

Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben

*Gutachten für die Kultusministerkonferenz, Bonn
Prof. Dr. Hans Brügelmann (Uni Siegen)
16. Dezember 2001*

Die folgende Stellungnahme orientiert sich am "Fragenkatalog 'LRS'" der Arbeitsgruppe KMK. Um die Antworten kurz zu halten, verweise ich an einzelnen Punkten auf mein Gutachten zum bayerischen Erlass, in dem einzelne Aspekte ausführlicher diskutiert werden (Brügelmann 2001; im Folgenden zitiert als "Gutachten 2000").

(0) Vorfrage: Sind offene Fragen von der Forschung beantwortet ?

Abgesehen von einer pädagogisch-psychologisch neu begründeten Sicht (s. unten) gibt es keine grundlegend neuen Erkenntnisse gegenüber 1978, aber in manchen Punkten ist es klarer, warum "viele Fragen offen" sind.

Die Forschung organisiert sich in ganz unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen, z.B.:

- neurobiologisch im Blick auf eine evtl. Erbllichkeit von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und ihre molekularen Grundlagen (Schulte-Körne u. a. 1998; 2001);
- kognitionspsychologisch fokussiert auf Teilleistungen und ihre Bedeutung für die Frühdiagnose von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten bzw. deren Prävention (insbesondere bezogen auf die "fonologische Bewusstheit", u. a.: Jansen u. a. 1999; Küspert 1997; Treinies u. a. 1999);
- entwicklungspsychologisch mit dem Interesse an Aneignungsstufen und Strategiewechseln beim Schriftspracherwerb (u. a.: Brügelmann/ Brinkmann 1998; Scheerer-Neumann 1996; May 1997; Spitta 1999; Valtin 1997);
- didaktisch als Konzeption und Evaluation von Unterrichtskonzepten und Förderprogrammen (Dehn u. a. 1996; Franzkowiak u. a. 2002; Martschinke u. a. 2001; Roth 1999);
- pädagogisch orientiert in Form von längsschnittlich angelegten Fallstudien zum Schriftspracherwerb im sozialen Kontext (Brügelmann 2001; Panagiotopoulou 2001; Panagiotopoulou/ Rohlf 2001).

Es ist nicht zu erwarten, dass diese verschiedenen Forschungstraditionen leicht und rasch zu einer gemeinsamen Sprache und theoretischen Rahmung finden. Deshalb ist es auch noch nicht gelungen, die Fragestellungen oder gar Befunde in übergreifenden und in sich stimmigen Modellen miteinander zu verknüpfen. Dies wird auf absehbare Zeit noch so bleiben, so dass zur Zeit spezifische "Antworten" nicht im Konsens der verschiedenen Disziplinen (und konkurrierender Positionen in ihnen) gegeben werden können.

Festhalten lassen sich eher allgemeine Einsichten, von denen aus meiner Sicht vor allem die folgenden für den Umgang mit Lernschwierigkeiten zentral sind:

- a) Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten sind unvermeidlich. Dies gilt in zweifacher Hinsicht. Die Aneignung der Schriftsprache ist ein schwieriger Prozess, in dem Fehler und vereinfachte Vorformen notwendige Zwischenstufen sind. Diese Schwierigkeiten dürfen nicht unterdrückt werden, damit sie von den Kindern produktiv bewältigt werden

können. Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs haben den Blick auf das Lernen von Kindern nachhaltig verändert. Die Entwicklungsperspektive hat insbesondere darauf aufmerksam gemacht, dass schnelle wie langsame LernerInnen im Grundsatz ähnliche Wege gehen, wenn nicht zusätzliche Belastungen hinzukommen (vgl. den "Teufelskreis Lernstörungen" nach Betz/ Breuninger 1987).

Heikler ist der zweite Aspekt: Es wird immer Kinder mit besonderen Schwierigkeiten geben und diese Teilgruppe ist schon aus statistischen Gründen nicht aus der Welt zu schaffen, solange sich die Bewertung von Leistungen an Verteilungen und nicht an definierten Kriterien orientiert. In dieser Hinsicht wird die Diskussion um PISA und IGLU möglicherweise zu einer neuen Sichtweise führen, die sich an inhaltlich definierten Niveaus orientiert und die Frage nach realistischen Ansprüchen für unterschiedliche Teilgruppen von SchülerInnen aufwirft (s. unten [4]).

- b) Die zunehmende Sorge um das Niveau der Lese-/ Rechtschreibleistungen von SchülerInnen legt eine kulturpessimistische Erklärung nahe. Die (spärlich) verfügbaren Befunde zu den Lese-/ Rechtschreibfähigkeiten von SchülerInnen vor 30, 50 oder 100 Jahren können die Annahme eines Leistungsverfalls aber nicht absichern. Plausibler ist die Annahme eines stetigen Anstiegs schriftsprachlicher Anforderungen im schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Alltag.

