

Leseprobe aus: Naegele, Praxisbuch LRS, ISBN 978-3-407-62844-2

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62844-2>

Einstieg in die Thematik

Liebe Leserin, lieber Leser,

in diesem Praxisbuch kommen an vielen Stellen Schülerinnen und Schüler direkt zu Wort, die während ihrer Schulzeit mit »besonderen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben« (Grundsätze der KMK 2003/2007) zu kämpfen hatten. Zum Einstieg berichten Tom und Christina im Rückblick von ihren Erfahrungen:

❖ Beispiel

Ich war einer der Schüler, um die es in diesem Buch geht. Inzwischen habe ich das Abitur geschafft, bin allerdings nach der mittleren Reife wegen den Fremdsprachen und dem Ärger mit dem Vokabellernen [S. 194 in diesem Buch] auf ein Wirtschaftsgymnasium gewechselt. Nach einem Sozialpraktikum in einer Grundschule in Kapstadt habe ich das Studium der Geschichte und Philosophie aufgenommen. In Anbetracht der erheblichen Lese-Rechtschreibschwäche war dies alles damals ein utopischer Gedanke, auch dass ich je Deutsch als Leistungskurs wählen würde. Meine Abschlussprüfung im Deutsch-Leistungskurs legte ich mit 6 Punkten ab, was mich sehr glücklich stimmte. Der Rechtschreibabzug von 3 Punkten konnte mir diese Stimmung nicht vermiesen. Mein Zeugnisdurchschnitt von 2,5 war für mich nach meiner schwierigen Schulkarriere mehr als zufriedenstellend.

Während meiner Schulzeit habe ich erleben müssen, wie unterschiedlich Lehrkräfte mit Schülern wie mir umgingen. Da war die tolle Deutschlehrerin in der 5. und 6. Klasse, die an mich glaubte, doch es gab andere, die einen als Sonderling oder gar Kranken behandelten. Wenn ich einen Rat geben darf: Es ist exorbitant wichtig, die Individualität der Schüler zu erkennen und dementsprechend richtig zu reagieren. Ein Kind mit LRS sollte nicht zusätzlich belastet werden, etwa durch Vorlesenlassen oder durch eine öffentliche Diskussion seiner Arbeiten. Mein Leseverhalten hat sich im Lauf der Jahre sehr verändert, und das Interesse an Literatur verschiedenster Art ist drastisch gestiegen, aber nach wie vor stellt sich bei mir – wie bei vielen anderen Ehemaligen – beim Vorlesen Nervosität ein und ich versuche, diese Situation zu vermeiden. Auch gebe ich Skripte nur dann aus der Hand, wenn ich sie mehrfach kontrolliert habe, denn so sicher fühle ich mich nicht mit der Rechtschreibung.

Ich glaube nicht, dass ich mein heutiges Selbstbewusstsein und die schulischen Erfolge ohne therapeutische und mütterliche Unterstützung erreicht hätte, denn auf schulischer Seite erhielt ich keine gezielte Förderung. In den Therapiestunden durfte ich Fehler machen, was mich erleichterte, und die gemeinsamen Spiele und

wichtigen Gespräche halfen mir sehr. Langsam stieg mein Leseinteresse an, und die Fortschritte bei der Fehlerminimierung machten sich durch die tägliche Karteiarbeit bemerkbar. Meine heutige Arbeitsmoral ist stark von dem regelmäßigen Erarbeiten von Lösungsansätzen geprägt.

Hoffentlich helfen Ihnen die Informationen in diesem Buch, dass Ihre Schüler von Anfang an mit Erfolg lesen und schreiben lernen können!

Erinnerungen an meine Schulzeit

Christina, 25 Jahre, die heute beim Film arbeitet, hat zwei Jahre nach ihrem Abitur ihren ersten Science-Fiction-Roman mit über 300 Seiten fertiggestellt. Das hat sie geschafft, obwohl, wie sie schreibt, »mir bis zum Abitur die Lehrer sowie auch ich mir selbst nichts zutraute. Ich wusste aber schon immer, dass ich einmal Geschichten schreiben will«. Ohne die Unterstützung durch die Mutter, eine Einzeltherapie und Gespräche, Übungshinweise und vor allem Motivation zum Durchhalten hätte das kreative und begabte Mädchen das Abitur nicht geschafft. Hier Auszüge aus den Erinnerungen an ihre Schulzeit:

❖ Beispiel

Ich glaube, für mich war die größte Schwierigkeit das fehlende Selbstbewusstsein. Ich war ein sehr schüchternes kleines Mädchen, und das bisschen Selbstbewusstsein, was ich hatte, wurde mir zur Hälfte genommen, nicht alles, denn so viel Stärke möchte ich den Lehrern auch nicht geben. Zum Glück wurde meine Legasthenie sehr früh entdeckt, und von da an versuchte ich mit meiner Mutter und mit Ihnen [der Autorin] zusammen dagegen anzugehen. Doch als Kind sieht man die Erfolge nicht, die sich vielleicht abgezeichnet haben, ich sah nur im Unterricht, was ich schon wieder nicht geschafft hatte.

Was ich nie begriffen habe, war das wenige Verständnis der Lehrer, das mit jedem Jahr geringer wurde, sich zwar unterschiedlich zeigte, aber leider ist mir kein Lehrer in Erinnerung geblieben, der an mich glaubte, dass ich es schaffen kann, bei dem ich das Gefühl hatte, gut aufgehoben zu sein [...]

