tun? (Speck-Hamdan) ■ Der zweite didaktische Umbruch: Subjektivismus und Konstruktivismus (Bartnitzky) ■ Wie Kinder leben und lernen - vor der Schule, in der Schule (Brügelmann)

R

Kinder auf dem Weg zum Schreiben und Lesen ■ Kinder lernen lesen und schreiben (Brügelmann) ■ Lesen- und Schreibenlernen: Kulturtechnik oder elementare Schriftkultur? (Dehn) ■ Auf dem Weg zum Schreiben und Lesen (Heintz)

R

Vom Rechtschreiben ■ Alle Kinder sind Legastheniker (Brinkmann) ■ Zur Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten beim Freien Schreiben oder: Wie Freies Schreiben und Rechtschreiblernen miteinander verbunden sind (Spitta) ■ Stufenmodell zur (Recht)Schreibentwicklung (Peschel/Reinhardt) ■ Schreibentwicklungstabelle (Spitta) ■ Das Rechtschreiblernen in der Grundschule (Kluge)

E

Umgang mit Fehlern ■ Aus Fehlern soll man klug werden (Erichson) ■ Fehlertoleranz (Brügelmann) ■ Kinder erfinden Sprache und Schrift. Entwicklungshilfen statt Belehrung (Brügelmann)

A

Leistungen wahrnehmen und beurteilen ■ Die Lernbeobachtung in Klasse 1 als Voraussetzung für frühe Lernhilfen (Dehn) ■ Die Katze hat einen Schwanz. Streitgespräch »Leistung sehen, fördern, werten« (v.d.Groeben) ■ Rechtschreibleistung ermitteln (Balhorn/Büchner) ■ Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren (Löffler/Füssenich)

D

Vom mathematischen Denken ■ Was Lehrerinnen und Lehrer von Grundschulkindern erwarten (Grassmann) ■ Mathematisches Vorwissen in Anfangsunterricht (Lorenz) ■ Lern- und Arbeitstechniken in Mathematikunterricht (Lorenz) ■ Das Dyskalkulie-Syndrom (Schipper)

E

Dienstanweisung ■ Hessischer Rahmenplan Grundschule.
Kapitel: Schreiben und Lesen im Anfangsunterricht

R

In Stufe 2 folgten in den Sommerferien die Praxis-Theorie-Tage. Sie dienten der Vertiefung und Aufarbeitung der in der Auftaktveranstaltung aufgenommenen Informationen und der Vorbereitung auf die Realisierung in der Praxis. In den Workshops dieser Drei-Tage-Veranstaltung konnten Lehrerinnen und Lehrer auf der Ebene der Erwachsenen die atmosphärischen und lernmethodischen Bedingungen gemeinsamen Arbeitens, Lebens und Lernens in der Schule, wie sie gelingender Anfangsunterricht im Sinne des Modellkonzepts fordert, vorausgespiegelt erleben und sehen.

Gelingender Anfangsunterricht im Sinne des Modellkonzepts

Folie für die Weiterbildung konnte, wie schon erwähnt, der für die hessischen Grundschulen gültige ministerielle Rahmenplan sein. Der Schriftspracherwerb wird dort behandelt unter der bemerkenswerten Überschrift »Schreiben und Lesen im Anfangsunterricht«. (Das »Bemerkenswerte« an dieser Formulierung, nämlich die Umkehrung der traditionellen Reihenfolge »Lesen und Schreiben« in »Schreiben und Lesen« wird von vielen gar nicht und nicht in ihrer Konsequenz und Brisanz bemerkt.) In Aufnahme der Ergebnisse heutiger Schriftspracherwerbsforschung finden wir dort:

- Nennung von »Hinführung zur Schriftkultur« als Ziel des Unterrichts, womit die alte Rede von der Kultur*technik* abgelöst wird, die vorwiegend Einübung der Technik nahe legte;
- ausdrückliche Anmerkung, dass die *Erfahrungsdifferenz* in Bezug auf Schrift bei den Einzuschulenden *bis zu drei oder vier Jahren* betragen kann, was eine Kursarbeitende Vorgehensweise verbietet und Individualisierung »erzwingt«;
- Betonung, dass Schrifterwerb vorgängige und begleitende *Sprachanalyse* voraussetzt, dass Schriftaneignung eine *aktiv-entdeckende* Problemlöse-Arbeit des Kindes selbst ist, dass beim ersten Verschriften auftretende *Fehler als aktuelle Leistung* des Kindes anzusehen sind, dass sie also anzusehen sind als Ausdruck dessen, was ein Kind schon kann, und in sofern Indikator sind für den Leistungs-, also Könnensstand des Kindes, der der Lehrerin hilft, dem Kind das passende Lernangebot für die nächste Stufe seiner Entwicklung anbieten zu können;

- schließlich den lerntheoretischen Hinweis, dass die Lernaufgaben nicht von außen an das Kind herangetragen werden sollten, sondern bei den *Interessen des Kindes* anzuknüpfen haben, die es motivieren und locken Schrift zu gebrauchen. (Aneignung des Schrift-Werkzeugs Buchstabe »*bei Bedarf*«, also des P beim Brief an den OPA).

Im praktischen Teil des Rahmenplans folgen eine Übersicht über authentische Schreib- und Lesesituationen und der ausdrückliche Hinweis, dass im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts zu stehen habe das Schreiben und Lesen *eigener Texte* und das Lesen angemessener Kinderliteratur.

Hessen hat also mit dem Rahmenplan ein höchst fortschrittliches, wissenschaftlich fundiertes Konzept. Wir sehen aber, was Rezeption an den Schulen angeht, eine deutlich nachlaufende Verzögerung. Anfangsunterricht im Sinne des Rahmenplans gibt es auch acht bis zehn Jahre nach seinem verpflichtenden Erscheinen nur erst in Ausnahmefällen. »Normalfall« ist nach wie vor Arbeit mit der Fibel. Die Lehrgänge sind zwar flexibler geworden, sie bieten Materialvielfalt und äußere Differenzierungsangebote. Inzwischen sind fast allen Fibeln Buchstabentabellen mitgegeben. Sie suggerieren Modernität. Letztlich aber wird einheitlich und im Gleichschritt verfahren. Bei dieser Arbeit nach Vorgaben fühlen sich Lehrkräfte nach wie vor in (trügerischer) Sicherheit. Sie geben die Verantwortung für erfolgreiches Lernen an Fibelautoren ab. Die Materialpakete werden als entlastend für Vorbereitung und Planung von Unterricht empfunden, das Bedürfnis, die Kontrolle in der Hand zu behalten, ist befriedigt. Die damit in Wirklichkeit einhergehende Einschränkung wird nicht erkannt.

Dort, wo Lehrkräfte aus eigener Einsicht und in Eigeninitiative innovativ werden, ihren Unterricht verändern wollen, greift zu häufig noch die systemische Tradition von Schule: Eltern können (Erwartungs-)Druck ausüben. Widerstände bei eigenen Kollegen, die am Gewohnten festhalten, tun sich auf. In diesen Fällen empfehlen wir den Kolleginnen auf den Rahmenplan zu verweisen und mit ihm zu argumentieren, wann immer sie in Rechtfertigungszwänge gebracht werden. Nicht immer erfahren Lehrkräfte die nötige Rücken- deckung durch ihre Schulleitung. Auch sind Verantwortliche in den Schul- ämtern nicht überall auf dem neuesten Stand des Wissens. Aufgabe der Ein- führungsveranstaltung war es also, einerseits den Lehrer/innen, so weit ihnen

diese Information noch fehlte, in einem Blow-Up des Rahmenplans fachdidaktische Ausstattung und Einsicht zu vermitteln, andererseits denen, die bereits die neuen Wege gingen, Bestätigung und aufbauende Ermutigung zu vermitteln, und insgesamt: ihre Professionalität zu stärken.

Drei wichtige Ausstattungen

wurden den Teilnehmern mitgegeben: Kriterien für die Wahl einer linguistisch und didaktisch sinnvollen Buchstabentabelle, ein leicht lesbares, weil anschaulich Orientierung vermittelndes Schreibentwicklungsmodell und ein Instrument der Entwicklungs- und Fortschrittsbeobachtung.

Die Buchstabentabelle

Wenn wir es ernst nehmen, dass zum Zeitpunkt der Einschulung die Erfahrungen der Kinder mit Sprache und Schrift um Jahre auseinander klaffen, dann dürfen wir nicht annehmen, dass ein Lehrmittel, und sei es noch so ausgeklügelt, den Kindern mit ihren Entwicklungsständen gerecht werden kann. Die sicherste Differenzierung kann niemals die sein, die wir uns für die Kinder ausdenken, sondern ist die, die sich ergibt aus dem freien Zugreifen der Lernenden selbst, die ihrem Fortschrittsdrang und ihrem Sachinteresse folgen. Diesen Fortschrittsdrang und dieses Interessen gilt es für uns zu sehen und »wahr«zunehmen, es nicht zu überfordern und auch nicht zu unterfordern, aber ihm Herausforderungen zu bieten. Unser Herausfordern und Fördern besteht im Angebot, Schreiben und Lesen lernen zu sollen bzw. zu dürfen. Für diese Menschheitsleistung haben unsere Vorfahren das Werkzeug der Buchstaben entwickelt. Wir, die wir auf den Schultern unserer Vorfahren stehen, können den neuen Schreib-Adepten dieses Werkzeug übergeben als geschlossenes Set in Form einer Buchstabentabelle.

In den Einführungstagen des Fortbildungsprojekts wurden den Lehrerinnen und Lehrern alle zur Zeit marktgängigen Buchstabentabellen vorgestellt. Sodann wurden ihnen Kriterien vermittelt oder sie entwickelten sie selbst für die Einschätzung der didaktischen Vorzüge und Nachteile der jeweiligen Varianten. Nach Abwägung der Vor- und Nachteile, auch der medialen Aufmachung, kamen Team und Lehrer/innen mehrheitlich auf Reichens Buchstabentor zurück, und zwar in seiner ursprünglichen Form aus den 80er

Jahren, reduziert um die Kleinbuchstaben. Zeigte sich doch hier wieder, dass die Genialität eines »großen Wurfes« von Nachahmern und auch vom Entdecker selbst schwer zu übertreffen ist. Es kamen jedoch, je nach persönlicher Präferenz, auch andere Buchstabentabellen zum Einsatz.

Selbstverständlich haben nicht alle teilnehmenden Lehrer/innen sich entschließen können, in ihren neuen ersten Klassen sofort zum so genannten Freien Schreiben und einem fibelfreien Arbeiten über zu gehen, insgesamt aber ist, dank der gegebenen Impulse, eine größere Aufmerksamkeit auf das Lernen des je einzelnen Kindes vermittelt worden, und das ganz besonders auch durch die beiden folgenden »Instrumente«, das Stufenmodell zur Rechtschreibentwicklung und die Anleitung und Aufforderung zur Lernbeobachtung.

Das Stufenmodell

Dass Kinder eigenaktiv (auf ihre Weise) und in typischen Schritten (auf gleichen Wegen) lernen, muss Konsequenzen haben für Unterricht und schulisches Angebot. Da in dem weitgehend üblichen und allen bekannten Vorgehen nach der Fibel die unterschiedlich erreichten Entwicklungsstufen der Kinder, ihre unterschiedlichen Strategien und Lern-tempi dem Auge der Lehrer/innen zumeist verborgen bleiben (Scheerer-Neumann. DGLS-Beiträge 1988, S.53), hatten auch die sich für das Projekt Einschreibenden nur mehr oder weniger Erfahrung im Einschätzen und Zu-ordnen frei hervorgebrachter Schreibprodukte von Kindern. Den Teilnehmern wurde daher ein Stufenmodell zur Schreib- und Rechtschreibentwicklung an die Hand gegeben, und zwar in Form der Zusammenstellung, die Peschel/Reinhard vorlegen in Zusammenfassung der Entwicklungsmodelle von Spitta bis Brügelmann/Richter (Der Sprachforscher: Rechtschreiben; Lehrerkommentar, S.7). In Anwendung auf Original-Kindertexte wurde sodann das Lesen und der Einsatz dieses Stufenmodells regelrecht trainiert. Die Erfahrungen mit dem Stufenmodell kamen sodann der Akzeptanz des dritten Instruments, dem Einsatz der Lernbeobachtung, sehr zu Gute.

Die Lernbeobachtung

Wenn man, wie es sowieso Lehrerauftrag ist und wie es ausdrücklich Auftrag an die Modellregion war, ein mögliches Zurückbleiben oder Versagen rechtzeitig erkennen will, braucht man ein individualisierendes Instrument der Lern-

entwicklungsfeststellung, bei dem es »um die Art der Zugriffsweisen der Kinder geht« und bei der vorrangiger Maßstab »der individuelle Lernfortschritt« ist, erst in zweiter Linie die allgemeine Norm.

Bekanntlich, zumindest DGLS-bekanntlich, hat Mechthild Dehn bereits 1988 ein solches Instrument vorgelegt in ihrem Buch »Zeit für die Schrift«: die von ihr so genannte Lernbeobachtung »Schreib mal!«. Wir haben, da unser Ansatz vom Schreiben ausgeht, Dehns Leseaufgaben nicht übernommen, aber dieses »Schreib mal!« den Lehrerinnen und Lehrern mit Beispielen vorgestellt, seine Aussagefähigkeit interpretiert und die Durchführung den Schulen dringend nahe gelegt. Es ist annähernd flächendeckend durchgeführt worden. Dieses den Kollegen/innen bis dahin unbekanntes Vorgehen wurde vor allem deshalb so bereitwillig aufgenommen, weil es geeignet ist, die unter Lehrerinnen und Lehrern verbreitete Furcht zu mindern, dass sie - vor allem bei nicht-kursmäßigem Vorgehen - Übersicht und »Kontrolle« verlieren. (Diese Furcht sollte allerdings als in sich widersprüchlich erkannt werden: denn kursmäßiger Unterricht garantiert nicht etwa gleichmäßige Fortschritte bei allen, verdeckt aber letztlich den Blick auf das einzelne Kind.)