Das Problem sind weniger die elementaren Fertigkeiten als die höheren produktiven und rezeptiven Formen des Umgangs mit Schrift(sprache). Diese Sicht hat entscheidende Konsequenzen für (Förder-)Unterricht: nicht Reduktion der Anforderungen und des Angebots im Sinne eines "back to the basics", sondern Entwicklung anspruchsvollerer Formen des Lernens (s. auch die Befunde von PISA).

- c) Bedingungen (ob genetischer, organischer oder sozio-kultureller Art) determinieren die Entwicklung von Kindern *nicht*. Das gilt sowohl für sog. "Ursachen" als auch für spezifische Methoden und Fördermaßnahmen (Gutachten 2000, 61-65). Es sind immer nur Wahrscheinlichkeitsaussagen über die vermutete Wirkung von belastenden wie förderlichen Faktoren möglich.

Pädagogisch-didaktisch gesehen ist dies ermutigend: Risikofaktoren stellen Belastungen für die Entwicklung von Kindern dar, verurteilen sie aber nicht zu einem bestimmten Schicksal. Umgekehrt nimmt diese Einsicht die Hoffnung, eine neue Methode oder ein bestimmtes Programm könne Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb generell aus der Welt schaffen.

- d) Es gibt kein einheitliches Störungsbild der Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten, sie lassen sich auch nicht übersichtlich klassifizieren (insbesondere nicht als LRS vs. Legasthenie). Schwierigkeiten wie auch die Strategien von Kindern, mit ihnen umzugehen, sind sehr individuell. Sie lassen sich pragmatisch typisieren, sind aber weder diagnostisch noch für die Förderung in trennscharfe Untergruppen zu sortieren (s. unten [1]).
- e) Es gibt Kinder, die nicht nur langsamer als andere lernen, sondern die selbst nach dem 2. Schuljahr noch nicht über tragfähige Grundlagen (z. B. die Einsicht in den Lautbezug der Buchstabenschrift und eine zumindest lautorientierte Schreibstrategie) verfügen. In diesen Fällen werden zusätzlich zu den ursprünglichen Ursachen (organische oder neurologische Behinderungen; milieubedingter Erfahrungsmangel) durch die konkreten Unterrichtserfahrungen dieser Kinder sekundäre Einschränkungen (kognitive Verwirrung; Misserfolgserfahrungen; soziale Etikettierung; s. Betz/ Breuninger 1987) wirksam, so dass besondere Formen der Förderung erforderlich sind.

Allerdings ist umstritten, ob diese eher als stärkere Fokussierung von Aufgaben (im Sinne kleinschrittiger Lehrgänge, die spezifische Teilleistungen oder sogar deren Voraussetzungen gezielt trainieren) oder gerade umgekehrt als Öffnung des

Lernraums (im Sinne einer größeren Selbstbestimmung der Arbeit und freier Wahl von Aufgaben in sinnvollen Kontexten) angelegt werden sollte (s. unten [5]).

(1) Definition

Aus verschiedenen -- oben schon kurz angedeuteten -- Gründen ist es sinnvoll, am offenen und eher deskriptiven Begriff der "Lese-/ (Recht-)Schreibschwierigkeiten" festzuhalten. Insbesondere eine Trennung von "LRS" und "Legasthenie" hat sich weder als theoretisch möglich noch als praktisch hilfreich erwiesen (erneut empirisch belegt durch Marx u.a. 2001; Weber u.a. 2001; im Überblick zusammenfassend: Scheerer-Neumann 2001).

Begründung (ausführlicher: Gutachten 2000, 53-59): Die Teilgruppe der sog "LegasthenikerInnen" ist

- weder in sich homogen
- noch von anderen Gruppen trennscharf abzugrenzen.

Beides gilt in Bezug auf

- Erscheinungsformen (Fehlerarten, Strategien und Schwierigkeiten),
- die Erklärungskraft von Ursachen,
- die Wirksamkeit von Fördermöglichkeiten.

Der statistisch lose Zusammenhang zwischen IQ und Rechtschreib- bzw. Leseleistung macht unterschiedliche Niveaus in beiden Dimensionen nicht „erwartungswidrig“, sondern normal. Insofern ist die Suche nach besonderen „Ursachen“ müßig. Dies gilt vor allem für neurologische „Erklärungen“. Es ist nicht zu bestreiten, dass der Mensch nicht nur ein kulturelles, sondern auch ein biologisches Wesen ist. Fragwürdig ist allerdings eine deterministische Interpretation der psychischen „Wirkung“ von physischen Merkmalen.

Valtin (2001, 87) hat in ihrer Kritik am bayerischen Erlass noch einmal nachdrücklich begründet, dass das Legastheniekonstrukt

- theoretisch nicht sinnvoll
- forschungsmethodisch problematisch
- diagnostisch nicht aussagekräftig
- therapeutisch nicht hilfreich
- in der Begründung wissenschaftlich nicht haltbar und
- sozial schädlich ist.