Ich musste mich damit auseinandersetzen, dass ich in der Grundschule eher schlecht als recht lesen und keinen fehlerlosen Satz auf Papier bringen konnte. Ich erinnere mich, dass sich meine Lehrerin einmal zu mir setzte, nachdem alle Kinder draußen waren, und mich tröstete. Sie hat sich Zeit für mich genommen. Das war es, was ich brauchte: Verständnis, Zeit und vor allem, nicht vor der ganzen Klasse bloßgestellt zu werden. Uns mit Druck zum Lernen zu bringen, hat bei mir Angst ausgelöst, die bewirkte, dass ich alles vergaß, was ich wusste. [...]

Es hat mich sehr wütend gemacht, wenn Freunde und Mitschüler, sobald sie nicht so gut in einer Sache waren, als Ausrede benutzten: »Ich bin ein Fahrrad-Legastheniker.« Oder: »Ich bin ein Sport-Legastheniker.« Je mehr sie übten, umso besser wurden sie. Ich aber übte jeden Tag, habe brav meine Karteikästen durchgeackert. Da ich voll auf die Rechtschreibung fixiert war, musste der Rest auf der Strecke bleiben. Ich hatte schlicht und einfach keine Zeit dafür. Deshalb ließ ich früher alles von meinen Eltern vorschreiben. Es war zwar meist mein Text, doch sie schrieben ihn vor und ich ihn ab.

Ich dachte lange, Fehler sind gleichbedeutend mit schlechter Form und Ausdrucksweise, wie ich es immer wieder in der Schule hören musste.

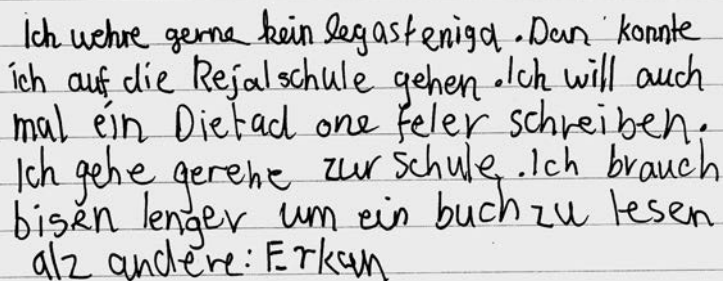
Rückblickend kann ich sagen, dass mir leider die Schule das Gefühl gab, in allem, was nur im Entferntesten mit Sprachen zu tun hatte unbegabt zu sein. Wie sollte ich auch gut sein, wenn ich mich selbst für schlecht hielt?

Was mir sehr geholfen hat, ist die Liebe zu Büchern, auch wenn ich erst in der Oberstufe freiwillig zu lesen begann, denn Lesen galt für mich als Teil des Lernens. Inzwischen gehören Bücher zu meinen stetigen Begleitern und ich liebe es, in ihren Geschichten zu versinken. Mit dem Schreiben verhält es sich ein wenig anders. Die Angst, Fehler zu machen, ist noch nicht ganz verschwunden, aber sie hält mich vom Schreiben nicht mehr ab.

Im Rückblick ist es sehr schön zu sehen, dass die ganze Quälerei wirklich was gebracht hat!

Notizen

The image shows a page of lined paper designed for taking notes. At the top, there is a spiral binding with eight metal rings. Below the binding, the page is filled with horizontal dotted lines, providing a guide for handwriting. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. The paper has a clean, white background, and the overall layout is simple and functional.



Ich wehre gerne kein legasteniga. Dann konnte
ich auf die Rejalschule gehen. Ich will auch
mal ein Dietad one feler schreiben.
Ich gehe gerehe zur Schule. Ich brauch
bis en lenger um ein buch zu lesen
alz andere: Erkan

Erkan, 10 Jahre

Vorwort

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

mit dieser Veröffentlichung möchte ich Ihnen meine langjährigen Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten weitergeben. Mein Anliegen ist, erfolgreiche Fördermaßnahmen darzustellen und dabei das Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit jedes einzelnen Kindes zu schärfen, dessen Gesamtpersönlichkeit immer im Mittelpunkt der Handlungsweise der Lehrkraft stehen sollte. Mein integrativer Förderansatz FIT hat vielen Schülerinnen und Schülern bei der Überwindung ihrer Probleme mit der Schriftsprache geholfen. Veranschaulicht wird das Konzept durch Texte und Äußerungen von Kindern und Jugendlichen sowie Fallbeispiele und praktische Beispiele aus meiner schulischen und therapeutischen Arbeit. Ergänzt werden die Selbstdarstellungen durch die Erinnerungen ehemaliger Schülerinnen, Schüler und Eltern.

So ist die obige kurze Selbstdarstellung des Viertklässlers Erkan sowohl unter inhaltlichen als auch formalen Aspekten interessant. Er kann seine Frustrationen als »legasteniga« schriftlich kommunizieren. Er schreibt viele Häufigkeitswörter normgerecht, nur die zwei ihn belastenden Begriffe schreibt er mit großem Anfangsbuchstaben und er orientiert sich bei Unsicherheiten noch an seiner türkischen Muttersprache.