Einzuräumen ist, dass bei aller Bereitschaft dennoch der Durchführung, Auswertung und Interpretation der drei- oder viermaligen Lernbeobachtung zumindest anfangs noch mit Unsicherheiten und Ängsten begegnet wurde. Hier aber wirkte sich fördernd und tragend das dritte Element des Lahn-Dill-Konzepts aus, die Einbindung der »Multiplikatoren«.

▶▶▶ **Teilprojekt 3** **»Sprachheillehrer als Multiplikatoren«**

Da Sprachheillehrer schon von Ausbildung und Praxis her einen diagnostischen Blick mitbringen und da sie neben ihrer Anbindung an Sprachheilklassen über freie Kontingente für Beratung verfügen, konnten sie mit Zustimmung der Schulbehörde in das Modell mit eingebunden werden. Sie haben an allen Etappen der vorbereitenden Ausbildung teilgenommen, über diese Grundinformation hinaus sind ihnen durch die Teammitglieder geboten worden eine vertiefende Informationen zur Theorie des Schriftspracherwerbs und eine speziell zur Geschichte der Orthografie und zum Rechtschreib-

lernen des Kindes. Trainiert in Anwendung und Auswertung der Lernbeobachtung und ausgebildet in Mediation haben diese Sprachheillehrer den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen Gespräche über Vorgehensweise und abzustimmende nächste Schritte anbieten, Aufklärung und Unterstützung vermitteln und bei Konflikten mit Eltern und im Kollegium Hilfe geben können.

Nachhaltigkeit

Die Sprachheillehrer waren in der Modellphase bereits Multiplikatoren des Konzepts. In Zukunft werden sie die hauptsächlichen Akteure des Modellprojektes werden, indem sie jährliche Veranstaltungen zur Vorbereitung der Erstklasslehrer/innen anbieten und die Bildung von regionalen Netzwerken in eigene Verantwortung übernehmen werden.

Die Einbindung der Multiplikatoren sichert so die Nachhaltigkeit des mit dem dreijährigen Modellprojekt Eingeleiteten. Der Nachhaltigkeit dient auch die Einrichtung einer Kontaktstelle unter dem Namen und mit der Funktion einer »Beratungsbücherei Grundschule«. Dort können die Lehrer der Region sich persönliche Beratung holen und ca. 2000 Bücher, Unterrichtsmaterialien und Aktenordner zu speziellen Themen einsehen oder ausleihen. Die »Beratungsbücherei« ist regelmäßig geöffnet und wird ehrenamtlich betrieben und hauptsächlich getragen von einer der Akteurinnen des Modells Lahn-Dill.

u
n

Memo - Sprache gestalten auf dem Weg in die Schrift

Sabine Birck

Wenn Sprachschwächen das Lesen- und Schreibenlernen erschweren

Eine zunehmende Zahl von Kindern bringt die sprachlichen Voraussetzungen für die Einschulung nicht mit. Nicht nur Kinder aus zugewanderten Familien sondern auch deutsche benötigen zusätzliche Förderung, um an schulischen Lernprozessen teilhaben zu können.

Hannelore Grimm vom Lehrstuhl für Allgemeine und Angewandte Entwicklungspsychologie der Universität Bielefeld kommt nach einer Screening-Studie, die sie mit 1490 Vorschulkindern zwischen vier und sechs Jahren in Bielefeld durchgeführt hat, u.a. zu folgenden Ergebnissen: Von 1014 deutschsprachigen Kindern weisen 9,7 Prozent Defizite sowohl im phonologischen als auch im syntaktischen Bereich auf.

Von den 347 nicht deutschsprachigen Kindern weisen 30 Prozent Defizite in diesen beiden Bereichen auf. Sie bezeichnet diese Kinder als die »tatsächliche Risikogruppe der sprachdefizitären Kinder. Es sind diejenigen Kinder, die mit großer Wahrscheinlichkeit später Leseprobleme und andere schulische Schwierigkeiten ausbilden« (Univ. Bielefeld 2003).

Wenn diese Kinder die Welt der Schrift erobern, wenn sie Interesse an Büchern entdecken sollen, finden sie in ihren sprachlichen Fähigkeiten keine hinreichende Stütze. Die aber benötigen sie, um die mannigfachen Gedächtnis- und Abstraktionsleistungen zu bewältigen, die unser Zeichensystem von ihnen fordert.

Zum Beispiel Lena: Sie ist sieben Jahre alt und besucht die erste Klasse der Grundschule. Zweieinhalb Jahre vor Schulbeginn hat sie eine Sprachtherapie begonnen, die vorwiegend ihre Artikulationsschwächen behandelt. Da ihre

Eltern befürchten, dass sich bei ihr eine Lese-Rechtschreibschwäche entwickelt, lassen sie einige Wochen nach Schulbeginn einen Test zur Früherkennung durchführen. Es zeigt sich, dass Lena hat große Einstiegsschwierigkeiten in das Laut-Buchstabensystem hat. Darüber hinaus aber gewährt die Untersuchung erste Einblicke in ihre sprachlichen Fähigkeiten. In den folgenden Förderstunden treten sie dann deutlicher zutage und es wird klarer, wie sie sich schon in den Anfängen auf das Erlernen der Schriftsprache auswirken. Lena kann noch nicht zusammenhängend erzählen. Was sie erzählt, besteht selten aus vollständigen Sätzen. Sie hat noch kein Gefühl dafür, ob sie einen Gedanken verständlich ausdrückt oder nicht, weiß aber, da sie ja ein Therapiekind ist, dass mit ihrer Sprache etwas nicht Ordnung sein muss. Ihre Artikulation ist unklar, sie verschluckt Wort- aber auch Satzteile. Besonders schwer fallen ihr Aufgaben zur Sprachbewusstheit, d.h. Aufgaben, bei denen sie selbst wahrnehmen und im Gedächtnis behalten soll, was sprachlich geschieht, sei es bei ihr selbst oder bei anderen.

Früherkennung stellt Weichen

Wenn sprachauffällige Kinder die Schriftsprache erlernen sollen, können durchaus ähnliche Schwierigkeiten mit dem Buchstabensystem auftreten wie bei Kindern, deren Sprache sich altersgemäß entwickelt hat, die aber die Laut-Buchstabenzuordnungen nur sehr mühsam erlernen. In diagnostischen Rechtschreibtests zeigen beide Gruppen oft ein gleiches Fehlerbild, denn solche Tests fragen vorwiegend wortbezogene Fähigkeiten ab. Die Sprachentwicklung bleibt ausgeblendet. Sprachliche Schwächen aber wirken sich auf den Schriftspracherwerb weit umfassender aus, als es solche Tests zu erkennen geben können. Beim Schreiben können die Kinder z.B. Sätze nicht überblicken, der Satzbau bricht leicht ein. Beim Lesen können manche den Sinn des Gelesenen nur langsam oder nur teilweise entnehmen, auch wenn sie einen Text fehlerfrei vorlesen. Diese Schwierigkeiten können sich über viele Jahre hinziehen.

Manche Kinder entwickeln in der Schule starke Sprachhemmungen, so dass sie sich am Unterricht kaum verbal beteiligen können. Die schulische Entwicklung ist also von vornherein anders und weitaus stärker belastet, als bei Kindern, die nur mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu kämpfen haben.

Die Zusammenhänge zwischen sprachlichen Defiziten und Schwierigkeiten im Lesen- und Schreibenlernen scheinen auf der Hand zu liegen. Lenas Eltern hatten sie zu Recht vermutet. Doch wie sind sie diagnostisch zu fassen? Heute bekannte Früherkennungsverfahren beziehen sich auf den eng begrenzten Bereich der Lauterfassung und Zeichenbeherrschung.

Das *Bielefelder Screening* von Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek etwa, das auf einer umfangreichen Längsschnittuntersuchung basiert, wird eingesetzt, um eine individuelle Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bereits zehn Monate vor der Einschulung treffen zu können. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Bereich der »phonologischen Bewusstheit«. Gemeint sind damit Fähigkeiten des Kindes, Klangeigenschaften von Wörtern wahrzunehmen oder zu reproduzieren, wie z.B. den Reim, die Silbe oder den Laut; oder auch die Fähigkeit, sinnlose Silben oder Wörter nachzusprechen. Defizite in diesen Bereichen, so die Autoren, haben sich als bedeutsam für den Schriftspracherwerb erwiesen. In der Folge setzte eine Welle von Frühfördermaßnahmen ein, die auf die Verbesserung solcher »Vorläuferfähigkeiten« zielen.

Allerdings haben sich nach der anfänglichen Euphorie auch kritische Stimmen zu Wort gemeldet. Hans Brügelmann hinterfragt in seinem Abschlussbericht der Logik-Reanalyse an das MWF in Düsseldorf den Begriff des »Risikos« und wendet sich u.a. dagegen, aus Studien zu Teilaspekten Trainingsprogramme für das Vorschulalter zu machen (Brügelmann 2003a). Ich selbst habe grundsätzliche Einwände gegen die Kategorie der »phonologischen Bewusstheit« aus sprachtheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht formuliert (Birck 2004).

Wenn es aber um den Zusammenhang von Sprachdefiziten und Schriftspracherwerb geht, sollten die kritischen Einwände aus meiner Sicht noch sehr viel dezidierter formuliert werden. Marx, Weber & Schneider untersuchen in einem Forschungsprojekt »langfristige Auswirkungen einer Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Defiziten in der Sprachentwicklung« und fassen in einem Zwischenbericht Untersuchungsergebnisse folgendermaßen zusammen:

»Über die Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachdefiziten ist noch recht wenig bekannt. In der vorliegenden Untersuchung wurde speziell der Frage nachgegangen, inwieweit

Kinder aus schulvorbereitenden Einrichtungen zur Sprachförderung und Kinder mit grammatikalischen Defiziten in Regelkindergärten bis zum Ende der ersten Klasse vom Würzburger Trainingsprogramm »Hören, Lauschen, Lernen« profitieren. Trotz kurzfristiger Effekte auf die phonologische Bewusstheit konnten keine langfristigen Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb nachgewiesen werden. Bemerkenswert in der SVE-Stichprobe ist jedoch die hohe Vorhersagekraft von Defiziten in der phonologischen Bewusstheit für spätere Rechtschreibschwierigkeiten. Gleichzeitig ergaben sich allerdings bei Kindern mit Grammatikdefiziten Hinweise auf einen geringeren Stellenwert der phonologischen Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb« (Marx u.a. 2005).

»Keine langfristigen Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb« - das klingt an sich schon nach einem schlagenden Argument. Bedenkt man aber, dass in dieser Untersuchung Schreibfähigkeiten von Kindern anhand von Wortschreibungen eines Rechtschreibtests erhoben werden, so rücken die Ergebnisse in ein anderes Licht. Würde man nämlich danach fragen, was die Kinder bei einem solchen Trainingsprogramm in wortübergreifenden Bereichen der Sprachbewusstheit gelernt haben, so könnte sich vielleicht sogar zeigen, dass sie an etwas gehindert statt gefördert wurden.

Hierzu noch einmal das Beispiel Lena: Auch Lena fallen zu Beginn der Förderung einige Aufgabentypen aus dem Bereich der »phonologischen Bewusstheit« sehr schwer. Die Hürden aber, die sie auf dem Weg in die Welt der Schrift zu überwinden hat, sind noch sehr viel höher. Sie beziehen sich nicht nur auf das einzelne Wort und seine Laute, sondern umfassen komplexe sprachliche Leistungen, wie das Satz- und Wortgedächtnis, Bildung vollständiger Sätze, Sprachverständnis und Leseverständnis. Ihre Entwicklung in der Förderung verläuft nun ganz anders, als man es von Kindern kennt, deren Schwierigkeiten sich ausschließlich auf das Zeichensystem beschränken. Lena erwirbt die nötigen Orientierungen im Zeichensystem nach anfänglichen Schwierigkeiten zielstrebig und wird bald so sicher, dass sie bei Rechtschreibaufgaben in der Schule und im Rechtschreibtest den Durchschnitt erreicht. Im freien Erzählen aber und entsprechend viel mehr noch im freien Schreiben braucht es noch sehr lang, bis sie ein Gefühl dafür bekommt, wie sie ihre Vorstellungen und Gedanken sprachlich entfalten kann. Ähnlich im Lesen: Nachdem sie die Mühen und Rätsel der Synthese überwunden hat,

möchte sie sich in der Technik des fehlerfreien Vorlesens perfektionieren. Das gelingt ihr auch häufig. Die Sinnentnahme aber braucht viel mehr Zeit. Sie führt gewissermaßen ein Eigenleben, an dem sie sich nicht unbedingt beteiligen muss, wenn es ihr zu mühsam erscheint.

Konsequenzen für die Förderung

Früherkennungsverfahren sollten aus diesen Gründen die Unterschiede in der Sprachentwicklung der Kinder einbeziehen. Geschieht das nicht, so kommt es in der Praxis der Förderung leicht zu falschen Weichenstellungen: Teilleistungen, wie z.B. die »phonologische Bewusstheit«, aber auch andere, werden einseitig trainiert, während die Ausdrucksfähigkeit zurückbleibt. Das Erlernen der Schriftsprache hat aber nicht nur damit zu tun, dass man Laute erfassen, Buchstaben richtig schreiben und orthographische Regeln anwenden lernt. Wer sich in der Schriftsprache ausdrücken und Sinn aus ihr entnehmen will, muss auch lernen die eigene Sprache wahrzunehmen und zu gestalten, muss Sätze im Kopf behalten und verändern können, nach einem passenden Ausdruck suchen, Gedankengänge in Texten nachvollziehen können.