Konkret kritisiert sie, dass sich die AutorInnen des Erlasses auf die international Klassifikation psychischer Störungen berufen, „denn

- a) taucht der Terminus Legasthenie dort nicht auf und
- b) wird an keiner Stelle eine Gruppe genannt, die in Bayern als Legastheniker bezeichnet wird, nämlich eine ‚Lese-/ Rechtschreibstörung aufgrund erblicher oder geburtlicher Schädigung (3-5% aller Schüler)‘. Statt dessen steht dort, dass die Ätiologie unbekannt sei.“ (a.a.O., 94).

Insbesondere ist daran festzuhalten, dass alle Kinder ein Recht auf bestmögliche Förderung ihrer Fähigkeiten in einem so zentralen Bereich wie der Schriftsprache haben. Das bedeutet keinesfalls, alle über einen Kamm zu scheren, sondern verlangt im Gegenteil eine besondere Aufmerksamkeit für individuelle Schwierigkeiten. Diese individuellen Besonderheiten werden

aber mit den üblichen Kategorien (LRS vs. Legasthenie; Schwierigkeit vs. Störung vs. Schwäche) eher überspielt als wahr- und ernst genommen.

==>> Empfehlung: Beibehaltung der Formulierungen im Beschluss der KMK von 1978 bzw. Erweiterung um die bereits im Fragenkatalog einbezogene Dimension "Schreiben".

(2) Diagnostik

Der Begriff der "Diagnostik" suggeriert eine technische Präzision, die die verfügbaren Instrumente nicht leisten können. Dem Entwicklungsstand der Psychologie und der Didaktik entsprechend sollte man bescheidener von "Beobachtung" und "Deutung" von Lernprozessen und –schwierigkeiten sprechen.

In diesem Rahmen können Tests eine hilfreiche Rolle spielen, wenn die AnwenderInnen zur qualitativen (und nicht nur numerischen) Interpretation der Daten in der Lage sind. Noch wichtiger als eine Verbesserung von Momentaufnahmen im Sinne punktueller Lernstandserhebungen ist aber, LehrerInnen zu qualifizieren, dass sie Lese- und Schreibversuche prozessbegleitend beobachten und interpretieren können (Brügelmann/ Brinkmann 1998; Dehn 1994; Kretschmann 1998). Sowohl zur Entwicklung dieser Fähigkeiten als auch zur Validierung im Einzelfall ist eine (zumindest zeitweise) Doppelbesetzung im Unterricht sinnvoll (zwei LehrerInnen; LehrerIn und Sozial- oder SonderpädagogInnen; MentorIn und LehramtsanwärterIn).

Die Entwicklungsmodelle verlangen, zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen unterschiedliche Verfahren einzusetzen. In der Eingangsphase haben sich Aufgaben zur Konstruktion von unbekanntem Wörtern und zum Erlesen von Kunstwörtern bewährt – eine Situation, die sich beim freien Schreiben "von Anfang an" tagtäglich von selbst ergibt. In späteren Phasen sind auch Aufgaben aus klassen- bzw. personenspezifischen Grundwortschätzen angemessen bzw. Texte zum leisen Lesen, die das Verständnis von Inhalten erkennen lassen.

Für den Anfangsunterricht und die anschließenden Phasen liegen inzwischen neu standardisierte Verfahren vor (z. B. "Hamburger Schreibprobe" [May 1997], "Knuspels Leseaufgaben" [Marx 1998], "Würzburger Leise-Leseprobe" [Küspert/ Schneider 1998]). Aber auch keines dieser Instrumente kann eine sichere Klassifikation von „Schlüsselfaktoren“, oder gar eine verlässliche Risikoprognose garantieren: Selbst wenn eine fehlende Voraussetzung oder Teilleistung das Risiko schulischen Versagens erhöht, entwickelt sich oft die Mehrheit der Kinder auf Dauer erfolgreich (Brügelmann 2001b; s.a. Anm. 1). Man muss sich also davor hüten, Schwierigkeiten als individuelle Eigenschaft ("Schwäche") festzuschreiben, da sie je nach Persönlichkeit und je nach Außenbedingungen (z. B. Art des Anfangsunterrichts) kompensiert oder überwunden werden können (systemisch-ökologische Sicht).

Dennoch können psychometrische Verfahren hilfreich sein,

- sofern kritische Werte als Warnsignal und Aufforderung zu einer genaueren Beobachtung und nicht als verbindliche Klassifikation verstanden werden;
- sofern nicht nur Punktwerte errechnet, sondern Lösungsversuche auch qualitativ bewertet werden;
- sofern die Aufmerksamkeit nicht auf das Produkt begrenzt wird, sondern auch Lösungswege und Randbedingungen erfasst und diese in die Interpretation einbezogen werden;
- sofern Lehrkräfte ihr Urteil nicht an das Instrument abgeben, sondern seinen Einsatz bewusst nutzen, um ihre Wahrnehmungsfähigkeit für situative Beobachtungen zu differenzieren.