Auf die häufigsten Fragen, die mir im Zusammenhang mit Hürden beim Schriftspracherwerb und bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (abgekürzt als LRS) gestellt wurden, gehe ich in zehn Kapiteln ein und versuche sie auf der Grundlage neuerer sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Erkenntnisse zu beantworten. Im

Hinblick auf nach wie vor existierende Ungereimtheiten über den Schriftspracherwerb und seine methodisch-didaktischen Umsetzungen, sowie aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Konzepte über LRS erscheint mir dies dringlich. Unter den vielen Begrifflichkeiten Legasthenie, Dyslexie, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten/-Schwäche/-Störung/-Versagen habe ich mich für den von der Kultusministerkonferenz verwendeten Terminus Lese-Rechtschreibschwierigkeiten entschieden und begründe dies im Verlauf der weiteren Ausführungen.

Dieses Buch fußt auf meinen über 50-jährigen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit LRS. Beruflich sind sie mir zunächst Anfang der 1960er-Jahre beim »home teaching« in den USA begegnet, dann während der neunjährigen Förderarbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern von der 2. bis zur 7. Klasse in einer Frankfurter Schule, während der ich mein Förderkonzept entwickelte (Naegele 1994b, 2001b). Über 20 Jahre konnte ich anschließend in meiner lerntherapeutischen Praxis mithilfe meines Frankfurter Integrativen Therapiekonzepts FIT vielen Kindern und Jugendlichen helfen, ihr Selbstwertgefühl und ihre schriftsprachlichen Kompetenzen aufzubauen (Naegele 2001c). Parallel dazu war ich viele Jahre in der Lehrerausbildung an der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Lehrbeauftragte für den Schriftspracherwerb, seine Hürden und das Thema Spielen in der Schule. Im Modellversuch EULE entwickelten Dieter Haarmann und ich zusammen mit vielen Lehrkräften Hilfen zur Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in multinationalen Anfangsklassen in Form einer Sammlung an Spielen und Liedern: »Darf ich mitspielen?« (Naegele/Haarmann 1993). In der Lehrerfortbildung, auf Kongressen der Internationalen Lesegesellschaft IRA und des Goethe-Instituts vertrat ich diese Themen, manchmal zusammen mit Renate Valtin, der ich viele Erkenntnisse zum Schriftspracherwerb verdanke. Wir haben gemeinsam u. a. Handbücher zum Thema LRS im Beltz Verlag sowie Material für Kinder mit LRS bei Schroedel herausgegeben. An verschiedenen Stellen greife auf meine eigenen Veröffentlichungen zurück, ohne dies jedes Mal ausdrücklich zu kennzeichnen.

Lesen, Schreiben und Rechtschreiben sind komplexe Fertigkeiten, deren Aneignung einer Reihe von Kindern schwerer fällt als anderen – aus unterschiedlichsten Gründen. So werden bereits im Kindergartenalter, also vor dem Eintritt in die Schule, beim Sprechen, Malen, Erzählen, Geschichten hören oder Spielen mit Sprache die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zugang zur Schrift geschaffen. Kinder mit Migrationshintergrund ohne ausreichende Sprachkenntnisse oder aus schriftfernen Familien, denen diese Erfahrungen fehlen, sowie Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung sind oft darauf angewiesen, dass im Anfangsunterricht durch auf sie abgestimmte, methodisch-didaktisch sinnvolle Lernangebote, gezielte individuelle Zuwendung und zusätzliche Zeit die unzureichenden oder fehlenden Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb ausgeglichen werden. Ansonsten ist ein positiver Zugang zur Welt der Schrift häufig verbaut.

Bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten geht es also zunächst um eine erwartungswidrige Entwicklung der Schriftsprache, ausgelöst durch fehlende oder unpassende Vorstellungen des Kindes über unser alphabetisches Schriftsystem, z. T. verstärkt durch unzureichende mündliche Sprachbeherrschung. Woher im Einzelfall die Verzögerungen kommen und wie sich diese auswirken, ist – wie bereits erwähnt – von Kind zu Kind sehr unterschiedlich und hängt von vielen Faktoren und Bedingungen ab (Valtin u. a. 2010, Tarelli u. a. 2012). Es gibt, wie Untersuchungen belegen, viele Kinder, die trotz eingeschränktem Seh-, Sprach-, Intelligenz- oder Bewegungsvermögen problemlos im Schulalltag lesen, schreiben und rechnen lernen.

Je früher geholfen wird, je früher Kinder kognitive Klarheit im Bezug auf die Schriftsprache entwickeln können (Sasse 2007), desto weniger droht Gefahr, dass sich aus einem Entwicklungsrückstand im Lernen ein ernstes, umfassendes Lern- und Verhaltensproblem entwickelt.

Im Verlauf der Jahre habe ich erleben müssen, dass es fast nichts gibt, was nicht als Ursache für Probleme beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben herhalten muss. Dazu wurden – und werden leider weiterhin – auf eine jeweils vermeintliche Ursache abgestimmte Maßnahmen und Materialien präsentiert, oft mit beeindruckenden Statistiken geschmückt, die letztlich in der Arbeit mit der Zielgruppe keiner Überprüfung standhalten. Das geht von speziellen Brillen oder Folien, Hör- und Blicktrainings, kinesiologischen oder ergotherapeutischen Übungen, Delfinstreicheln, Kneten, Rückwärtsbuchstabieren und Computerspielen bis hin zu homöopathischen Tropfen, Tees oder Beruhigungspillen aus der Apotheke (vgl. Suchodoletz 2003, Zangerle 2001). Auch hier gilt nach wie vor die alte Churchill'sche Weisheit »Trau keiner Statistik, außer du hast sie selbst gefälscht«.