Schrift wird dann zu einem Motor, im Reich der Sprache auf Entdeckung zu gehen; denn von ihr geht, im Unterschied zur Mitteilung der gesprochenen Sprache, der Zwang zum Innehalten aus. Dieses Innehalten aber ist ein fruchtbarer Moment, sei es, dass ein Wort gesucht oder abgewogen wird oder eine Formulierung, sei es, dass ein Denken oder Vorstellen unerwartet in Gang kommt. Von Anfang an ist dieses von der Schrift geforderte Innehalten ein das Denken und Sprechen weit umspannender Vorgang. Er lässt sich nicht darauf reduzieren, dass lautliche Phänomene ins Bewusstsein rücken und sich in einem Zeichensystem spiegeln. Kinder mit sprachlichen Schwächen sind in besonderem Maße darauf angewiesen, Schrift als diesen Motor für Entdeckungen zu erfahren; nicht nur, weil sie ihnen helfen kann, Strukturen und Regularitäten der Sprache durchsichtig zu machen, sondern vor allem auch, weil durch den Umgang mit Schrift ihre sprachliche Aktivität in einem Maß angeregt werden kann, wie es kein anderes Medium vermag. Interesse oder sogar Freude an sprachlichen Gestaltungsvorgängen bilden den Humus, auf dem solche Lernprozesse gedeihen können.

Neue Wege - das Konzept *Memo*

Fordern und Fördern - Sprachgestaltung für sprachschwache Kinder

Mit dem Konzept *Memo* möchte ich einen Ansatz vorstellen, der die sprachliche Entwicklung des Kindes einbezieht in die Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen. Wir nähern uns der Welt der Schrift aus mehreren Richtungen: Sprache, Sprechen, Rhythmus und Bewegung gehen eine Verbindung ein, in der das Kind lernt, Sprache zu gestalten.

Die Arbeit an der sprachlichen Gestaltung umfasst drei Bereiche:

- Erzählen - Erinnern - Gestalten
- Bewegung - Rhythmus - Klang
- Körper - Artikulation - Stimme

Jeder Bereich bietet seine eigenen Möglichkeiten, das Kind an einen bewussteren Umgang mit Sprache heranzuführen und ihre Strukturen durchsichtiger zu machen. Gerade darin besteht die Brücke zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Im Mittelpunkt steht das Erzählen. Die Kinder selbst finden ihre Geschichten und entdecken Schritt für Schritt Möglichkeiten, die ihnen ihre Sprache bietet. Wir entwickeln Prosaformen ebenso wie rhythmische Sprachformen. Die sprachliche Aktivität der Kinder wird angeregt und sie können erfahren, wie lohnend und befriedigend es sein kann, sich mit Gestaltungsvorgängen zu befassen.

Der Raum spielt dabei im wörtlichen und übertragenen Sinn eine große Rolle. Geschichten brauchen Raum. Sie entstehen nicht auf Knopfdruck; sie brauchen Zuhörer, die sich vom Erzähler durch seine Vorstellungsräume führen lassen; sie brauchen ebenso Bewegung wie Stille im Raum, ebenso Interaktion wie Kontemplation. Wenn der Erzähler spricht, entfalten sich der Klang seiner Stimme und die Melodie seiner Sätze im Raum und locken den Zuhörer mit ihm zu gehen. Seine Bewegungen, seine Gestik und Mimik korrespondieren im Raum mit seinen Worten.

Bei *Memo* kann das Kind seine Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und entfalten und es findet Zuhörer, die ihm Resonanz geben. Es wird vertraut mit Formen, wie Sprache festgehalten werden kann durch Aufschreiben und Bandaufnahmen. Am Ende stehen hörens- und lesenswerte Produkte und szenische Darstellungen. Immer ist spürbar, welchen Weg wir zurückgelegt haben.

Memo ist konzipiert für zwei Gruppen von Kindern

- Kinder mit sogenannten »spezifischen Sprachentwicklungsstörungen«. So bezeichnet werden Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich, wie beispielsweise ein verspäteter Sprechbeginn, ein anhaltend geringerer Wortschatz als bei unauffälligen Gleichaltrigen, Verstehensschwierigkeiten, anhaltende Aussprache- und Satzbaufehler. Auszuschließen sind dabei Beeinträchtigungen wie neurologische Störungen, Hörschäden, mentale Retardierung oder soziale Deprivation.
- Kinder mit verlangsamter Sprachentwicklung oder Ausdruckshemmungen. Hierzu können z.B. Kinder mit verspätetem Sprechbeginn gehören, deren Wortschatz und Satzbau sich dann verzögert aber ohne wesentliche Defizite entwickelt hat. Sie sind sprachlich langsamer als andere, ihre Art zu sprechen wirkt häufig unbeholfen und stockend.

Die sprachgestaltende Arbeit von *Memo* versteht sich nicht als Therapie ...

Sie stellt nicht die Behandlung eines Defizits in den Vordergrund sondern ein Gestaltungsziel, ein ästhetisch-künstlerisches Sprachgebilde. Sie möchte Lust auf Sprachkunst wecken, Freude an Bewegung, Rhythmus und Sprachklang. Alle Übungsformen, die sich auf Schwächen der Kinder beziehen, stehen im Dienst einer Gestaltungsaufgabe.

Methodisch umfasst dieser Ansatz folgende Sprachebenen:

- Text
- Satz
- Wort und Wortfügung
- Sprachrhythmus und Lautbildung.

Dabei geht es nicht um ein Training einzelner Bereiche auf diesen Ebenen (z.B. Wortschatz, Laut- oder Silbenwahrnehmung). Die Beschäftigung mit einzelnen Strukturen bleibt immer bezogen auf das Sprachgebilde als Ganzes. Wir entfalten es wie einen Fächer und arbeiten an der Gestaltung der einzelnen Facetten. Dieser wechselseitige Bezug von Ganzem und Einzelem soll dem komplexen Charakter von Sprachentwicklung Rechnung tragen. Denn

alles, was das Kind in der Sprache lernt, lernt es in einem Zusammenspiel diverser Momente der Sprache, nicht in einer Anhäufung einzelner Teilfertigkeiten oder Wissensselemente.

... bezieht sich aber auf bekannte Schwachstellen

Störungen in der Sprachentwicklung haben den gleichen komplexen Charakter wie die Entwicklung selbst. Wenn sie zu diagnostischen Zwecken beschrieben werden, wird begrifflich getrennt, was im Vorgang des Sprechens und Verstehens zusammenspielt. So ergibt sich dann eine Palette von Schwachstellen:

- Auf der Textebene fällt es den Kindern schwer, zusammenhängend und geordnet zu erzählen. Sie produzieren Bruchstücke von Sätzen, springen von einem Einfall zum anderen und können beim Nacherzählen wichtige Zusammenhänge sprachlich nicht wiedergeben.
- Das Sprachverstehen kann beeinträchtigt sein.
- Satzbau und Grammatik weisen lang anhaltend spezifische Fehler auf, die in ihrer Art für eine normale Entwicklung untypisch sind (auch unauffällige Kinder sprechen in ihrer Entwicklung eine Zeit lang ungrammatisch).
- Die morphematische Wortbildung weist anhaltende Fehler auf.
- Rhythmische, speziell sprachrhythmische Fähigkeiten können defizitär sein.
- Das Gefühl für Satzmelodie und Betonung (Prosodie) ist schwach ausgeprägt. Die Kinder können in ihrer Sprachentwicklung die Prosodie nur mangelhaft für Gedächtnisleistungen nutzen.
- Die Lautbildung des Kindes kann beeinträchtigt sein (von Artikulationsstörungen bis zu verwaschener, unklarer Aussprache).
- Die Gedächtnisleistungen bei lautlichen Einheiten (phonologisches Bewusstsein) sind schwächer als bei unauffälligen Kindern.

In welchen Bereichen das Kind Schwierigkeiten hat, wie ausgeprägt und vor allem, wie anhaltend sie sind, ist individuell sehr unterschiedlich. Wenn die Sprachentwicklung nicht gestört sondern nur verlangsamt verläuft, entwickelt sich in der Regel der Satzbau in Schritten, wie sie von der unauffälligen Sprachentwicklung bekannt sind.

Sprachgestaltende Arbeit soll das Kind fordern und anregen

Aus Studien über Mutter-Kind-Kommunikationen, aber auch aus der alltäglichen pädagogischen Praxis von Erzieher/innen ist bekannt, dass sich Erwachsene intuitiv auf das niedrige sprachliche Niveau des Kindes einstellen. Sie sprechen mit ihm inhaltsärmer als mit sprachunauffälligen Kindern. Damit wird das Kind nicht nur in seinen anderen geistigen Entwicklungsbereichen unterfordert, sondern auch seine sprachliche Entwicklungsmöglichkeit wird behindert. Es bekommt zu wenig intellektuelle und sprachliche Anregung. Häufig paart sich die falsche Rücksichtnahme mit einer übersteigerten Aufmerksamkeit auf einzelne Fehler oder auf eine undeutliche Aussprache. So stellt sich dann bei einem Kind rasch das Gefühl ein, in diesem Bereich minderwertig zu sein. Als Folge davon entwickeln die Kinder Sprechhemmungen, denn sie merken, dass ihr Gegenüber ihre Sprache ungenügend findet, dass andere Kinder gewandter sind und damit eher positive Resonanz finden. In der künstlerisch orientierten Arbeit der Sprachgestaltung soll das Kind sich nicht von außen beurteilt fühlen. Es findet selbst sein Ziel, andere in seine Vorstellungswelten einzubeziehen, ihnen Aufregendes, Spannendes, Trauriges, Schönes mitzuteilen und die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu fesseln. An diesem Ziel soll es arbeiten, darin wird es ernsthaft gefordert. Wie man es aber anstellen kann, andere mit Sprache und Stimme zu fesseln, dafür kann es in der gemeinsamen Arbeit vielfältige Anregungen erhalten.

Sprachgestaltung - Brücke vom Sprechen zum Schreiben

Wer erzählen kann, kann Sprache gestalten. Der Erzähler führt den Zuhörer oder Leser durch die Welt seiner Vorstellungen, die er für ihn lebendig werden lässt. Er nimmt ihn gleichsam an die Hand. Wohin der Weg seiner Erzählung führt, weiß nur er. Also muss er es geschickt anstellen, wenn er den Zuhörer neugierig machen möchte, wie die Geschichte ausgeht.

Erzählen will gelernt sein, gleich, wie groß die sprachliche Begabung ist. Denn die Sprache steht hier nicht mehr im gewohnten Dienst der raschen Mitteilung, wobei der Sprechende meist darauf setzen kann, dass der Zuhörer ihn schon irgendwie versteht. Das Erzählen löst das Sprechen aus einem vertrauten Alltagskontext. Vorgestelltes, Gedachtes muss expliziert, d.h. in

Sprache entfaltet werden, wenn man Zuhörer damit vertraut machen möchte. Allein das ist schon für viele Kinder ein großer Schritt in ihrer sprachlichen und geistigen Entwicklung. Viele trauen ihn sich nicht zu, ziehen sich zurück in ihr vorsprachliches oder halb-sprachliches Reich. Sie brauchen einen Anreiz sich hervorzuwagen. Das Erzählen kann ihn bieten. Denn es beruht darauf, dass man andere fesseln will und wer das will, muss ein Gefühl für den Umgang mit Sprache entwickeln, z.B. lernen, wie man zugleich im eigenen Kopf und in dem der Zuhörer sein kann; wie man Wichtiges von Unwichtigem trennt, den richtigen Ton findet, Wörter und Sätze abwägt und ändert, seine Stimme einsetzt, die Artikulation formt und anderes.

Abwägen und Wählen, spontanes Erfinden, Weiterentwickeln oder Neubeginn, Resonanz durch aufmerksame Zuhörer - all das sind Wege, wie der Erzählende allmählich in ein bewussteres Verhältnis zu seinen sprachlichen Mitteln treten kann. Die eigene Sprache, das eigene Sprechen werden wahrnehmbar - und nur, was man bei sich selbst wahrnimmt, kann man auch weiterentwickeln. Natürlich braucht man auch Anregung. Die holen wir uns von anderen, die auch erzählen oder nachfragen, aber auch von Vorbildern, wie sie Schriftsteller liefern können.

Für das Lesen- und Schreibenlernen ist die Fähigkeit, sich seiner Sprache vergegenwärtigen zu können eine unabdingbare Voraussetzung. Wenn Sätze langsam niedergeschrieben werden sollen, während die Aufmerksamkeit stark von der Zeichenebene beansprucht wird, muss das Kind überblicken können, wie der Satz gebaut ist. Es muss in seiner gedachten Sprache Wörter erkennen und sie auch im Kopf behalten können. Wenn beim Lesen Sätze langsam entziffert werden sollen, muss es nicht nur das bereits Gelesene behalten können, sondern zugleich immer auch vorausschauend Sinnvermutungen anstellen. Ohne diesen wechselweisen Prozess des Vor- und Zurückgreifens verharrt die Entzifferung im Stocken und bleibt unfruchtbar. In der frühen Phase des Schriftspracherwerbs spielen Rhythmik, Melodik und Artikulation eine besondere Rolle: Das Kind muss lernen, einzelne Laute im Wort zu erfassen; dabei hilft ihm die Wahrnehmung seiner Artikulationsvorgänge. Die rhythmische Gliederung der Wörter in Silben hilft ihm, die Lautfolge zu überblicken; die Satzmelodie kann den Satzbau verankern und beim Lesen Entzifferungsschwierigkeiten überwinden helfen.