Hoffnungen auf eine Förderdiagnostik, die aus Testprofilen die Auswahl von Förderprogrammen ableitet, die Kindern verbindlich "verordnet" werden können, haben sich nicht erfüllt. Zur Fokussierung eines bewusst probierenden Einsatzes von Aufgaben und zur gezielten Anreicherung des Lernangebots sind differenziertere Leistungsprofile aber nützlich.

==>> Diagnostik lässt sich nicht rein technisch (über bessere Instrumente) optimieren, sondern nur über die Entwicklung und Differenzierung der Urteilskraft von LehrerInnen.

(3) Aus-, Fort- und Weiterbildung

An verschiedenen Stellen meiner Stellungnahme weise ich darauf hin, dass sowohl die Beobachtung der Lernprozesse von Kindern als auch die Förderung bei auftretenden Schwierigkeiten eine besondere Kompetenz der LehrerInnen voraussetzt.

Neuere Entwicklungen in der Lehrerausbildungsreform (z. B. stufenübergreifende Lehrämter; Zweifachlehrer) schwächen primarstufenspezifische Anteile. Andererseits brauchen auch LehrerInnen der Sekundarstufe I grundlegendes Wissen in der Entwicklung von "literacy" (s. den hohen Anteil nicht erkannter schwacher LeserInnen in der 8. Klasse in PISA).

==> Empfehlung: Aufnahme von zwei mindestens sechsständigen Pflicht-Modulen "Anfangsunterricht Schriftsprache [evtl.: und Mathematik]" und "Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb [evtl.: und in Mathematik]" in die Ausbildung an der Hochschule; Fortführung in der zweiten Phase mit Beobachtungsaufgaben und Förderplänen; Einrichtung von schulübergreifenden Arbeitsgruppen zum Austausch über Probleme und Erfahrungen in der dritten Phase. Besonders wichtig sind Impulse durch Kompaktveranstaltungen für LehrerInnen vor Übernahme einer ersten Klasse und die Begleitung des Anfangsunterrichts in Form von monatlichen Treffen. Das Problem wird sein, genügend qualifizierte ModeratorInnen zu gewinnen.

(4) Leistungsbewertung

Ein privilegierter Notenschutz für sog. "LegasthenikerInnen" (wie etwa in Bayern) lässt sich nicht rechtfertigen (Folgerung aus [1], s. Gutachten 2000, 65-68).

Der Ansatz, die Bedeutung vergleichender Leistungsbewertung zurückzunehmen, ist aber grundsätzlich richtig und müsste verallgemeinert werden. Schon wegen der ungleichen Bezugsgruppen in verschiedenen Klassen sind Noten keine angemessene Form der Rückmeldung.

Möglich und sinnvoll wäre eine Beschreibung von Leistungsniveaus und individuellen Fortschritten, z. B. mit Bezug auf Fähigkeitsstufen in repräsentativen Stichproben (wie sie von IGLU erwartet werden können). Auf diese Weise könnte die Bewertung für alle Kinder drei Bezugsnormen kombinieren:

- Niveaus bezogen auf inhaltlich definierte Leistungsstufen;
- Lernzuwächse bezogen auf die je individuelle Ausgangslage;
- Rangplätze bezogen auf Alters-, Jahrgangs- oder weitere Gruppen.

Damit werden Aussagen über den Grad der Zielerreichung möglich, aber auch über Lernfortschritte bzw. –schwierigkeiten, die je nach Voraussetzungen am Schulanfang (drei bis vier Jahre Entwicklungsunterschied!) sehr unterschiedlich zu bewerten sind. Eine klare, aber durch differenzierte Maßstäbe faire Rückmeldung ist einem pauschalen Notenschutz vorzuziehen, der einerseits von persönlicher Anstrengung entlastet, andererseits deren Ertrag nicht honoriert.

==>> Empfehlung: Ausweitung von Berichtszeugnissen mit substanziellen Lernstandsbeschreibungen und konkreten Entwicklungsperspektiven ("nächste Schritte") bis Klasse 4 (auch als Information an die weiterführenden Schulen).

(5) Fördermaßnahmen

In der didaktischen Diskussion konkurrieren zwei grundsätzlich verschiedene Ansätze, die sich nicht allein nach Effektivitätskriterien vergleichen lassen, sondern die auch von unterschiedlichen Menschenbildern und pädagogischen Prinzipien ausgehen.

Auf die Probleme einer technisch (miss-)verstandenen Förderdiagnostik habe ich bereits unter (2) hingewiesen. Sie fordert eine Differenzierung "von oben", deren Autoritätsanspruch durch die professionelle Kompetenz der Lehrperson und durch die wissenschaftlich „gesicherte“ Qualität der Diagnoseinstrumente und Förderprogramme begründet wird. Es handelt sich dabei um eine Deutung von Leistungsabweichungen als „Lernschwächen“, die dann durch Förderprogramme ("von oben") beseitigt werden sollten und nicht um eine an individueller Förderung orientierte Diagnostik.