Verfolgt man die Berichterstattung in den Medien in den letzten Jahren, so fällt eine Renaissance längst überwunden geglaubter medizinischer Erklärungsmuster für Probleme beim Lesen- und Rechtschreiblernen auf. Es wird wieder versucht, unterschiedliche Qualitäten an Schwierigkeiten herzustellen und aus diesen unterschiedliche Förderansprüche abzuleiten. Besonders aktiv sind die Kognitions- und Neurowissenschaftler, die mithilfe von bildgebenden Verfahren (z. B. funktionelle Magnetresonanztomografie (fMRT) und Computertomografie (CT)) sogar bereits Kleinkinder untersuchen. Als Begründung wird angeführt, dass man damit – lange vor dem Beginn des Lesen- und Schreibenlernens – eine eventuell später entstehende Legasthenie vorher sagen könne, damit »eine physisch nachweisbare Lernschwäche [...] die Krankenkassen in Zugzwang bringen [würde], sich an Therapiekosten zu beteiligen« (Rasmus 2012). Und dabei liegen inzwischen US-Daten über die Nebenwirkungen dieser Untersuchungsmethoden bei Kindern vor (Pearce 2012, Wang 2013).

Selbst für Fachleute wird es immer schwieriger und zeitaufwändiger, im Internet sachliche Informationen zwischen Werbung und Selbstdarstellungen zu finden, Tageszeitungen und Zeitschriften verunsichern betroffene Eltern, aber auch Lehrkräfte mit

Schlagzeilen wie z. B. »Gendefekt bei Legasthenie auf Chromosom 6«. Der Bildungserver Innovationsportal behauptet allen Ernstes im Jahr 2013, »Legasthenie gilt heute als eine genbedingte Störung im Bereich des Lesens und Schreibens« mit defizitärer Raumwahrnehmung und akustischen Wahrnehmungsstörungen (Schraml 2013).

Trotz sinnvoller erlasslicher Vorgaben in den meisten Bundesländern werden immer noch unzureichende Rahmenbedingungen und fehlende oder zweifelhafte Fördermaßnahmen beklagt. Die internationalen Leseuntersuchungen IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und PISA (Programme for International Student Assessment) haben dies mehrfach beschrieben (z. B. Valtin u. a. 2010). Ebenso gibt es nach wie vor Kolleginnen und Kollegen, die aus Unkenntnis oder Hilflosigkeit Kindern und Jugendlichen die erlasslich vorgesehenen Hilfen verweigern. Andere sind der Meinung, dass das gute Abschneiden der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland z. B. bei der IGLU-Erhebung 2011 eine zusätzliche Förderung der Lesekompetenz überflüssig macht. Dabei fällt die Gruppe der besonders leistungsschwachen – und damit förderbedürftigen – Schülerinnen und Schüler der Kompetenzstufen I und II mit 15,4 Prozent nach wie vor relativ groß aus (Tarelli u. a. 2012, S. 13). Und immer noch gibt es Pädagogen, für die »eine ärztlich bescheinigte Legasthenie« Vorbedingung für die Förderung ist, z. B. für die Teilnahme an einem LRS-Projekt mit Schüler der 5. bis 10. Jahrgangsklassen (Schraml 2013).

Daher scheint es mir wichtig, mit dieser Veröffentlichung pädagogisches Wissen über den Komplex Lese-Rechtschreibschwierigkeiten weiterzugeben, das Ihnen und Ihrem Kollegium u. a. sachadäquate Argumentationshilfen liefert gegen die zunehmende Vereinnahmung durch Medizin und Neurowissenschaften, deren Erklärungen oft eher geglaubt wird als pädagogischem Fachwissen.

Ich möchte dazu beitragen, dass Kolleginnen und Kollegen mit den notwendigen sprachwissenschaftlichen Grundlagen vertraut sind, über methodisch-didaktisches Wissen verfügen, Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie haben und an die »Kraft der Kinder« glauben. Wie schrieb Comenius bereits 1657 in seiner *Didactica Magna*:

Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden. [...] Deshalb soll auch in den Schulen Schreiben durch schreiben, Sprechen durch sprechen, Singen durch singen und Rechnen durch rechnen gelernt werden. (Comenius 1971, S. 54)

Irene Gaskins, Leiterin der Benchmark School in Pennsylvania (USA), zieht nach 45-jährigem Engagement für Kinder mit LRS Bilanz. Sie fasst ihre Erkenntnisse für eine erfolgreiche Förderung in den folgenden Thesen zusammen:

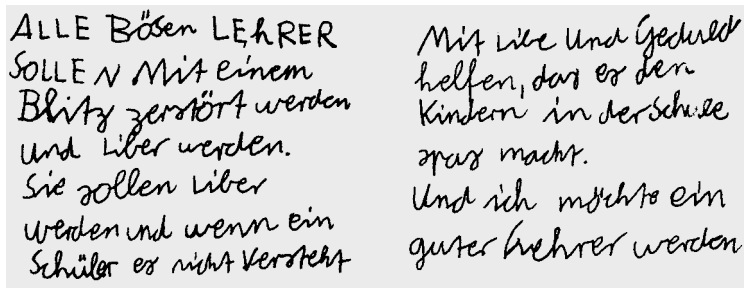
- Entscheidend für Lernerfolge sind die Lehrkräfte, nicht die Materialien.
- Kinder bleiben aus vielen unterschiedlichen Gründen beim Schriftspracherwerb zurück.