Zusammenfassung

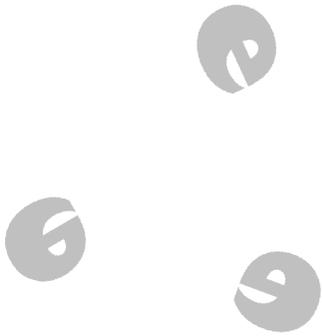
Das Konzept *Memo* stellt die Frage nach Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs anders als das *Bielefelder Screening*, aber auch anders als die *Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung* von Breuer & Weuffen.

Die Frage, wie weit das Kind sich seiner Sprache schon vergegenwärtigen kann, setzt nicht am Zeichen und seinem abstrakten Korrelat, dem Laut, an, sondern am Verhältnis des Kindes zur eigenen Sprachproduktion und -rezeption. Wenn das Kind im Sprachfluss Elemente auffinden muss, um das Zeichensystem zu lernen, so unterzieht es sein eigenes Sprechen einem Formungs- und Gestaltungsprozess. Da nun aber dieser Prozess selbst das Werk des Zeichensystems ist - erst die Buchstabenschrift gibt die klare Einsicht in die diversen Elemente des Sprachflusses - so fragt sich, wie er in Gang kommen kann, wo sein Quellpunkt liegt. Dieser Quellpunkt, so ist es im Konzept *Memo* gedacht, liegt in einer Art sprachlicher Bereitschaft - und die umfasst ein breites Spektrum sprachlicher Tätigkeit und Wahrnehmung: Sie kann liegen in der Neugier auf Wörter und ihre Bedeutung, in einem Sensorium für den Klang der Sprache, in dem Willen, etwas noch einmal, vielleicht deutlicher zu sagen oder es zu explizieren oder in der Lust am Spiel mit Sprache. Zu solcher Art sprachlicher Bereitschaft muss sich irgendwann die Neugier auf die Zeichen gesellen, denn das Zeichensystem zwingt das Kind für lange Zeit, sich von allem Vertrauten in der Sprache zu entfernen.

Memo der Name ist abgeleitet von »memorieren« - möchte das Kind begleiten auf seinem Weg in die fremden Gefilde. In Gestalt eines Vogels ist es der Bote zwischen den Reichen von Sprache und Schrift.

Literatur

- Univ. Bielefeld (2003). Pressemitteilung Nr. 163/2003 der Universität Bielefeld, Abt. Psychologie.
- Brügelmann, H. (2003a). Vorschulische Prädiktoren des Misserfolgs beim Schriftspracherwerb in der Schule. Logik.03.bericht an mswf/03-11-19/09-10/09-09.
- Brügelmann, H. (2003b). Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten durch ein phonologisches Training vor der Schule? Logik. 03.gsch.07-05/05-31.
- Birck, S. (2004). Die Macht des Zeichens. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 67, 143-163.
- Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2005). Langfristige Auswirkungen einer Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Defiziten in der Sprachentwicklung. Die Sprachheilarbeit, 50, 280-285.



READ180 - ein Interventionsprogramm für schwache Leser von Scholastic

Bernhard Hofmann

Die Softwareindustrie hat bereits seit einigen Jahren die Schule entdeckt und bietet inzwischen auch für den Bereich des Lesenlernens in den USA recht ausgereifte Programme an. Der augenblickliche Stand (Mai 2006) dieser Entwicklung soll anhand eines ausgewählten Programmes deutlich gemacht werden. Zahlreiche Schulen in den USA können diesen technologischen Fortschritt bereits im Unterricht nutzen, weil dank großzügiger Sponsoren oder ausreichender Finanzierung durch wohlhabende Gemeinden die benötigte Ausstattung mit modernen multimediatauglichen Computern vorhanden ist.

READ180 ist ein sehr umfangreiches Interventionsprogramm für schwache Leser/innen. Es setzt bei der Vorgabe an, dass in Klasse 4 alle Kinder in der Lesefähigkeit das so genannte Basic Level erreicht haben müssen, um in den weiterführenden Klassen mit Hilfe des Lesens weiteres Wissen erwerben zu können. In den ersten vier Klassen sollen Kinder in den USA grundlegende Lesefertigkeiten erwerben (»learn to read«), in den folgenden Klassen dient die Lesefähigkeit als Werkzeug zum weiteren Wissenserwerb (»read to learn«).

Das Interventionssystem gibt es für Grundschule, Mittelstufe und High School. Es läuft auf Computern mit dem Betriebssystem Windows XP (SP2) und einem Prozessortakt von mindestens 1 GHz. Es besteht aus der READ180-Software, einem Schüler- und einem Lehrerpaket. Das Schülerpaket umfasst 64 interaktive »rBooks« auf CD, neun verschiedene Video-CDs (je fünf Kopien) mit themenbezogenen Hintergrundinformationen und Anweisungen, 30 verschiedene Taschenbücher (je fünf Kopien) und 12 Hörbücher mit Texten (je fünf Kopien). Das Lehrerpaket enthält Videos mit Hintergrundinformationen zu verschiedenen Themenbereichen, die Anweisungen für Lehrer/innen, detaillierte Anweisungen zur Differenzierung und Aufteilung in

Gruppen, Lehrerausgaben der »rBooks« mit klaren Instruktionen in Form eines Unterrichtsprogramms zu Klassen- und Kleingruppenunterricht sowie Anweisungen für Tests und Leistungsauswertung. Es ist mit dieser Software auch möglich, verschiedene und umfangreiche Berichte und Beschreibungen der aktuellen Lernstände zu erstellen.

Eine Unterrichtseinheit dauert 90 Minuten und beginnt mit 20 Minuten Einführung in Lese- und Schreibstrategien. Danach wird die Klasse in drei Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe durchläuft drei jeweils 20 Minuten dauernde Arbeitsphasen. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der Lerngegenstände des Tages, die 10 Minuten dauert. Eine Phase bildet eine auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Unterweisung, die mit unserem Fördergruppenunterricht vergleichbar ist. Eine weitere Phase ist dem freien Lesen der bereitliegenden Taschenbücher vorbehalten. Für Kinder, die damit noch überfordert wären, stehen Hörbücher mit Textbüchern zur Verfügung. Diese Kinder sollen die Texte hören und gleichzeitig im Textbuch mitlesen. Dabei sollen nicht nur die Aussprache der Wörter vorgegeben werden, sondern die Kinder sollen an die Art des vorbildlichen Vorlesens unter besonderer Berücksichtigung von Betonung und Satzmelodie herangeführt werden. Die dritte Phase ist der Arbeit mit der Software vorbehalten.

Die Software ist zu jedem Thema in fünf Bereiche mit Unterbereichen gegliedert, die Bereiche sind Lesen, Wortarbeit, Rechtschreiben, Erfolgskontrolle und Ergebnisberichte.

Bereich Lesen

- Ein kurzes Video gibt Hintergrundinformationen zum Lesetext.
- Der Lesetext ist interaktiv. Kinder sollen lesen, sie können farblich hervorgehobene wichtige Lernwörter anklicken und erhalten dadurch sowohl die Aussprache wie auch eine Bedeutungsbeschreibung. Diese Wörter können sogar auf einen Klick hin in Spanisch übersetzt werden.
- Ein Kurztest mit Multiple-Choice-Fragen soll zeigen, ob wesentliche Fakten im Text verstanden wurden.
- Zum Abschluss dieses Bereichs zeigt eine Zusammenfassung die Zahl der gelesenen Wörter an.

Bereich Wortarbeit

- Zur Einschätzung der Lesefähigkeit klicken die Kinder ein vom Computer vorgedachenes Wort in einer Wörterliste an.
- Im Ergebnisbereich kann das Kind sehen, welche Wörter richtig, welche nur langsam und welche falsch angeklickt wurden.
- Nicht erkannte Wörter werden nun in der »Wörterklinik« bearbeitet. Sie werden dabei in Phonemen vorgedacht, die zugehörigen Graphemgruppen werden dabei hervorgehoben.
- Eine vom Computer vorgedachte Lautgestalt wird einem geschriebenen Wort zugeordnet, die Vorgehensweise am Bildschirm unterscheidet sich dabei von der ersten Übung in diesem Bereich.
- Bei einer abschließenden Eigenkontrolle liest das Kind dem Computer Wörter vor, die aufgezeichnet werden. In drei Runden werden die gleichen Wörter geübt, wobei die für die Aufzeichnung zur Verfügung stehende Zeit immer kürzer wird. Danach erfolgt eine Gegenüberstellung von Schüleraussprache mit der des Sprechers.
- In einer nun folgenden Automatisierungsübung erscheint jeweils eine Liste mit sechs Wörtern am Bildschirm und das Kind soll das gedachte Wort anklicken, wobei die Zeit für die Antwort mit jeder Runde kürzer wird.

Bereich Rechtschreiben

- Schreiben von Wörtern, die der Computersprecher diktiert.
- Im nächsten Schritt werden Fehlschreibungen nochmals diktiert und in Phoneme gegliedert.
- Es folgt eine Rechtschreibübung mit einzelnen Wörtern mit Fehlerkorrektur und Verweis auf die Besonderheiten in der Schreibweise.
- In einer weiteren Übung sollen die Kinder nun Wörter mit falscher Schreibweise finden.
- Den Abschluss bildet eine Rückmeldung mit der Anzahl der richtig bearbeiteten Wörter.

Bereich Erfolgskontrolle

Dieser Bereich kann erst aufgerufen werden, wenn die anderen Bereiche bearbeitet wurden.

- Die Kinder lesen zwei oder drei Texte und bestimmen, welcher das einführende Video und den Text, den sie zu Beginn gelesen haben, korrekt beschreibt.
- Mit Sätzen in Lückentextform werden wichtige Fakten des eingangs gelesenen Textes abgefragt.
- Zum Abschluss lesen die Kinder einen Text dem Computer vor, der dies als Audioaufnahme speichert. Das Kind hört danach die Aufnahme ab und kann sich so selbst lesen hören. Lehrer/innen können jederzeit auf gespeicherte Aufzeichnungen zugreifen und so Leseleistungen von Schüler/innen überprüfen.

Bereich Ergebnisberichte

- Der Tagesbericht nennt die Zahl der gelesenen Wörter.
- Der Fortschrittsbericht gibt an wie viele Fragen und Wörter noch zu bearbeiten sind.

learn to read
read to learn

Insgesamt erscheint die Software sehr ausgereift und läuft stabil. Dabei ist sie ansprechend gestaltet und verzichtet auf Spielereien. Sie wird nur während einer kurzen Einheit von 20 Minuten bearbeitet und dürfte durch interessante Themen und gelungene Aufarbeitung eine hohe Motivation bieten. Die Software ist im Zusammenhang mit den anderen Materialien des ganzen Pakets zu sehen. READ180 stellt ein gelungenes Konzept für die tägliche Arbeit mit Kindern aus schriftfernen Familien dar, bietet reichlich Übungsmaterial und schafft für Lehrer/innen die Möglichkeit, in Kleingruppen individuell zu fördern, während die anderen Kinder mit ansprechenden Aufgaben beschäftigt sind. Die Vorbereitung für die nächste Einheit dürfte neben der Einführung im Wesentlichen in der computergestützten Auswertung der Arbeitsergebnisse der Schüler/innen als Grundlage für die individuelle Förderung in der nächsten Einheit und der Vorbereitung dieser Förderung bestehen. Das Programm enthält auch eine erweiterte Berichtsfunktion. So können Lehrer/innen unter Bezug auf die für jedes Kind gespeicherten Arbeitsergebnisse und Ergebnisberichte recht einfach Lernstandsberichte, Berichte über den Lernfortschritt und Förderberichte erstellen, sowohl für die Schülerakten wie auch Berichte an die Eltern.

Grundlagen des Programms entwickelte eine Forschungsgruppe um Ted Hasselbring an der Vanderbilt University, Nashville, Tennessee, Peabody College of Education and Human Development. Das Peabody College wurde bereits 1875 als Ausbildungsstätte für Lehrer gegründet und 1979 der Vanderbilt Universität angegliedert. Es gilt seit Jahren als eine der fünf besten Lehrerbildungsstätten in den USA und führt seine Wurzeln auf die 1785 gegründete Davidson Academy zurück.

An zahlreichen Schulen in verschiedenen Bundesstaaten der USA fanden Untersuchungen zur Wirksamkeit des Programms statt und können in Auszügen in

Compendium of READ 180 Research 1999-2004 und
READ 180: Compilation of School Studies, Impact Study,
beides herausgegeben von Scholastic,
nachgelesen werden.

Weitere Informationen unter
<http://teacher.scholastic.com/products/read180/>.

n n

Das Scheeßeler Modell

Außerschulische Rechtschreibförderung durch Gymnasiasten/innen
Elke Ahlering

Entstehung des Projekts

Ausgangspunkt für das Projekt war meine Arbeit als Förderschullehrerin an Grundschulen. Zu den Schulen, an denen ich tätig bin, gehört unter anderem eine sechszügige Grundschule in Scheeßel im Landkreis Rotenburg/Wümme (Niedersachsen).

Meine Arbeit beinhaltet zum einen die Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und andererseits die Förderung von lese-rechtschreibschwachen Schülern. Es entstand der Eindruck, dass die unterstützten Schüler von dem Förderunterricht profitierten und Lernfortschritte erzielen konnten. Dem Bedarf an Förderung konnte ich im Verlauf des Schuljahres 2003/2004 jedoch wegen der zur Verfügung stehenden begrenzten Stundenzahl nicht in ausreichendem Umfang entsprechen, so dass ich im Sommer 2004 auf einem Elternabend das eingesetzte Fördermaterial Eltern vorstellte. Auf diesem Elternabend entstand die Idee, durch entsprechende Fortbildungen Gymnasiasten/innen in die Lage zu versetzen, die Förderung nachmittags zu ergänzen. Daraufhin wurde sowohl dem Schulleiter der Grundschule als auch dem Rektor des ortsansässigen, halbprivaten Gymnasiums die Idee vorgetragen. Beide unterstützten ein solches Projekt, so dass mit der konkreten Planung des Projekts »Außerschulische Förderung durch Lese-Rechtschreibhelfer/innen« im November 2004 begonnen werden konnte.