Eine Individualisierung "von unten" favorisieren vor allem grundschulpädagogisch begründete Ansätze, die die Selbstständigkeit der Kinder und ihre Mitverantwortung für Ziele und Wege schulischer Arbeit in den Vordergrund stellen (Bambach 1989; Brügelmann/ Brinkmann 1998; Peschel/ Reinhardt 2001). Sie verweisen zusätzlich auf Befunde der Resilienzforschung (u. a. Antonovsky 1993), die belegen, dass der persönliche akzeptierte Sinn von Anforderungen und das Gefühl der Selbstkompetenz und Autonomie der Schlüssel zur Bewältigung von Lebensproblemen ist.

Eine Verbindung beider Sichtweisen ist denkbar, allerdings nur, wenn erstere sich in den Rahmen der zweiten einordnet, so dass sich die Rolle der ExpertInnen verändert: Schon Kinder können und müssen an der Planung und Kontrolle ihrer Arbeit verantwortlich beteiligt werden. Diese Lösung von verbindlichen Vorgaben könnte auch im Blick auf das folgende Problem sinnvoll sein:

Es gibt zwei Gründe, warum einzelne Förderprogramme keine generelle Wirksamkeit beanspruchen können, warum andererseits verschiedene Förderprogramme gleichermaßen Erfolge reklamieren (können).

Zum einen lassen sich Lernschwierigkeiten von Kindern nicht analog zu Defekten von Maschinen lokalisieren und reparieren. Neben dem jeweils spezifischen Leistungsprofil spielen Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Strategien zur Bewältigung von Problemen eine wichtige Rolle. Biografisch bedeutsam ist zusätzlich der soziale Kontext, in dem die Schwierigkeiten auftreten und in dem die Förderung wirksam werden soll.

Eine zweite Ebene stellen die sog. "Disseminationsprobleme" von Programmen und Methoden dar. Die Innovationsforschung hat vielfältig belegt, dass sich Curricula und didaktisch-methodische Konzepte nicht "intakt" in die Praxis transportieren und dort verbreiten lassen. LehrerInnen setzen sie unterschiedlich ein -- zu Recht, um situationsspezifischen Faktoren gerecht zu werden, leider aber auch wegen mangelnder Kompetenz und erschwerender Randbedingungen.

Offene Lernangebote (z. B. freies Schreiben von Anfang an und Lesezeiten mit freier Textwahl) entlasten die LehrerInnen und aktivieren die Eigenkräfte der Kinder, indem sie durch subjektiv bedeutsame Schreibanlässe ihre Motivation stärken (vgl. u. a. Richter 1998). Gleichzeitig können LehrerInnen spezifischer helfen, wo Kinder tatsächlich Probleme haben.

Es gibt keine Gründe, die Förderung von Migrantenkindern nach anderen Prinzipien auszurichten. Wichtig ist allerdings ein grundlegendes Verständnis für Besonderheiten einer

zweisprachigen Entwicklung, insbesondere wenn muttersprachliche Erfahrungen auch schon mit der Schrift vorliegen.

==>> Vergabe von empirischen Studien, die die Wirksamkeit von unterschiedlichen Förderkonzepten und ihre kontextspezifische Varianz evaluieren, und von Untersuchungen zu "wider Erwarten erfolgreichen" SchülerInnen mit Risikoprognose, um Schutzfaktoren und förderliche Lernbedingungen ausfindig zu machen.

(6) Schule und Eltern

Eltern müssen über die "natürlichen" Schwierigkeiten von fachlichem Lernen (und des Schriftspracherwerbs im besonderen) aufgeklärt werden.

Darüber hinaus belegt die Forschung zur kompensatorischen Erziehung in angelsächsischen Ländern die Bedeutung einer Einbeziehung von Eltern in Förderprogramme -- gerade in schriftfernen Familien und bei Eltern, die selbst Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten (vgl. Brooks u. a. 1997; Yates 2001). Empirische Studien zeigen, dass Schule auch Kinder aus schulfernem Milieu erfolgreich fördert, dass diese Effekte aber in der Ferienzeit wieder verloren gehen (Alexander/ Entwistle 1996). Dieser Befund macht eindringlich klar, wie wichtig eine Unterstützung durch die Familie ist.

==>> Entwicklung von Materialien für die Aufklärung von Eltern über Bedingungen und Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs (analog der Siegener "ElternSchule an der Uni"; vgl. Brügelmann 1998 und die Video-Reihe Brügelmann/ Danckwerts 1997). Darüber hinaus sind konkrete Maßnahmen zwischen Schule und Eltern abzustimmen -- vor allem auf der Beziehungsebene, damit Kinder die Förderung als Unterstützung erleben können und nicht als Bestrafung.

(7) Schule und Jugendhilfe

Neben den Kooperation mit Eltern (s. 6) stellt sich hier das Sonderproblem der kommerziellen Förderangebote, deren Wahrnehmung bei Bedürftigkeit durch den Staat unterstützt wird.