- Kindern mit LRS zu helfen umfasst mehr als nur die Vermittlung des Lesens und Schreibens und die Bereitschaft, sich ständig weiterzubilden. Dazu gehört unerschütterlicher Glaube an das Kind, Geduld und Einfühlungsvermögen.
- Förderung braucht Zeit. Es gibt keine schnellen Lösungen. Das Aufarbeiten von Rückständen ist ein langwieriger, anstrengender Prozess, der am besten gelingt, wenn er auf einer fachwissenschaftlich begründeten Didaktik beruht.

(Gaskins 2005, S. 245)

Aufgrund meiner Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung sowie dem eigenem Leseverhalten habe ich mich beim Schreiben bemüht, dass die zehn Kapitel dieses Buchs einzeln gelesen werden können. Dabei gehe ich jeweils von einem kritischen Schülerkommentar und einer Analyse des Problems aus, stelle dann das Thema unter Einbezug der mir wichtigen aktuellen Literatur dar und entwerfe Handlungsmöglichkeiten.

Praktische Hilfen samt einer positiven Schülersicht und Hinweise auf vertiefende Literatur beschließen die einzelnen Kapitel. Auf der Produktseite zu diesem Buch unter www.beltz.de finden Sie außerdem zahlreiches Zusatzmaterial (Passwort:).



ALLE Bösen LEHRER
SOLLEN Mit einem
Blitz zerstört werden
und lieber werden.
Sie sollen lieber
werden und wenn ein
Schüler es nicht versteht
Mit liebe und Geduld
helfen, das es den
Kindern in der schule
spass macht.
Und sich möchte ein
guter lehrer werden

Marc, 10 Jahre

Danksagung

Da es mir nicht möglich ist, alle aufzuzählen, von denen ich im Verlauf der vielen Jahre gelernt und mit denen ich zusammengearbeitet habe, möchte ich mich besonders bedanken bei

- den vielen ehemaligen Schülerinnen und Schülern,
- den Kindern und Jugendlichen und ihren Familien, denen ich im Verlauf vieler Jahre in meiner Praxis helfen konnte und deren Lebenswege ich zum Teil bis heute begleite; besonders danke ich den Ehemaligen, die sich in diesem Buch äußern; die Namen und Daten der Kinder sind – bis auf Einzelfälle – verändert worden,
- den Kolleginnen und Kollegen aus Schule, Hochschule und der außerschulischen Förderarbeit,
- Herrn Hahnemann und vor allem Frau Gras vom Beltz Verlag für ihr Engagement bei der Bearbeitung des aufwändigen Manuskripts mit den vielen Kindertexten,
- meinem Mann Klaus R. Zimmermann für die inhaltlichen Diskussionen und seine Unterstützung.

Zusammen mit den vielen an diesem Projekt Beteiligten hoffe ich, dass Sie in diesem Buch umsetzbare Anregungen für Ihre wichtige Arbeit finden und schließe mit einem Ausspruch von Marc, der lange unter seiner LRS und den negativen Reaktionen seiner Umwelt litt.

Frankfurt/M., Juli 2013

Ingrid Naegele

Ich kann mich erinnern, dass ich einen Test in der 1. Klasse zur Feststellung der Legasthenie machte, weil ich Probleme mit dem Lesen- und Schreibenlernen hatte. Ich wurde gefragt, wo links und rechts ist. Diese Frage habe ich falsch beantwortet. Aber die Lehrer wollten sie nicht anerkennen. Deshalb wechselte ich die Schule.

Isabella, 18 Jahre

1 Was müssen Lehrkräfte über LRS wissen? Grundlagen

Von der Legasthenie zu Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Begriffe und Inhalte im historischen Kontext

1.1

Damit der heutige Stand der Diskussion um Probleme beim Schriftspracherwerb und seine Auswirkungen auf die Schulpraxis und das einzelne Kind nachvollzogen werden kann, muss man einen Blick auf seine Geschichte werfen. Anhand kurzer Zitate aus Wissenschaft, Schulpraxis und Schulverwaltung soll gezeigt werden, wie versucht wurde, die Ursachen für gravierende Schwierigkeiten beim kindlichen Erwerb der Schriftsprache aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erklären, wie ministerielle Erlasse darauf reagiert haben und welche Förderansätze daraus abgeleitet wurden.

Obwohl kein Aspekt schulischen Lernens in den letzten 130 Jahren so gründlich erforscht und beschrieben wurde wie Probleme beim Schriftspracherwerb, 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 ihren LRS-Grundsätzen 2003/2007 fest (S. 38). Dies liegt unter anderem daran, dass sich neben der für den Schriftspracherwerb zustän-

digen Spracherwerbsforschung, der Fachdidaktik und der Entwicklungspsychologie auch viele andere Wissenschaftszweige 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: z. B. Legasthenie, Dyslexie, Lese-Rechtschreibschwäche, Lese- und Rechtschreibstörung, isolierte Rechtschreibstörung, Wahrnehmungs-, Teilleistungsstörung. Mit der Wahl des Begriffs soll häufig eine bestimmte Teilgruppe oder Ursachenvermutung hervorgehoben und von anderen abgegrenzt werden.