Das Ziel war, eine kompetente, wohnortnahe und kostengünstige Möglichkeit zur außerschulischen Förderung zu schaffen. Neben der Grundschule wurde Interesse auch von der Haupt- und Realschule in Scheeßel signalisiert. Außerdem wurden zwei weitere benachbarte Grundschulen einbezogen. Die vertragliche Abwicklung - Verträge für Eltern und Gymnasi-

asten/innen - übernahmen die Schulfördervereine der beteiligten Schulen. Bei einem Treffen mit Gymnasiasten/innen ab Klasse 10 und auf einem vorbereitenden Elternabend wurde deutlich, dass auf beiden Seiten großes Interesse bestand, an dem Projekt teilzunehmen.

Die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit der Gymnasiasten/innen basierte auf einem Konzept, das ich im Februar 2003 erstellt und danach weiter ergänzt hatte. Ich war und bin davon überzeugt, dass dieses Konzept zur Verbesserung des regulären Rechtschreibunterrichts in den Schulen beitragen könnte. Deshalb stellte ich das Projekt mit den Gymnasiasten/innen Peter May vor und bat ihn um Mithilfe bei der Auswertung. So wurden das Landesinstitut für Lehrerfortbildung in Hamburg und er in die Evaluation des Projekts einbezogen.

Die Strukturierung der inhaltlichen Arbeit der Gymnasiasten

Die Gymnasiasten/innen wurden verpflichtet, an drei zweistündigen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Darüber hinaus fanden Arbeitstreffen statt zur Besprechung von Problemen und dem Austausch von Erfahrungen. Außerdem wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten über die Lese-Rechtschreibhelfer/innen Materialien von den Förderkindern erstellt, die gemeinsam analysiert und besprochen wurden. Die Besprechungsergebnisse stellten eine Grundlage dar, um die Förderkonzepte für die einzelnen Förderkinder zu überarbeiten.

In den drei zweistündigen Einweisungsveranstaltungen wurden die Lese-Rechtschreibhelfer/innen über folgende Themen informiert:

- Stufen des Schriftspracherwerbs
- Fördernde Methoden bei der Vermittlung der einzelnen Stufen
- Feststellung der Lernstände durch Anwendung eines Auswertungsrasters
- Erstellung von Förderplänen bezogen auf die spezifischen Probleme der einzelnen Förderschüler

- Handhabung der Regelblätter aus dem Konzept durch konkrete Anwendung
- Vorstellung von Fördermaterial und themenbezogene Auswahl
- Aufbau der Förderstunden
- Ergänzungen: Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb.
Sensibilisierung für Hinweise auf mögliche Ursachen
(visuelle und/oder auditive Wahrnehmung).
Gezielter Einsatz von informellem Prüfmaterial.

Theoretische Grundlagen für Förderhelfer: Die Stufen des Schriftspracherwerbs

Die Gymnasiasten/innen mussten Einblick in die theoretischen Grundlagen des Förderkonzepts und in die Bedeutung einer anschaulichen Regelvermittlung gewinnen und erhielten folgende Inhalte im Überblick dargeboten. Der Schriftspracherwerb lässt sich auf der Grundlage des »Entwicklungsmodells« (Brügelmann & Brinkmann 1994, S.44-52) in sechs Stufen einteilen:

1. Kritzelstufe, 2. von der Linie zur Form, 3. von der Buchstabenform zur Buchstabenfolge (logographisches Schreiben), 4. von der Buchstabenfolge zur lautorientierten Kurzschrift (halbphonetisches Stadium), 5. von der lautorientierten Kurzschrift zur Lautschrift (phonetische bzw. alphabetische Phase) und 6. von der Lautschrift zur Beherrschung von Rechtschreibregeln (orthographische Phase).

Bezogen auf das Verständnis für Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens ist jedoch eine Ausdifferenzierung der 5. und 6. Stufe notwendig, da diese die Stufen sind, die in der Schule vollzogen werden sollen, und sich bei einigen Kindern nicht ohne Probleme »entwickeln«. Ergänzt werden sollte also das »Entwicklungsmodell« durch das Modell »Stufen des Schriftspracherwerbs im engeren Sinne« (Funktionsmodell) (Dummer-Smoch & Hackethal 1994) und die Darstellung der Stufen zum Aufbau der Rechtschreibstrategien nach May (2002).

Im Erstunterricht in der Schule wird begonnen mit der Vermittlung der Phonem-Graphem-Zuordnung, d.h. die Kinder sollen lernen, welchem Laut welcher Buchstabe zugeordnet wird. Voraussetzung dafür sind jedoch

Fähigkeiten, die zur phonologischen Bewusstheit gerechnet werden. Phonologische Bewusstheit umfasst die Fähigkeit, sich von dem Inhalt des Gesprochenen zu lösen und sich auf die Struktur des Gesagten zu beziehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass das Lesen und Schreiben leichter erlernt wird, wenn diese Fähigkeiten, die zum Bereich der auditiven Wahrnehmung gehören, gut entwickelt sind (Marx, Weber & Schneider 2005, S.280-285).

Das Erlernen der Phonem-Graphem-Zuordnung wird wiederum dadurch erleichtert, dass die Buchstaben in einer bestimmten Abfolge vermittelt werden und das Wortmaterial nicht zufällig ausgewählt wird, sondern dass es zunächst um lauttreue Wörter geht und die Lautfolge dieser Wörter eine bestimmte Struktur aufweist (KVK, VKV usw.) (Dummer-Smoch & Hackethal 1994). Es muss also zunächst darum gehen, das Lesen und Schreiben von lauttreuen Wörtern abzusichern.

Ein wichtiges Strukturelement auf dieser Stufe ist die Silbe, d.h. Wörter müssen in Silben unterteilt werden können und es muss bewusst gemacht werden, dass jede Silbe, d.h. jedes Silbenboot einen *Kapitän* hat. Dabei gehören zu den Kapitänen die Vokale, die Umlaute, die Diphthonge und das Y, das in verschiedenen Wörtern »i« oder »ü« klingen kann und damit teilweise die Aufgabe von Vokalen übernimmt. Die Diphthonge werden als »dicke Kapitäne« bezeichnet, da sie aus zwei Buchstaben bestehen. Steht hinter einem normalen Kapitän ein »h« als »Langmacher«, wird aus dem normalen Kapitän ebenfalls ein dicker Kapitän. Die restlichen Buchstaben des Alphabets, die Mitlaute bzw. Konsonanten, werden als *Matrosen* bezeichnet.

Auf der Stufe des lauttreuen Schreibens ist es notwendig, einzelne Wörter einzufügen, die nicht lauttreu sind und deren Schreibung sich von keiner Regel ableiten lässt (z.B. und, mit usw.). Diese Wörter müssen visuell gespeichert und automatisiert werden.

Die Vermittlung orthographisch richtigen Schreibens, wodurch die morphematische, die orthographische und wortübergreifende Strategie entwickelt werden, muss sehr sorgfältig geplant und strukturiert werden. Viele Schüler mit Problemen in der Rechtschreibung zeigen durch ihre Fehler, dass sie keine Orientierung haben, sondern vielmehr völlig verwirrt sind. Durch unreflektierten Umgang mit einigen Teilen des herkömmlichen Sprachgebrauchs im Regelunterricht können leicht Irritationen bei Schülern erzeugt

werden (z.B. »ie« wird im 1. Schuljahr als langes »i« bezeichnet, wobei das lange »i« in Wörtern sehr unterschiedlich realisiert wird).

Grundlegend für die Vermittlung des orthographisch richtigen Schreibens ist zum einen die Beschäftigung mit dem Aufbau der Wörter, wodurch die Morphemstruktur der Wörter thematisiert wird, d.h. ihre Einteilung in unterschiedliche Wortbausteine. Die Regeln zur Schreibung von Wörtern mit Auslautverhärtung lassen sich nur durch den Rückgriff auf die Wortbausteine fachlich richtig formulieren. Andererseits ist es notwendig, die Einteilung des Alphabets in Selbstlaute und Mitlaute deutlich zu machen. Dabei muss sehr nachdrücklich auf die Unterscheidung hingewiesen werden zwischen dem Laut eines Buchstabens und dessen Name, wie er im Alphabet gelernt wird. Anknüpfend an die Einteilung in Kapitäne und Matrosen wird eine Zuordnung der Selbstlaute und Mitlaute möglich: Die Selbstlaute gehören zu den Kapitänen und die Mitlaute sind die Matrosen. Das Wissen um die Laute der Buchstaben und die Zugehörigkeit der Vokale und Umlaute zu den Kapitänen ermöglicht es, die wichtigsten Regeln zu formulieren: Hinter einem kurzen Kapitän folgen in einem Baustein meistens zwei Matrosen (Mitlaute). Hinter einem langen Kapitän folgt in einem Baustein nur ein Matrose (Mitlaut).

Zur Anwendung dieser Regeln ist es jedoch notwendig, dass die Schüler lernen, kurze und lange Vokale voneinander zu unterscheiden. Dieses kann den Schülern dadurch erleichtert werden, dass sie lernen, Wörter soweit abzubauen, dass der Kapitän am Anfang steht und sie den Kapitän noch einmal isoliert sprechen: Tanne, -anne, ›a‹, Sonne, -onne, ›o‹, Sahne, -ahne, - a -. Visualisieren lässt sich die Regel durch das Aufmalen von Silbenbooten: M für Matrose/Mitlaut, K für Kapitän. Befindet sich in einem Silbenboot ein kurzer Kapitän wird dieser durch ein stehendes K symbolisiert, ein langer Kapitän wird durch ein liegendes K dargestellt und ein dicker Kapitän, der immer lang klingt, wird liegend und dick gemalt.

Die oben dargestellten Regeln, die Regeln zur Auslautverhärtung, zu ä/äu, zur Groß- und Kleinschreibung und die Hinweise auf »Langmacher« nach einem langen Kapitän sind für die Förderschüler auf insgesamt zehn Regelblättern zusammengefasst. Für mich wurde während der Beschäftigung mit unserer Rechtschreibung deutlich, dass es notwendig ist, dass die Unterrichtenden und in diesem Fall die Gymnasiasten/innen sich sehr bewusst wer-

den über die Prinzipien und Regeln der Rechtschreibung und dass sie in der Lage sind, Prinzipien zu visualisieren und Regeln anzugeben, die immer Gültigkeit haben. Außerdem ist es erforderlich, die wichtigsten Regeln möglichst in einer überschaubaren Anzahl zusammenzufassen, um durch ständiges Wiederholen das Einprägen zu erleichtern.

Fördernde Methoden bei der Vermittlung der einzelnen Stufen

Im Anschluss an die Diagnostik, die sich auf die Stufen des Schriftspracherwerbs bezieht, ist zu überlegen, wie -wenn nötig- das lauttreue Schreiben abgesichert werden kann. In unserem Modell sollte die Fähigkeit der auditiven Wahrnehmung bzw. die Fähigkeiten, die zur phonologischen Bewusstheit gerechnet werden, über mündliche Übungen ohne Verbindung zu Buchstaben trainiert und möglichst oft durch Bewegung oder Visualisierung erfahrbar gemacht werden.

Zur Lautdifferenzierung können Lautgebärden eingesetzt werden. Für die Unterstützung der Phonem-Graphem-Zuordnung können diese Lautgebärden aufgegriffen werden, und die Wahrnehmung der Buchstabenform sollte über viele Sinne ermöglicht werden. Auch das Nachgestalten durch Ganzkörperbewegungen kann dazugehören.

Auf jeder Stufe der Förderung - auch beim Training der phonologischen Bewusstheit - sollte die silbenweise Untergliederung der Wörter mit einbezogen werden, was durch das silbenweise »Abtanzen« oder »Ablaufen« (Kleinmann 2002, S.12) erfolgen kann. Die Vorteile gegenüber dem Silbenklatschen liegen darin, dass den Kindern dadurch ganzkörperliche Bewegungen ermöglicht werden und Silbenbögen ausgeführt werden, die später am Tisch durch das Nachziehen mit dem Zeigefinger der Schreibhand und später durch die Silbenbögen auf dem Blatt aufgegriffen werden. Diese Silbenbögen können unter anderem dazu dienen, zu visualisieren, wo ein Anlaut und wo ein Auslaut einer Silbe klingt. Das Schreiben sollte konsequent durch das Ziehen von Silbenbögen unter die eigenen Wörter unterstützt und kontrolliert werden.

Zur Einprägung der Groß- und Kleinschreibung hat es sich bewährt, die in einem Satz vorkommenden Wortarten in »Nomen« bzw. »kein Nomen«

zu unterteilen. Bei den Übungen zur Groß- und Kleinschreibung werden Sätze abgelaufen, in deren Verlauf die Schüler sich durch Hochrecken groß machen bei Wörtern, die groß geschrieben werden, und sich klein machen bei Wörtern, die klein geschrieben werden. Dabei wird jedes Mal angegeben, warum das jeweilige Wort groß oder klein geschrieben werden muss (»Nomen« bzw. »kein Nomen«).