So richtig es ist, dass die Pflichtschule die Aufgabe hat, allen Kindern eine Grundbildung zu vermitteln -- sie kann einen gleichen Lernerfolg für alle nicht garantieren. Lernen ist kein beliebig steuerbarer Prozess, Unterricht wirkt nicht mechanisch berechenbar auf SchülerInnen. Der Nachmittagsmarkt an Lernmitteln und Förderhilfen existiert, und er wird - auch mit staatlicher Unterstützung (z. B. nach dem KJHG) - in Anspruch genommen.

Statt die Augen vor diesem Faktum zu verschließen, sollte der Staat Mindeststandards einfordern -- und die finanzielle Unterstützung einer Förderung (z. B. durch die Beihilfen nach § 35a I SGB) an deren Erfüllung binden.

==>> Formulierung von Gütekriterien (s. oben [5] und unten [9]) zur Beurteilung außerschulischer Angebote.

(8) Vorschulischer Bereich

Für den Schriftspracherwerb bedeutsame Voraussetzungen streuen am Schulanfang über drei bis Jahre normaler Entwicklung, wie man seit 20 Jahren weiß (Rathenow/ Vöge 1982, 51f.; Mason 1981, 25).

Längsschnitt- und Interventionsstudien, vor allem zur Bedeutung der fonologischen Bewusstheit, zeigen, dass es kritische Schwellen für eine erfolgreiche Teilnahme am Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben gibt (vgl. vor allem das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten [BISC], Jansen u. a. 1999).

Vor diesem Hintergrund sind theoretisch drei Strategien denkbar:

- Verschärfte Selektion durch Zurückstellung in den Schulkindergärten. Studien haben allerdings gezeigt, dass sich Kinder mit (gleichen) fehlenden Voraussetzungen besser entwickeln, wenn sie eingeschult, als wenn sie zurückgestellt werden (Jansen 1994).
- Stärkung der schriftsprachbezogenen Förderung im (Schul-)Kindergarten, um die Lernvoraussetzungen bei Kindern aus schriftfernem Milieu an die schulischen Anforderungen anzupassen. Eine stärkere Orientierung der Kindergartenarbeit auf schulrelevante Inhalte kann durchaus positive Effekte haben (vgl. Schneider u. a. 1999; 2000). Allerdings profitieren auch die Kinder, die bereits Schrifterfahrung haben (Franzkowiak u. a. 2002), so dass sich die Schere nicht schließt.
- Öffnung des Anfangsunterrichts für die unterschiedlichen Voraussetzungen verschiedener Kinder.

Auch wenn eine der beiden anderen Strategien gewählt werden sollte, ist bleibt die letztgenannten Maßnahme unverzichtbar.

Zudem sollte der Kindergarten nicht durch isolierte Trainings verschult werden (auch wenn systematisch durchgeführte Sprachspiele bedeutsame Fördereffekte zeigen: Schneider u.a. 1999; Martschinke u. a. 2001). Zentrale Aufgabe und mit den bewährten Traditionen der Kindergartenarbeit auch verträglich ist die Anreicherung und Erkundung der Schriftumwelt mit handlungsbezogenen Aufgaben, in deren Kontext dann auch gezielt einzelne Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden können.

==>> Ziel des (Schul-)Kindergartens sollte es sein, das Verständnis für soziale und kognitive Funktionen der Schrift und für ihre "technischen" Grundprinzipien (Lautbezug) zu wecken (vgl. die o. g. Konzepte).

(9) Lehr- und Lernmittel

Antworten auf die Frage nach Erfahrungen mit "speziellen" Methoden und Materialien hängen von den favorisierten Unterrichtskonzepten ab, die sich zur Zeit in vier Richtungen entwickeln (s. a. oben [0]):

- stärkere Orientierung an der Sprachstruktur (Röber-Siekmeyer 1993; differenzierter: Augst/ Dehn 1998)
- stärkere Orientierung an kognitiven Teilleistungen, vor allem bei der Förderung von fonologischer Bewusstheit (Forster/ Martschinke 2001; Küspert/ Schneider 1999);
- eine stärkere Orientierung an Strategien des Lesens und Schreibens und ihren Entwicklungsniveaus (Brügelmann/ Brinkmann 1998; Naegele/ Valtin 1997, 203 ff., 217 ff.; Peschel/ Reinhardt 2001; Spitta 1995);
- eine stärkere Orientierung an der sozial-kulturellen Praxis des Lesens und Schreibens (Bambach 1989; Dehn u. a. 1996; Kochan 1998; Spitta 1998) und an persönlichen Handlungsinteressen von Kindern (Kretschmann 1989; Richter 1998).

Das Spektrum an kommerziellen Angeboten reicht von technischen Hilfsmitteln wie Prismenbrillen (Pestalozzi 1985) über Lernprogramme auf dem Computer (Scheimann 1993) und differenzierte Materialien für SchülerInnen mit Schwierigkeiten (Kretschmann u. a. 1998)

bis hin zu handlungsorientierten Konzepten eines "Förderns durch Fordern" (Brinkmann/Brügelmann 1993).