Kurzer geschichtlicher Rückblick

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung waren Ende des 19. Jahrhunderts die Beobachtungen von Medizinern, dass einzelne Erwachsene nach Hirnverletzungen Ausfälle z. B. beim Lesen und Schreiben zeigten. Analog zu den erworbenen Störungen der Erwachsenen fanden sie auch Kinder, die scheinbar unfähig waren, das Lesen und Schreiben zu lernen.

Der Begriff »Legasthenie« wurde 1916 von dem ungarischen Mediziner und Psychiater Paul Ranschburg eingeführt und 1928 wie folgt definiert:

Leseschwäche bedeutet [...] eine nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes, sich äußernd in der Unfähigkeit, im Alter von 6 bis 8 Jahren oder auch darüber hinaus eine derart genügende Geläufigkeit des mechanischen Lesens anzueignen, welche die Vorbedingung eines erträglichen Verständnisses des Gelesenen wäre. [...] Mit der Leseschwäche geht ohne Ausnahme eine entsprechend hochgradige Schwäche des Diktat- und Kopfschreibens einher.
(Ranschburg 1928, S. 88–89)

Im Gegensatz zu der von ihm unterschiedenen therapieresistenten infantilen Leseblindheit (Alexie) des normalbegabten Kindes hielt er die Leseschwäche (Legasthenie) aber für heilbar.

Mit einer Verspätung von 2 bis 4 Jahren, mitunter auch noch später, tritt in allen Fällen von Leseschwäche, selbstredend unter stetiger pädagogischer Einwirkung und zumeist in einer deutlichen Abhängigkeit von der Qualität und Intensität derselben, dennoch die zum mindesten erträgliche, d. h. ein praktisch verwertbares Leseverständnis gestattende Lesereife ein.
(Ranschburg 1928, S. 89)

In seinem Band »Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters« (1928) fasste Ranschburg Arbeiten auf diesem Gebiet zusammen, entwickelte diagnostische Ver-

fahren, überprüfte verschiedenen Lese- und Schreiblernmethoden auf ihre Effektivität und stellte medikamentöse Behandlungsmöglichkeiten vor. Für ihn galt jedoch:

Unserer Erfahrung nach führt eine einseitige medizinische Therapie [...] nicht zum Ziele. Stets muß der eigentliche heilende Faktor die in die richtigen Wege in richtiger Weise geleiteter Übung der Funktion sein, also der heilpädagogische Unterricht.
(Ranschburg 1928, S. 299)

Aufgrund des Verständnisses von »Legasthenie« als Lese- und Schreibschwäche bei Minderbegabten galten massive Probleme beim Schriftspracherwerb im deutschsprachigen Raum lange Zeit als Problem der Sonderschule und rückten erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch das Bekanntwerden angelsächsischer und dänischer Veröffentlichungen in das Aufgabengebiet der Normalschule.

Die Schweizer Psychologin M. Linder definierte 1951 Legasthenie im Gegensatz zu Ranschburg:

Unter Legasthenie verstehen wir demnach eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz.
(Linder 1951, S. 100)

Für Linder war Legasthenie eine Teilleistungsstörung intelligenter Kinder, erkennbar an typischen Verwechslungsfehlern spiegelbildlicher Buchstaben, den Reversionen¹. Linder schließt zusätzlich jene Kinder aus,

[...] deren Schwäche auf allgemeinen Schwachsinn, offensichtliche Seh- und Gehörstörungen, mangelnde Übung infolge von Krankheit und Fehlen in der Schule oder auf ungewöhnliche Schulumstände [...] zurückgeführt werden konnte.
(Linder 1962, S. 13)

Als Ursachen nahm sie und in der Folge vor allem Schenk-Danzinger Funktionschwächen in der visuellen Wahrnehmung, der auditiven Differenzierung und der visumotorischen Koordination an.

Wir wollen den Begriff der Legasthenie nicht undifferenziert auf alle schlechten Rechtschreiber anwenden, sondern nur auf solche, die in den ersten Schuljahren unter den

1 Was sich in der Folge nicht halten ließ, da solche Vertauschungen viele Schulanfänger auf einer sehr frühen Stufe des Schreiblernens machen, wenn sie noch nicht die Bedeutung der Lage der Buchstaben im Raum begriffen haben.

zahlreichen Fehlern im Lesen und Rechtschreiben auch solche symptomatischer Art machen. (Schenk-Danzinger 1975, S. 76f.)

Diese Diskrepanzdefinition Linders – schlechte Lese- und Rechtschreibleistung bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz – prägte die Forschung und das öffentliche Bewusstsein lange Zeit und hatte zur Folge, dass bis in die 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts hinein weniger »Intelligenz-Test«-begabte lese- und rechtschreibschwache Kinder von speziellen schulischen Fördermaßnahmen und Erleichterungen ausgeschlossen blieben.

Der Wechsel vom *medizinischen Krankheitsbild* »Legasthenie« zum *Lernproblem* LRS fand in den 70er-Jahren statt, weil die Ergebnisse von Langzeitbeobachtungen und großen empirischen Untersuchungen die zentralen Annahmen des klassischen medizinischen Legastheniekonzepts widerlegt hatten (z. B. Valtin 1975/2006, 2001a, Scheerer-Neumann 1979, 2001, Weber/Marx/Schneider 2001). Zudem konnten Förderkonzepte mit Wahrnehmungs- oder Funktionsübungen keine Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeiten nachweisen.