Feststellung des Lernstandes durch Anwendung eines Auswertungsrasters

Die Auswertung von Rechtschreibfehlern erfolgt durch deren Zuordnung in eine der Spalten des Auswertungsrasters. Im Auswertungsraster stehen folgende Spalten zur Verfügung: Phonem-Graphem-Zuordnung, Alphabetische Strategie (unterteilt in WD, WT, WR -Dummer-Smoch 1993), Morphematische Strategie (unterteilt in Endlaute -t/d, g/k, b/p- und Umlaute -e/ä,eu/äu-), Orthographische Strategie (unterteilt in Dehnung -fehl., fa. Form, falsch- und Doppelung -fehl., zu viel, falsch-), Wortübergreifende Strategie (unterteilt in Zusammenschreibung und groß/klein), Merkelemente (unterteilt in »KW«-Qu/qu-, F-Laute -Pf,V-, ks -x/chs/cks/ks-, Fremdwörter und Merkwörter). Jeder Rechtschreibfehler in einem Wort wird einer dieser Spalten zugeordnet.

Aufbau der Förderstunden

Jede Förderstunde ging über 60 Minuten. Den Gymnasiasten/innen wurde empfohlen, am Anfang ein paar Minuten zum Aufwärmen einzuplanen und die letzten zehn Minuten mit den Förderkindern ein Spiel durchzuführen. In der Übungszeit sollten sich Aufgaben zum Lesen mit Aufgaben zum Rechtschreiben abwechseln. Die Regelblätter sollten systematisch mit den Förder-schülern erarbeitet werden. Die Gymnasiasten/innen wurden mehrmals darauf hingewiesen, länger an einem Thema zu arbeiten, damit die Förderschüler die Möglichkeit bekämen, klare Strukturen aufzubauen.

Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und mögliche Ursachen von Lese-Rechtschreibproblemen

Bei der auf den Schüler bezogenen (personenzentrierten) Ergründung der Ursachen von Lernproblemen ist zu betonen, dass die Stufen der Wahrnehmungsentwicklung (symbolisch dargestellt durch einen Baum- Schaeffgen 2000) die Bereiche aufzeigen, die für jedes Lernen die Grundlage bilden. Es handelt sich hierbei um die sogenannten »basalen Fähigkeiten«: die Bewegungsempfindung, die sich aufgliedert in der Wahrnehmung des Gleichgewichts und der des Haltungs- und Stellungsempfindens, die Berührungsempfindung und den Tastsinn.

Bezogen auf den Lerngegenstand »Erwerb der Schriftsprache« gibt es jedoch weitere Funktionen, die spezifische Voraussetzungen darstellen, da sie stärker mit dem Lerngegenstand selbst verknüpft sind. Dies sind die auditive Wahrnehmung und die visuelle Wahrnehmung. Basierend auf dem Hören und Sprechen müssen die Kinder beim Lesen in der Lage sein, einem eindeutig erkannten Buchstaben (visuelle Leistung) einen Laut zuzuordnen (auditive und sprechmotorische Leistung) und die identifizierte Lautfolge durch Synthese (auditive Leistung) zu verschmelzen und daraus ein Wort zu bilden (auditive Leistung) und die Bedeutung des Wortes zu erkennen (auditive Leistung).

Beim Schreiben müssen die Kinder fähig sein, ein Wort in seine Einzellaute zu zerlegen (auditive Leistung), diesen Einzellauten entsprechende Schriftzeichen zuzuordnen (visuelle Leistung) und die einzelnen Schriftzeichen in einer Abfolge zu realisieren, die der Lautfolge des zu schreibenden Wortes (auditive und visuelle Leistung) entspricht. Später müssen Schüler in der Lage sein, Regeln anzuwenden, um die Schreibung nicht lauttreuer Wörter abzuleiten. Eine besondere Anforderung stellt dabei die Unterscheidung kurzer und langer Vokale dar, die für die Anwendung der wichtigsten Regeln notwendig ist. Darüber hinaus ist es notwendig, das Schriftbild jener Wörter visuell zu speichern, deren Schreibung weder lauttreu noch von Regeln ableitbar ist.

Die Beschreibung dieser Prozesse macht deutlich, dass die auditive Wahrnehmung sehr häufig bei dem Erwerb der Schriftsprache gefordert ist, dass aber auch die visuelle Wahrnehmung eine große Bedeutung hat. In der

Vergangenheit hat man lange Zeit angenommen, dass Einschränkungen in der visuellen Wahrnehmung die hauptsächlichen Ursachen für Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten darstellen. Inzwischen haben Untersuchungen sehr deutlich gezeigt, dass die auditive Wahrnehmung mit den verschiedenen Teilfunktionen und besonders die Fähigkeiten, die zur phonologischen Bewusstheit zu rechnen sind, als wichtige Voraussetzungen zum überwiegend reibungslosen Erwerb des Lesens und Schreibens anzusehen sind (Marx, Weber & Schneider 2005). Dabei gilt zu berücksichtigen, dass auditive und visuelle Wahrnehmung ebenso in drei Phasen ablaufen, wie jeder andere Wahrnehmungsprozess. Es ist also keineswegs ausreichend, dass die Funktionsfähigkeit des Organs - des Ohres bzw. des Auges - überprüft wird. Darüber hinaus sind Hörverarbeitung und -wahrnehmung (Lauer 2001 und Nickisch, Heber & Burger-Gartner 2001) bzw. Sehverarbeitung und -wahrnehmung (vgl. WVAO) in die Überlegungen zu Ursachen von Lernproblemen mit einzubeziehen.

Verlauf des Projekts »Außerschulische Förderung durch Lese-Rechtschreibhelfer/innen«

Die Arbeit der Gymnasiasten/innen begann im Februar 2005. Insgesamt wurden im 1. Halbjahr 81 Schüler/innen von 36 Gymnasiasten/innen ab Klasse 10 in 22 Gruppen gefördert. Im 2. Halbjahr nahmen 71 Schüler/innen teil, die von 25 Gymnasiasten/innen in 17 Gruppen gefördert wurden. Im 2. Halbjahr kamen vier Gymnasiastinnen neu hinzu und 15 Gymnasiasten/innen schieden aus. Bevor die Gymnasiasten/innen ihre Arbeit aufnehmen konnten, mussten sie an drei Einweisungsveranstaltungen teilnehmen, in denen ich versuchte, die oben dargestellten Inhalte zu vermitteln und sie für die Situation der Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu sensibilisieren.

Die Gymnasiasten/innen mussten zu zwei Terminen im jeweiligen Halbjahr ihre Berichtshefte abgeben und erhielten von mir eine schriftliche Einschätzung dazu. Jede der Gruppen wurde einmal im Förderhalbjahr von mir besucht, und es fanden in jedem Halbjahr zwei Elternabende statt, die guten Zuspruch bei den Eltern fanden. Die Resonanz von Seiten der Eltern war überwiegend positiv. Sie berichteten, dass ihre Kinder gerne zu der Förderung gingen und dass Fortschritte festzustellen seien.

Erste Ergebnisse der Evaluation (Peter May)

Als Unterlagen für die Evaluation wurden im Februar und Juli 2005 und im Januar 2006 HSPn von den Förderschülern und von Schülern aus Vergleichsschulen erstellt. Die Testauswertung und statistische Analyse erfolgte im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Ltg: P. May). Um die Effekte der Förderung im Ahlering-Projekt mit anderen schulischen Fördermaßnahmen zu vergleichen, wurden mehrere Gruppen gebildet (Tabelle 1).

Tabelle 1 Vergleichsgruppen zur Abschätzung der Fördereffekte

	Art der Förderung	Anzahl (*)
Gruppe 1	Schüler, die von Gymnasiasten im Ahlering-Projekt gefördert wurden	26
Gruppe 2	Schüler, die von einer Lehrkraft in der Schule nach dem Ahlering-Konzept gefördert wurden (nur Klasse 3)	18
Gruppe 3	Schüler, die in der Schule von ihren Lehrkräften nach verschiedenen anderen Konzepten gefördert wurden	36
Gruppe 4	Schüler, die keine gesonderte Förderung erhielten	512

* Nur Schüler mit vollständigen Werten zu allen Testzeitpunkten.

Es wurden nur Schüler in die Vergleichsanalyse einbezogen, von denen zu allen Zeitpunkten gültige Testwerte vorlagen. Aufgrund dessen verringerte sich die Anzahl der Schüler beträchtlich. Da die Schüler aus verschiedenen Klassenstufen stammten, wurden die Leistungen als T-Werte erfasst, die aus den Testrohwerten nach den Normentabellen der Tests gebildet wurden. Tabelle 2 zeigt die mittleren Leistungen der Vergleichsgruppen zu den 3 Testzeitpunkten.

Tabelle 2 Rechtschreibleistungen der Vergleichsgruppen (T-Werte)

	Zeitpunkt 1 Januar 2005	Zeitpunkt 2 Juni 2005	Zeitpunkt 3 Januar 2006
Gruppe 1	M = 40,1 s = 7,7	M = 43,8 s = 9,8	M = 43,3 s = 7,3
Gruppe 2	M = 51,8 s = 8,3	M = 56,4 s = 8,4	M = 55,6 s = 9,0
Gruppe 3	M = 40,8 s = 7,2	M = 42,4 s = 7,7	M = 41,9 s = 5,8
Gruppe 4	M = 47,5 s = 10,5	M = 49,0 s = 9,7	M = 48,4 s = 9,0

M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

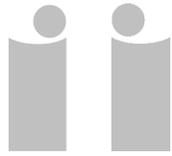
durch Gymnasiasten gefördert wurden. Die Gruppen 3 und 4, in denen die Schüler die übliche schulische Förderung bzw. keine gesonderte Förderung erhielten, erzielten durchschnittlich deutlich geringere Lernzuwächse. Die statistische Analyse zeigt, dass die gruppenbezogenen Mittelwerte der T-Werte-Differenzen sich signifikant voneinander unterscheiden (Irrtumswahrscheinlichkeit < 5 Prozent).

Die Ergebnisse belegen, dass eine gezielte Förderung durch ein systematisches Training größere Erfolge erzielen kann als eine unsystematische Förderung oder der Verzicht auf Förderung. Gleichzeitig deutet sich an, dass eine gezielte Förderung durch eine professionelle Lehrkraft innerhalb des Klassenunterrichts noch höhere Erfolge erzielen kann als ein außerschulisches Training durch geschulte Laienhelfer.

Eine differenzielle Betrachtung denkbarer Wechselwirkungen verschiedener Förderbedingungen (z.B. Förderkonzept, Professionalität der Lehrpersonen, zeitlicher Umfang der Förderung) ist aufgrund zu geringer Fallzahlen noch nicht möglich. Aufgrund der positiven Ergebnisse der Erstanalyse wäre eine Fortsetzung des Förderprojekts empfehlenswert.

Literatur

- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hg.). *Wie wir recht schreiben lernen*, 44-52. Lengweil: Libelle.
- Dummer-Smoch, L. (1993). *Diagnostische Bilderlisten (DBL)*. Kiel: Veris.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (1994). *Handbuch zum Kieler Leseaufbau*. Kiel: Veris.
- Kleinmann, K. (2002). *Lese-Rechtschreib-Schwäche?* Horneburg: Persen.
- Lauer, N. (2001). *Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme.
- Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2005). Langfristige Auswirkungen einer Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Defiziten der Sprachentwicklung. *Die Sprachheilarbeit*, 6, 280-285.
- May, P. (2002). *HSP: Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg: verlag für pädagogische medien.
- Nickisch, A., Heber, D. & Burger-Gartner, J. (2001). *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schaeffgen, R. (2000). *Sensorische Integration*. Neuenkirchen: Phänomen.
- WVAO (Wissenschaftliche Vereinigung für Augenoptik und Optometrie). *Informationsbroschüre: Ich will nicht lesen!!!!* Mainz.



**»Tatsachen«-Bericht einer Mutter
eines Kindes mit großen
Lese-Rechtschreibschwierigkeiten**

*Bettina Vehse**

Während unseres Sommerurlaubs (2006) schalteten wir eines Nachmittags kurz den Fernseher ein und sahen einen Beitrag für Eltern und Kinder auf Pro 7: »Problem Legasthenie«. Als betroffene und geschulte Mutter eines unter schwerer Lese-Rechtschreibschwäche leidenden Kindes wurde ich sofort hellhörig. Ich überlegte mir, ob ich meine Tochter (11) dies anschauen lassen sollte und entschied mich positiv.

Der Film erzählte die Geschichte eines 8 oder 9 jährigen Mädchens, das unter »Legasthenie« (LRS) leidet. Es wurde berichtet, wie groß ihre Schwierigkeiten in der Schule waren, wie sie sich selbst die Schuld gab, »es« nicht zu können. Die Lehrerin allerdings erkannte die Schwierigkeiten des Kindes und differenzierte das Lernangebot. Das Mädchen hatte jedoch einen großen Leidensdruck, da es ja mehr lernte als die anderen Kinder und trotzdem viel schlechter lesen und schreiben konnte. Nun stand wegen Umzugs ein Schulwechsel an. Das Kind und seine Mutter hatten Angst.

In diesem Moment fragte mich meine Tochter:

»Mama, habe ich das auch?

Nicht wahr, das ist auch meine Krankheit.«

Ich erklärte ihr kurz, dass Lese- und Rechtschreibprobleme keine Krankheit sind. Man kann etwas tun, um die Situation zu verbessern und dem Kind zu helfen.

Die Sendung lief weiter: Das Kind war inzwischen in der neuen Schule, wurde von der neuen Lehrerin zum Vorlesen gedrängt, die Klassenkameraden lachten sie aus, das Kind weinte. Die Mutter kam im Film zu Wort. Sie habe ihrer Tochter erklärt, die Lehrerin müsse sich noch reinfinden und ihr Kind müsse halt da durch. Jetzt kam das Kind zu Wort und berichtete mit traurigem, verzweifelterm Gesicht, dass es Lesen, Schreiben und die Schule hasse.