==>> Empfehlung: Vergabe von Aufträgen zur Prüfung der fachdidaktischen Qualität von Förderprogrammen mit konzept- und kontextspezifisch differenzierten Urteilen, so dass LehrerInnen die Angebote im Blick auf ihre eigenen Ziele und Bedingungen auswählen können (analog der "Didaktischen Entwicklungs- und Prüfstelle für Lernsoftware Primarstufe" an der Universität Siegen, vgl. Brinkmann u. a. 1999). [s. im Übrigen auch (5)]

Literaturnachweise

- Alexander, K. L./ Entwistle, D. R. (1996): Schools and children at risk. In: Booth/ Dunn (1996, 67-88).
- Antonovsky, A. (1993): Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke/ Broda (1993, 3-14).
- Augst, G./ Dehn, M. (2001): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können -- Lehren --Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Klett: Stuttgart.
- Bambach, H. (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 1993).
- Betz, D./ Breuninger, H. (1987): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Psychologie Union: München/ Weinheim (2. erw. Aufl.; 1. Aufl. 1982 Urban & Schwarzenberg: München).
- Booth, A./ Dunn, J. J. (eds.) (1996): Family-school links. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (1993): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). Verlag für pädagogische Medien: 20253 Hamburg (Unnastr. 19) (erw. Fassung 1995).
- Brinkmann, E., u. a. (1999): Evaluation von Lernsoftware für Grundschul Kinder. Projektantrag an das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW. Vervielf. Ms. FB 2 der Universität-Gesamthochschule: Siegen.
- Brooks, G., et al. (1997): Family literacy lasts. The NFER follow-up study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. The Basic Skills Agency: London.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule -- in der Schule. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 2000).
- Brügelmann, H. (2001): Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext. In: Petillon (2001, im Druck).
- Brügelmann, H. (2001a): Keine Drei-Klassen-Gesellschaft bei Lernschwierigkeiten. Gutachten zur fachlichen Einschätzung des bayerischen Erlasses zur "Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim
- Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens" vom 16.11.1999. In: GEW (2001, 50-71).
- Brügelmann, H. (2001b): Voraussetzungen des Schulerfolgs im Lesen und Schreiben. Risikoprognosen und Schutzfaktoren der Leistungsentwicklung im Grundschulalter. Antrag des Projekts LOGIK-R an das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW. FB2 der Universität: Siegen.

- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden -- Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: Lengwil.
- Brügelmann, H./ Danckwerts, B. (Hrsg.) (1997): "ElternSchule an der Uni". Videoreihe zur Grundschulpädagogik. Erhard-Friedrich-Verlag: Seelze.
- Dehn, M., u. a. (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim.
- Dummer, L. (Hrsg.) (1985): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1984. Bundesverband Legasthenie e.V.: Hannover.
- Fölling-Albers, M., u. a. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis -- Befunde der Forschung
- Bd. 3 [Schwerpunkte: Veränderte Kindheit; Sachunterricht]. Kallmeyer'sche: Velber.
- Forster, M./ Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Bd. 2: leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Auer: Donauwörth.
- Franke, A./ Broda, M. (Hrsg.) (1993): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen.
- Franzkowiak, T., u. a. (2002): BLISS als Brücke zwischen kindlichem Malen und alfabetischer Schrift. Abschlussbericht an die DFG. Vervielf. Ms. FB 2 der Universität: Siegen (in Vorb., März 2002).
- GEW (Hrsg.) (2001): Der neue Legasthenie-Erlass. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern: 80366 München, Schwanthaler Str. 64 (3. akt. Aufl. 2001; 1. Aufl. 2000).
- Günther, H./ Ludwig, O. (Hrsg.) (1996): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin/ New York.
- "Gutachten 2000", s. ==>> Brügelmann (2001a)
- Hasselhorn, M., u. a. (Hrsg.) (2000): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Tests und Trends N.F. Bd. 1. Göttingen: Hogrefe.
- Heinzl, F./ Prengel, A. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 6: Heterogenität, Integration
- und Differenzierung in der Primarstufe - Theoretische und empirische Untersuchungen. Leske + Budrich: Opladen (in Vorb.).
- Jäger, R.S., u. a. (Hrsg.) (1991): Computerunterstütztes Lernen. Beiheft 2 zur Zeitschrift "Empirische Pädagogik". Zentrum für empirische pädagogische Forschung: Landau.
- Jansen, H. (1994): Fördert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8. Jg., H. 3/4, 165-175.
- Jansen, H., u. a. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (BISC). Hogrefe: Göttingen u. a.
- Kochan, B. (1998): Gedankenwege zum Lernen beim freien Schreiben. In: Spitta (1998, 218-277).