Wesentliche Versäumnisse der Legasthenieforschung hatten in der Vernachlässigung der konkreten schulischen Lernbedingungen gelegen, im Mangel an Kenntnissen über Methodik und Didaktik des Lesens und Schreibens, in ihrer Zentriertheit auf das Kind und in ihrer willkürlichen Festsetzung bei der Definition zwischen den Leistungen in Lesen, Rechtschreiben sowie anderen Lernbereichen einerseits und einem bestimmten Intelligenzquotienten andererseits. Dazu vier Zitate von Kritikern des medizinischen Legastheniekonzepts:

Fehlleistungen im Lesen und Rechtschreiben bei Kindern beruhen [...] auf Fehlleistungen des Lernprozesses. Die heute angewandten Leselern- und Rechtschreiblernmethoden beinhalten Legasthenie verursachende Faktoren. (Sirch 1975, S. 12)

Der Legastheniebegriff ist weder wissenschaftslogisch noch begriffstheoretisch haltbar. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, wie sich Legasthenie als eigenständiges Persönlichkeitsmerkmal bzw. als Konstrukt etablieren ließe. Legasthenie ist eine Leerformel. (Schlee 1976, S. 135)

Unabhängig von der Intelligenz bereitet Kindern, die Mühe haben, das Lesen und Schreiben zu erlernen, die Aneignung der phonologischen Rekodierung zur Zuordnung von Sprache und Schrift die größte Mühe [...] Ähnliches [gilt] für den Unterricht bzw. für spezielle Fördermaßnahmen. Auch hier ist kein empirischer Beleg dafür vorhanden, dass Legastheniker, also lese-rechtschreibschwache Kinder mit durchschnittlicher oder guter Allgemeinbegabung, andere Fördermaßnahmen benötigen als andere lese- und schreibschwache Schüler. (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 216f.)

Die Evaluationsforschung im Bereich der Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche hat eindeutig gezeigt, dass isolierte »Funktionsübungen« (z. B. Training der visuellen Wahrnehmung) keinen Effekt auf die Lese- und Rechtschreibleistungen haben. [...] Am effektivsten sind Lese- und Rechtschreibtrainings, die unmittelbar am Problem ansetzen, klare Handlungsanweisungen geben und Lernstrategien vermitteln. Als flankierende Maßnahme ist eine emotionale Unterstützung notwendig, die das Selbstbewusstsein und die Leistungsmotivation stärkt. (Scheerer-Neumann 2008a, S. 270)

In der Folge richtete die Schriftspracherwerbsforschung den Schwerpunkt auf die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens mit dem Ziel, den Schriftspracherwerb so störungsarm wie möglich zu gestalten. Die Erkenntnisse der pädagogisch-sprachwissenschaftlichen Forschung belegen, dass die Hauptauslöser für LRS nicht kindliche Defizite, mangelnde Merkfähigkeit oder Teilleistungsstörungen, sondern fehlende sprachlich-kognitive Entwicklungsschritte sowie gezielte Förderung sind (Valtin 2001a).

»Die Befürworter einer (neuropsychologisch gefassten) Legastheniekategorie [...]«, so beklagt Bühler-Niederberger (2006, S. 28), »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«.

Der Begriff »Legasthenie« wird seit 1978 wegen seines von der Medizin geprägten Bedeutungsgehalts von der Kultusministerkonferenz für den schulischen Raum nicht mehr verwendet und wurde durch die wenig griffige, aber präzisere Bezeichnung »besondere Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben« ersetzt. Schrittweise hielt in die schulischen Erlasse die Erkenntnis Eingang, dass es sich bei LRS um ein Lernproblem und nicht um eine Krankheit handelt, bis Bayern (1999) und das Saarland (2009) wieder zur medizinischen Sicht von Legasthenie zurückkehrten.

Selbst die Weltgesundheitsorganisation verzichtet inzwischen auf die Begriffe Legasthenie und Teilleistungsstörung in ihrer Klassifikation psychischer Störungen:

F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung: Das Hauptmerkmal dieser Störung ist eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, durch Visus-Probleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Wörter wiederzuerkennen, vorzulesen und die Leistungen bei Aufgaben, für welche Lesefähigkeit benötigt wird, können sämtlich betroffen sein. Mit Lesestörungen gehen häufig Rechtschreibstörungen einher. Diese persistieren oft bis in die Adolens-

zenz, auch wenn im Lesen einige Fortschritte gemacht wurden. Kinder mit einer umschriebenen Lese- und Rechtschreibstörung haben in der Vorgeschichte häufig eine umschriebene Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache. [...] Zusätzlich zum schulischen Misserfolg sind mangelhafte Teilnahme am Unterricht und soziale Anpassungsprobleme häufige Komplikationen, besonders in den späteren Hauptschule- und den Sekundärschuljahren. (Dilling et al. 2008, S. 298)

Unzureichende konsequente Förderung aller Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sowie unzulängliche Mittelzuweisung für die Durchführung schulischer Differenzierungs- und Fördermaßnahmen haben das Wiederaufleben medizinischer, vor allem neuropsychologischer und genetischer Erklärungsmuster begünstigt. Seit 1999 werden im bayerischen LRS-Erlass wieder unterschiedliche Qualitäten von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten mit jeweils besonderen Ursachenvermutungen und entsprechend unterschiedlichen Behandlungsformen festgelegt:

Legasthenie ist eine Störung des Lesens und Rechtschreibens, die entwicklungsbiologisch und zentralnervös begründet ist. Die Lernstörung besteht trotz normaler oder auch überdurchschnittlicher Intelligenz und trotz normaler familiärer und schulischer Lernanregungen. Die Beeinträchtigung oder Verzögerung beim Erlernen grundlegender Funktionen, die mit der Reifung des zentralen Nervensystems verbunden ist, hat demnach biologische Ursachen, deren Entwicklung lange vor der Geburt des Kindes angelegt oder durch eine Schädigung im zeitlichen Umkreis der Geburt bedingt ist. (Bayerischer Erlass 1999, S. 381)

Aus den vielen kritischen Stellungnahmen (z. B. Brügelmann 2000, Bühler-Niederberger 2006, Valtin 2009c) zitiere ich Scheerer-Neumann, die aufgrund ihrer Forschungen feststellt, dass

[...] zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre erwiesen haben, dass das Konstrukt »Legasthenie« in der oben definierten [...] Form nicht brauchbar ist, weil zwischen den so definierten Gruppen keine Unterschiede bei den Problemen im Schriftspracherwerb bestehen (auch nicht in den Fehlertypen) und es ebenso keine spezifischen Interventionsverfahren gibt, die optimal nur Legastheniker (nach Diskrepanzdefinition), nicht aber Lese-Rechtschreib-Schwache fördern. [...] Stattdessen wird die Notwendigkeit gesehen, jedes Kind mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb als Einzelfall zu würdigen und für eine optimale Förderung den Entwicklungsstand, die individuellen Schwierigkeiten, vorhandenen Lernstrategien etc. zu berücksichtigen. (Scheerer-Neumann 2003a, S. 40)

Es bleibt zu hoffen, dass die Grundlagen des Schriftspracherwerbs und deren Förderung wegen der besonderen Bedeutung für alles Lernen noch mehr ins Zentrum der

Aufgaben der Schule rücken und die Lehrkräfte entsprechend qualitativ ausgebildet werden, denn Schülerinnen und Schüler mit LRS brauchen

[...] viele Phasen intensiver Instruktion, in denen sie beim Erwerb bestimmter Qualifikationen direkt angeleitet werden und sie brauchen ausreichend Zeit und Gelegenheit, das einmal Erlernte durch systematisches Üben zu sichern.
(Schründer- Lenzen 2007, S. 200)

Die Versuche der Hirnforschung, neurophysiologische Erklärungsansätze aus Beobachtungen von Hirnaktivitäten direkt auf pädagogische Fragestellungen zu übertragen, um daraus Konsequenzen für das Lernen abzuleiten (Spitzer 2003), müssen kritisch gesehen werden, denn »Lernen lässt sich nicht auf Hirnfunktion reduzieren. Das Wissen um die Biochemie des Hippocampus nützt den Lehrern im Klassenzimmer wenig« (Stern 2003). Zunehmend kritisch setzen sich Wissenschaftler mit den Grenzen der Aussagefähigkeit aus den mit bildgebenden Verfahren gewonnenen Informationen auseinander (Satel/Lilienfeld 2013).

Wie werden in diesem Buch Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) definiert?

Da wie ausgeführt der Begriff »Legasthenie« in der Vergangenheit als »krankheitsähnliches Phänomen« besetzt ist und dadurch viele Kinder negativ etikettiert werden, wird in diesem Buch die von der KMK und im schulischen Umfeld verwendete Bezeichnung LRS für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten übernommen.

Die Bezeichnung Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) anstelle von »Störung« oder »Schwäche« vermeidet eine Ursachenzuweisung an Defekte im Kind und deutet auf das dynamische Wechselspiel von individuellen, häuslichen und schulischen Faktoren bei der Entstehung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. (Naegele/Valtin 2001a, S. 11)

LRS ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Problemen, die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen des Lesens und Schreibens oder später beim Gebrauch der Schriftsprache haben können. Die Gründe für die Schwierigkeiten sind im Einzelfall sehr unterschiedlich und meist komplex. So können z. B. schulische und unterrichtsspezifische Belastungen, ungünstige individuelle Lernvoraussetzungen – wie z. B. sprachliche Auffälligkeiten –, die familiäre Situation, seelische Belastungen die Ursache oder deren Folge sein.

Isabella, die wie auf S. 21 beschrieben seit der 1. Klasse unter der »Krankheit Legasthenie« litt, wechselte noch mehrmals die Schule auf der Suche nach gezielter Förde-

rung. Ordner voller Übungsblätter aus einem Legasthenie-Training zeugen von ihrem frühen Kampf gegen Windmühlen:

Ich erinnere mich, dass ich immer vorgegebene Übungsblätter auszufüllen hatte, erst mit Bildern, dann mit Buchstaben. Ich wurde immer unsicherer, weil ich z. B., ee-eh-e oder f-ff-pf oder d-t in Wortlücken einsetzen sollte, obwohl ich die meisten Wörter nicht kannte und mir keine Lösung gegeben wurden.

Isabella, 18 Jahre



Manuel, 12 Jahre