Meine Tochter schaute wie gebannt zu.

Nun kam die Stimme des »Fachmannes« aus dem »Off«. Er erklärte, dass es immer mehr Kinder mit »Legasthenie« gäbe, meist mit Migrationshintergrund oder solche, die zu viel Zeit am Fernseher und Computer verbringen. Die Stimme erklärte weiter, dass durch differenzierten Unterricht und spezifische »Legasthenie«-Behandlung das Problem gebessert werden könnte, aber ... »lebenslang lesen diese Kinder nicht gern, werden keine Freunde von Büchern und werden ihr ganzes Leben immer Schwierigkeiten mit dem Lesen behalten. Leider, leider, ... so ist das mit Legasthenie«.

Meine Tochter war jetzt ganz betroffen:

»Mama, lerne ich nie richtig lesen, bleibt das immer so?«

Sie hatte Tränen in den Augen.

»Werde ich keine Bücher mehr lieben, wenn ich groß bin?«

Mir verschlug es die Sprache. Das sollte das Fazit dieser - pseudo-wissenschaftlichen - »Aufklärungs«-Sendung sein? Ein trauriges frustriertes Kind, das plötzlich laut dieser Fachmeinung an einer Krankheit leidet? Ein Kind, das seit Jahren täglich zusätzlich Lesen und Schreiben übt, und so ständig kleine Fortschritte im Lesen und Erwerb der Schriftsprache macht!

Ich war wütend auf die Sendung und den angeblichen Experten. Ob er sich bewusst war, was er mit einer solchen Aussage anrichtete? Ich versuchte, meiner Tochter klarzumachen, dass diese Meinung falsch ist. Ich führte ihr jeden ihrer Fortschritte vor Augen und versuchte ihr auszureden, dass sie nicht eine gute Leserin werden kann. Die Fachmeinungen in den sozialpädiatrischen Zentren deckten sich mit denen ihrer Therapeutin, dass meine Tochter eben mehr Zeit und Übung benötigt, um erfolgreich das

alphabetische Schriftsystem zu begreifen, dafür aber ein besonders großes naturkundliches Wissen hat. Und dann stellt eine »Fernseh-Fachmeinung« seichtester Art alles in Frage.

Wochen und jetzt Monate später kommt bei meiner Tochter immer wieder die Frage auf, ob nicht doch der Fernseh-Fachmann recht habe, und ich erkläre ihr jedes Mal aufs Neue und beruhige sie. Aber es ist auch mit Fakten sehr schwer, einer im Fernsehen vorgestellten Meinung entgegenzutreten.

Ich frage mich als Mutter, wie mit einer so sensiblen Problematik so leichtfertig im Fernsehen umgegangen werden kann. Um den wissenschaftlichen Anspruch andeutungsweise zu wahren, sollte wenigstens richtig recherchiert werden. Offensichtlich gibt es immer noch Leute, die trotz aller neueren Erkenntnisse glauben, dass Lese- und Rechtschreibprobleme eine unheilbare Krankheit sind.

Ich halte es verantwortungslos, solche »Fakten« ins TV zu stellen, und Kinder damit zu verunsichern und deren Motivation zu zerstören, denn diese Kinder leiden schon genügend und brauchen die Aussicht auf Erfolg für ihre Mühen. Ich sehe sie bei meiner Tochter und will sie mir nicht zerstören lassen.

Kommentar zum Bericht der »wütenden Mutter«:

Tanja*, die Tochter im obigen Bericht, ist ein elfjähriges Mädchen, das die vierte Klasse besucht. Wegen ihres großen Rückstands in der mündlichen Sprachentwicklung wurde sie zunächst in eine Sprachheilschule eingeschult. Fehlende schulische Förderung war der Grund für den Wechsel in eine Integrationsklasse einer Grundschule. Dort fühlt sie sich wohl. Ihre mündliche Sprache hat sich mit Unterstützung einer Logopädin fast normalisiert. Tanja liebt Bücher - auch wenn ihr das Lesen immer noch nicht leicht fällt. Ihr natur- und sachkundliches Wissen ist groß, sie weiß sehr viel über Tiere - nur kann sie dies bislang nur unzureichend schriftlich fixieren. Zum Glück hat sie Lehrerinnen, denen sie die Antworten diktieren kann und erhält somit regelmäßig sehr gute Noten.

Seit eineinhalb Jahren kommt sie jede Woche zwei Stunden zu mir zu einer integrativen Lern- und Psychotherapie, um ihre Schwierigkeiten mit dem alphabetischen Schriftsystem ab- und ihr angeschlagenes Selbstwertgefühl aufzubauen. In intensiver Zusammenarbeit mit der Mutter konnte Tanja schrittweise kontinuierlich Fortschritte machen. Ihre grafomotorischen Schwierigkeiten hat sie inzwischen überwunden, das Lesen kürzerer Texte, vor allem von Lese-Denkaufgaben, motiviert sie. Sie hat sinnvolle Arbeits- und Lernstrategien entwickelt und kann abschreiben, kontrollieren und profitiert vom Blitzlesen. Sie kann viele orthografische Regelungen adäquat anwenden: Interpunktion, Großschreibung von Nomen, hat einen Wortbegriff und kennt die Unterscheidung langer und kurzer Vokale. Aber immer wieder kommt es trotz vielfältigem Üben beim Schreiben zu Schwierigkeiten mit der Phonemanalyse. Dann fehlen einzelne Buchstaben, Silben oder die Reihenfolge der Buchstaben gerät durcheinander. Tanja merkt dies inzwischen selbst beim Kontrollieren. Während sie früher am Verzweifeln war, sieht sie inzwischen die Fortschritte und gewinnt kontinuierlich Sicherheit. Drei Bilderbuchtexte hat sie bereits verfasst.

Und dann schafft es ein pseudo-wissenschaftlicher Fernsehbericht, der Legasthenie entgegen aller neuerer Erkenntnisse noch als krankhafte Eigenschaft deutet, eine erfolgreiche Arbeit in Frage zu stellen. Die Autoren der Sendung interessieren nicht die Lernerfolge, die durch Passung der Lernangebote durch kompetente Lehrer an den schriftsprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes möglich sind. Kein Wunder, dass die Mutter wütend reagiert.

Ingrid Naegele

* Die Namen wurden geändert.

ee

Exemplarische Selbstzeugnisse:

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen
Ingrid Naegele

Im Rahmen der »Frankfurter Integrativen Therapie« (FIT) werden Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten nicht nur darin unterstützt, ihre Lese- und Rechtschreibleistungen zu verbessern. Ein zentraler Baustein der Förderung ist der Ausbau der individuellen Stärken, die Entwicklung von Selbstvertrauen sowie die Veränderung von Selbstsicht (vgl. Naegele, im vorliegenden Band S.166ff). Hierzu gehört es, den Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, sich zu ihren Schwierigkeiten zu äußern: zu ihren Ursachenvermutungen und zu ihren Vorstellungen, wie sie mit den eigenen Schwierigkeiten umgehen können. Die Selbstzeugnisse der Kinder und Jugendlichen dokumentieren in deutlicher Weise die Notlagen, in denen sie sich befinden. Exemplarisch sei hier das Selbstzeugnis eines 12 Jahre alten Schülers zitiert:

Was glaubst du wo Legastenie herkommt?

Legastenie ist eine nicht ~~ist~~ er fülte Gehirnreifung.

Was macht ihr am meisten Probleme?

* Bei mir ist es das Denken und Deutsch.

Was kann man deiner meinung ~~ist~~ nach tun?

(Lernen, ~~lernen~~). Wir suchen weude an lernen zu haben
und versuchen die Schule zu über stehen

Goes

Die Antworten der Kinder und Jugendlichen auf die Frage nach den Ursachen für ihre Schwierigkeiten verdeutlichen, dass sie sich häufig auf differenzierte Weise zu ihrer Umwelt ins Verhältnis setzen und zumeist klare, aber nicht immer hilfreiche Vorstellungen davon haben, wie sie ihre Schwierigkeiten bewältigen können. Nachfolgend werden exemplarisch die Antworten von zehn Teilnehmern an der Frankfurter Integrativen Therapie zitiert (alle nachfolgenden Antworten geben die jeweilige Schreibung der Schülerin/des Schülers wieder):

1 Was glaubst du, wo deine Lernprobleme herkommen?

- »Weil mich manchen mich aus gelachate« (Sabrina, 10)
- »keine anung« (Basil, 8)
- »1. Bischen Fauel 2. Frühe propleme in der Grundschule 3. Nervosität 4. Konsentration« (Ben, 13)
- »stress und Migräne, 1 Jahr in Gymnasium, große Schwierigkeiten mit der Klassenlehrerin« (Amin, 13)
- »von den vielen Lehren die ich hate« (Karolin, 10)
- »von der Schule« (Stefan, 11)
- »wegen meiner frügeburt« (Juliane, 11)
- »Das Ehrbte man. « (Hermann, 11)
- »?« (Nils, 13)
- »Ich weiß es nicht« (Marooz, 12)

2 Was macht dir die meisten Probleme?

- »Diktate« (Sabrina, 10)
- »lessen« (Basil, 8)
- »Die Schule: 1. Konzentration 2.Nervosität« (Ben, 13)
- »Ungerechtigkeit der Lehrer, Melden und nie drankommen, z.B. Bio keine ordentlichen Lernunterlagen, dumme Lehrerin (Englisch)« (Amin, 13)
- »Deutsch« (Karolin, 10)
- »Schreiben« (Stefan, 11)

- »Lesen und schreiben« (Juliane, 11)
- »Rechtschreibung« (Hermann, 11)
- »Das Schreiben« (Nils, 13)
- »Das Diktat« (Marooz, 12)

3 Was glaubst du, was man dagegen tun kann?

- »die Anst behefen« (Sabrina, 10)
- »üben« (Basil, 8)
- »Ruhiger werden, konzentrierter werden, Nicht rumklaunern« (Ben, 13)
- »Mehr Zeit nehmen für Lernen, Üben und Hausaufgaben. Mit Unterstützung in Englisch und Bio. Weniger Fernsehen« (Amin, 13)
- »Lesen« (Karolin, 10)
- »Dass ich nicht in die Schule muss« (Stefan, 11)
- »Lesen und schreiben üben« (Juliane, 11)
- »üben« (Hermann, 11)
- »Üben« (Nils, 13)
- »Wenn man übt« (Marooz, 12)

4 Was tust du dagegen?

- »Jeman erzelen und üben« (Sabrina, 10)
- »üben« (Basil, 8)
- »Ich lese« (Ben, 13)
- »Nach der Schule bin ich müde und lege mich hin. Meine Mutter in Büro anrufen« (Amin, 13)
- »Üben« (Karolin, 10)
- »Daheim bleiben« (Stefan, 11)
- »Ich schreibe eine geschichte und lese ein buch.« (Juliane, 11)
- »üben« (Hermann, 11)
- »Ich schreibe jede Woche eine geschichte.« (Nils, 13)
- »Karteiarbeit und Lesen« (Marooz, 12)

5 Wünsche an Lehrer

Der differenzierten Sicht auf die eigene Situation entsprechen die klaren Vorstellungen, die Kinder und Jugendliche von hilfreichen Lehrerinnen und Lehrern haben. Zu dieser Frage sei abschließend ein vierzehnjähriger Schüler zitiert:

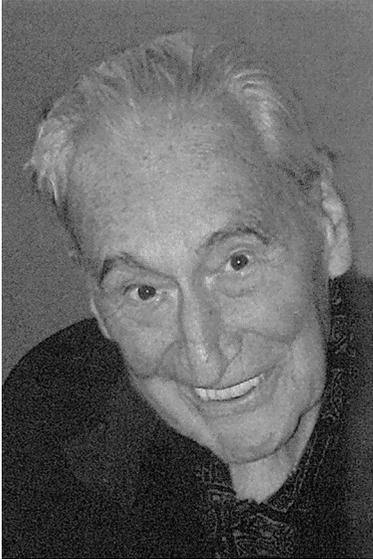
Sie müssten die Schüler mehr motivieren und ihnen klar machen das (LRS) Schüler an ihrem Problem mehr arbeiten müssen als andere Schüler. Außerdem müssten die Lehrer nicht einfach fragen machen... sondern müssen ihnen zeigen wie sie zu lernen haben. Das wäre eine große Hilfe. Zum Glück habe ich das Glück eine gute und hilfsbereite Lehrerin zu haben. Die mir trotz meines Fehler in der letzten Deutscharbeit eine 1 gegeben hat

Tino
14.

Literatur

Naegele, I. & Valtin, R. (2001). »Legasthenie kommt von Gott« - Wie SchülerInnen mit LRS ihr Versagen erklären. In I.Naegele & R. Valtin (Hg.). LRS - Legasthenie- in den Klassen 1-10, Band 2. Weinheim: Beltz.

L e s b a r



Prof. Dr. Franz Biglmaier

* 1926 † 2005

Der vorliegende Band ist Franz Biglmaier gewidmet, dem Gründer der »International Reading Association/Deutschland« (IRA/D), aus der die »Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben« (DGLS) hervorgegangen ist.

Bereits als Student interessierte sich Franz Biglmaier für die Frage, wie Kinder das Lesen lernen. Sein Erkenntnisinteresse führte ihn in die USA, in denen schon in der Mitte des 20. Jahrhunderts intensiv zum Leselernprozess bzw. zu Schwierigkeiten beim Lesen lernen geforscht wurde. Folgerichtig setzte er sich in seiner Diplomarbeit mit dem Thema »Die Diagnostik der Lesefähigkeit - unter besonderer Berücksichtigung der amerikanischen Forschung« auseinander und verfolgte dieses Thema auch über den Abschluss seines Studiums hinaus.

Um die Ergebnisse der amerikanischen Leseforschung in Deutschland bekannt zu machen, und um in Deutschland die Etablierung von Theoriebildung und empirischer Forschung voranzutreiben, nahm Franz Biglmaier in den 60er Jahren Kontakt zur »International Reading Association« auf und gründete 1968 die IRA-Sektion Deutschland (IRA/D). Er wurde deren erster Präsident in den Jahren 1968/69 und übernahm in den Jahren 1981 bis 1983 nochmals die Präsidentschaft. Leseforschung, Lesen und Schreiben wurden zu seinem Lebensthema - nicht nur in der IRA/D, sondern auch in der Ausübung seines Berufes als Professor an der Pädagogischen Hochschule, später an der Freien Universität Berlin.

Auch dem nachdrücklichen Engagement von Franz Biglmaier war es zu verdanken, dass aus dem kleinen Expertenkreis der IRA/D im Jahr 1968 ein bundesweit aktiver Verein werden konnte, dem Mitte der 80er Jahre bereits mehr als 500 Mitglieder angehörten. Waren anfangs nur wenige Hochschullehrer und Experten IRA/D-Mitglied geworden, so fühlten sich von den Zielen der IRA/D zunehmend auch Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen, Mitarbeiter aus Schulverwaltungen und Ministerien sowie Angehörige therapeutischer Berufe angesprochen. Die Ausweitung der Vereinsaktivitäten, die enorm angestiegene Mitgliederzahl, die professionelle Heterogenität der Mitgliederschaft sowie die Tatsache, dass in den 80er Jahren die Erforschung des Lese- und Schreiblernprozesses auch in Deutschland zu einem an Universitäten und Hochschulen etablierten Thema geworden waren, führten 1984 zu der Umbenennung der »IRA/D« in »Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben«.

Der DLGS blieb Franz Biglmaier auch in den folgenden Jahrzehnten, bis zum Ende seines Lebens, eng verbunden: als interessiertes Mitglied und als zugewandter anregender Gesprächspartner.

Ada Sasse

51th Annual Convention der IRA

Chicago, Illinois

Ein Bericht

von *Bernhard Hofmann*

und *Renate Valtin*

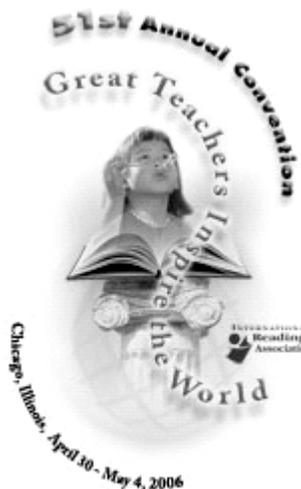
Die 51. Annual Convention der International Reading Association in Chicago vom 30. April bis zum 4. Mai 2006 stand unter dem Motto »Great Teachers Inspire the World«. Es wurden Veranstaltungen zu folgenden Themen angeboten: Leseunterricht (getrennt nach verschiedenen Altersstufen), Erfassen der Leseleistung, Erhalt und Steigerung von Lesemotivation, Verhinderung und Überwindung von Leseschwierigkeiten, Unterricht im Schreiben und Rechtschreiben, Einsatz neuer Medien im Leseunterricht, Literatur und Kinderbücher im Leseunterricht sowie Professionalisierung von Leselehrern. Chicagos größtes Convention Center, das Lakeside McCormick, liegt am Ufer des Lake Michigan etwas entfernt von der Innenstadt Chicagos. Es gilt als eines der größten Tagungszentren der USA mit 2,2 Millionen Squarefoot entsprechend 204.380 Quadratmeter Ausstellungsfläche in zwei Gebäudekomplexen. Dabei verfügt es über die größten Versammlungsräume (Ballrooms) in Chicago und das Arie Crown Theatre bietet allein 4249 Sitzplätze. Darüber hinaus stehen 114 weitere Räume unterschiedlichster Größe zur Verfügung sowie riesige Ausstellungshallen, deren größte bis zu 10.000 Sitzplätze fassen kann. Das Convention Center war zu Fuß praktisch nicht erreichbar, sodass die über 22.000 Teilnehmer zwischen Tagungsstätte und Tagungshotels mit Bussen transportiert werden mussten. Dank perfekter personalaufwändiger Organisation klappte dies hervorragend und Wartezeiten hielten sich in erträglichen Grenzen.

Den Eröffnungsvortrag hielt Jonathan Kozol, ein seit über 40 Jahren unermüdlich für die Rechte von Kindern aus armen, unterprivilegierten Familien kämpfender Aktivist. In vielen Büchern thematisierte er die Lage dieser Kinder und sein neuestes Buch »The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America« (2005) zieht eine sehr ernüchternde Bilanz. In seinem sehr bemerkenswerten Vortrag erläuterte er seine Beobachtungen, dass sich, zumindest in Bezug auf Rasse, in den letzten 40 Jahren

so gut wie kein Fortschritt im amerikanischen Schulsystem etabliert habe. So sei der Anteil der schwarzen Schüler, die auf wirklich rassengemischte Schulen gehen, auf das Niveau der 1960er zurückgefallen. Er berichtete auch von einem Besuch in der South Bronx, wo 99,8 Prozent der Schüler Schwarze oder Latinos waren. Eine Zeitlang machte die Rassenintegration in US-amerikanischen Schulen enorme Fortschritte, aber in den letzten 15 Jahren sei diese Integration auf ein Niveau zurückgeführt worden, das den Verhältnissen von 1968 entspräche, so Kozols Bilanz. Er erinnerte daran, dass Schule und eine demokratisch gesinnte und engagierte Lehrerschaft meist die einzige Hoffnung auf ein erfolgreiches Leben für Kinder aus armen Familien darstellen.

Den Hauptvortrag der 3. General Session hielt Marian W. Edelman, Präsidentin des Children Defense Fund und sie berief sich auf den deutschen Theologen Dietrich Bonhoeffer und sein Postulat, dass die Moral einer Gesellschaft sich darin ausdrücke, was sie für ihre Kinder tue. Die Vereinigten Staaten von Amerika, so Edelman, fallen bei diesem Test täglich durch. Auch sie bemängelte fehlende gesellschaftliche Bemühungen um bessere Bildung für Kinder aus armen und benachteiligten Familien und erinnerte eindringlich die Teilnehmer daran, dass nach den Eltern die Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten Personen im Leben der Kinder sind.

Die Hauptvorträge der Eröffnungsveranstaltung und der täglichen General Session wurden dem Thema des Kongresses gerecht. Sie hoben die Bedeutung der Lehrerschaft gerade für Kinder aus armen und benachteiligten Familien hervor, versuchten Aufbruchstimmung zu erzeugen und Sendungs-

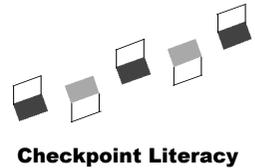


bewusstsein anzufachen für den Kampf gegen gesellschaftliche Ignoranz und soziale Benachteiligung. Timothy Shanahan, der neue Präsident der IRA, vertrat seine Auffassung, dass Globalisierung und Technologiefortschritte zu erheblich höheren Anforderungen an die Fähigkeiten zum Umgang mit Schriftsprache führen werden. Die zukünftigen Bedingungen, Möglichkeiten und Erfordernisse des Schriftsprachgebrauchs beschrieb er als dramatische, ja revolutionäre Veränderungen, vergleichbar jenen, wie sie vor Jahrhunderten bei der Reformation oder der Einführung der Druckmaschine stattfanden.

Viele hundert Symposien, Workshops, Vortragsveranstaltungen und Poster Sessions (Nele McElvany, unsere Kollegin im Vorstand, war dort mit einem Poster vertreten) bildeten ein überaus umfangreiches Programm. In diesem Jahr lag der Schwerpunkt auffallend bei schulbezogenen Themen für Lehrkräfte an Schulen. Veranstaltungen zu Themen aus der Forschung waren zwar vorhanden, aber in deutlich geringerer Zahl als in früheren Jahren. Allerdings fand einen Tag vor dem Kongress eine ganztägige und trotz der hohen Teilnahmegebühren gut besuchte »Research Conference« statt, auf der auch Renate Valtin einen Vortrag hielt zum Thema: »What PISA/PIRLS Tells Us About Children's Rights to High Quality Literacy Education« (Eine ähnliche, auf Deutschland bezogene Analyse ist auf der Netzseite der DGLS nachzulesen).

Auch Veranstaltungen mit Referenten von außerhalb der USA waren im Vergleich zu früheren Annual Conventions sichtlich weniger geworden, sieht man einmal von Veranstaltungen ab, bei denen Spanisch die Arbeitssprache war. Insgesamt tut sich die IRA schwer, ihrem Namen Ehre zu machen und tatsächlich international zu wirken. Wir erfuhren auch, wie die Bezeichnung »International« für diese Organisation zustande kam: Bei der Gründung war ein Kanadier dabei!

Die DGLS war mit einem Stand in der Ausstellungshalle vertreten, an dem die beiden Autoren dieses Berichts für die Teilnahme am Europäischen Lesekongress »Checkpoint Literacy« 2007 in Berlin warben. Im persönlichen Gespräch zeigten viele Konferenzteilnehmer Interesse an einer Teilnahme und besonders auch an einem Besuch in Berlin.



15. Europäischer Lesekongress Berlin, 5.- 8. August 2007

Das International Development in Europe Committee of the International Reading Association (IDEC) und die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) laden herzlich zum 15. Europäischen Lesekongress vom 5.-8. August 2007 in Berlin ein.

Konferenzsprachen Die Arbeitssprache des Kongresses ist Englisch. Beiträge können jedoch in jeder europäischen Sprache gehalten werden.

Ort der Veranstaltung Kongressort ist die Humboldt Universität zu Berlin.

Schirmherrschaft und Organisatoren Der Kongress steht unter der Schirmherrschaft von Frau Bundesministerin Dr. Annette Schavan und wird organisiert vom International Development in Europe Committee of the International Reading Association und der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Thema und Unterthemen Das Thema des Kongresses »Checkpoint Literacy« umfasst eine große Bandbreite an Themen zum Bereich Schriftsprache, Schriftspracherwerb und Schriftkultur. Die Veranstaltungen werden einem der folgenden Bereiche zugeordnet: ■ Vorschulischer Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht ■ Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten ■ Entwicklung des Schreibens und Rechtschreibens ■ Mündliche Sprache und Schriftspracherwerb ■ Lernstandserhebungen im Bereich Sprach- und Schriftsprachentwicklung ■ Schriftspracherwerb: multilinguale und multikulturelle Aspekte ■ Lehrerexpertise Leseförderung und Leseunterricht ■ Schulen, in denen die Schriftkultur besonders gefördert wird ■ Schriftspracherwerb und Bibliotheken ■ Schriftspracherwerb und Technologie ■ Schriftspracherwerb und Demokratie ■ Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Förderprogramme ■ Schriftspracherwerb und Analphabetismus im Jugend- und Erwachsenenalter ■ Freie Themen

P R O G R A M M

Sonntag, 5. August 2007

Nachmittags
16:30 Anmeldung
16:30 Offizielle Eröffnung und Plenumssitzung 1
18:30 Empfang

Montag, 6. August 2007

9:30-10:30 Plenumssitzung 2
11:00-12:30 Symposien und Einzelvorträge
14:15-15:45 Symposien und Einzelvorträge
16:15-17:15 Symposien und Einzelvorträge

Dienstag, 7. August 2007

9:30-11:00 Symposien und Einzelvorträge
11:30-13:00 Symposien und Einzelvorträge
14:30-16:00 Symposien und Einzelvorträge

Mittwoch, 8. August 2007

9:00-10:30 Symposien und Einzelvorträge
11:00-12:00 Symposien und Einzelvorträge
13:30-15:00 Plenumssitzung 3
Abschluss der Konferenz
Einladung zum 16. Europäischen Lesekongress

Ein kleines Ausflugs- und Kulturprogramm ist in Planung.

<i>Teilnahmegebühren</i>	bis 30.4.2007	ab 30.4.2007	Vor Ort
Kongressgebühr	€ 120	€ 150	€ 180
Begleitperson	€ 80	€ 100	€ 100
Teilnahme an Einzeltagen	*ohne Teilnahme am Rahmenprogramm		€ 75*

Informationen

auf der
Konferenz-
Homepage:
<http://www.dgls.de/conference/de>

Autorinnen und Autoren

Elke Ahlering ist Sonderschullehrerin und in der Fortbildung engagiert.

Sabine Birck ist Sprachpädagogin aus Duisburg.

Erika Brinkmann ist Professorin für Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Doris Bühler-Niederberger ist Professorin im Bereich Bildungswissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal.

Bernhard Hofmann ist Grundschulrektor in Baden-Württemberg und Mitglied im Vorstand der DGLS.

Florian Hutzler ist Dozent für Psychologie an der Universität Wien und Kooperationspartner im Projekt Goggomobil.

Arthur M. Jacobs ist Professor an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Er leitet den Arbeitsbereich Allgemeine und Neurokognitive Psychologie und das Projekt Guggomobil.

Barbara Kluge ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Ingrid M. Naegele ist Diplom-Pädagogin und entwickelte die Frankfurter Integrative Psycho- und Lern-Therapie -FIT-.

Rüdiger-Philipp Rackwitz ist GH-Lehrer, Diplomstudent der Erziehungswissenschaften und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Ada Sasse ist Juniorprofessorin für Sonder- und Sozialpädagogik an der Universität Erfurt.

Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied im Team von IGLU und Präsidentin der DGLS.

Bettina Vehse ist Mutter eines Mädchens mit schwerer Lese-Rechtschreibschwäche und schreibt unter einem Pseudonym.

Manfred Wespel ist Professor für Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