- Kretschmann, R. (1989): Anfangsschritte des Lesens und Schreibens: Untersuchungen zur Frühdiagnose und Frühförderung der Schriftsprachkompetenz. In: Praxis Deutsch, Nr. 97, 6-13.
- Kretschmann, R. (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Pensen: 21637 Horneburg (2. Aufl.).
- Küspert, P. (1997): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Peter Lang: Frankfurt.
- Küspert, P./ Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe. Hogrefe: Göttingen.
- Küspert, P./ Schneider, W. (1999): Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Vorschulkinder. Hogrefe: Göttingen (2. Aufl. 2000).
- Martschinke, S., u.a. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Bd. 1: Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Auer: Donauwörth.
- Marx, H. (1998): Knuspels Leseaufgaben. Gruppenlesetest für Kinder Ende des ersten bis vierten Schuljahres. Hogrefe: Göttingen.
- Marx, H., u. a. (2000): Prognostische, differentielle und konkurrente Validität des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). In: Hasselhorn u.a. (2000, 9-34).
- Marx, P., u. a. (2000): Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche: Ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung. Zeitschrift. für Pädagogische Psychologie, 15. Jg. H. 2, 85-98.
- Mason, J.M. (1981): Prereading: A developmental perspective. Technical Report No. 198. Center for the Study of Reading/ University: Urbana-Champaign, Ill.
- May, P. (1997): Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Naegele, I./ Valtin, R. (Hrsg.) (1997): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Beltz: Weinheim (4. Aufl.).
- Panagiotopoulou, A. (2000): Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands. Erwerb von Schriftlichkeit... Dissertation. Fakultät für Pädagogik. Universität: Köln (publiziert 2001 bei Peter Lang: Frankfurt).
- Panagiotopoulou, A. (2001): Lernbiografien von Schulanfängern im schriftkulturellen Kontext. Erscheint in: Heinzel/ Prengel (2002).
- Panagiotopoulou, A./ Rohlf, C. (Hrsg.) (2001): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2 der Universität-Gesamthochschule. Universitätsdruckerei: Siegen.
- Peschel, F., Reinhardt, A. (2001): Das Sprachforscher-Buch. Friedrich: Seelze-Velber.
- Pestalozzi, D. (1985): Prismenbrillen -- eine Hilfe für Legastheniker? In: Dummer (1985, 106-30).
- Petillon, H. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 5: Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule -- Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Leske + Budrich: Opladen.
- Rathenow, P./ Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten. Westermann: Braunschweig (Vorf.: Erkennen und Fördern lese-recht-schreibschwacher Schüler. HILF: Wiesbaden 1980).

- Röber-Siekmeyer, C. (1993): Die Schriftsprache entdecken. Beltz: Weinheim.
- Richter, S. (1998): Schriftspracherwerb und Interesse -- Lehr-Lern-Forschung im grundschulpädagogischen Kontext. Regensburger Beiträge zur Lehr-Lern-Forschung No. 1. Universität: Regensburg.
- Roth, E. (1999): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis. Peter Lang: Frankfurt.
- Scheerer-Neumann, G. (1996): Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen. In: Günther/ Ludwig (1996, 2. Hb., 1329-1352).
- Scheerer-Neumann, G. (2001): Lese-Rechtschreibschwäche, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Legasthenie: Begriffliche Klärungen und inhaltliche Implikationen. Vervielf. Ms. Universität: Potsdam.
- Scheimann, G. (1991): Die COMLES-Familie: Computerunterstützte Förder- und Lernprogramme für die Grundstufe. Didaktisch-methodische und programmtechnische Aspekte. In: Jäger u. a. (1991, 221-227).
- Schneider, W., u. a. (1999): Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen. Das Würzburger Trainingsprogramm ...In: Kindheit und Entwicklung, 8. Jg., 147-152.
- Schneider, W., et al. (2000): Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia. A comparison of three kindergarten intervention programs. In: Journal of Educational Psychology (in print).
- Schulte-Körne, G. u. a., (1998): Genetik der Lese-/ Rechtschreibstörung (Legasthenie). In: Medizinische Genetik, 10. Jg., 402-405.
- Schulte-Körne, G., u. a. (2001): Neurobiologische und molekulargenetische Untersuchungen zur Lese-Rechtschreibstörung. Forschungsantrag an die DFG. Vervielf. Ms. Universität: Marburg.
- Spitta, G. (1995): Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens? Fallstudien zur Entwicklung der Rechtschreibbewusstheit. Forschungsantrag. Vervielf. Ms. FB 12 der Universität: Bremen.
- Spitta, G. (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben -- eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil.
- Treinies, G., u. a. (1999): Die Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsverfahrens zur phonologischen Bewusstheit im ersten Schuljahr. Bericht Nr. 91. Institut für Grundschulforschung Universität: Nürnberg.
- Valtin, R. (1997): Zusammenfassung empirischer Befunde zu Behandlungsmöglichkeiten bei LRS. In: Naegele/ Valtin (1997, 56-57).
- Valtin, R., u.a. (1981): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Valtin, R. (2001): Korrespondenz mit dem bayerischen Kultusministerium. In: GEW (2001, 86-88, 93-94).
- Weber, J.-M., u. a. (2001): Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder. Ein Vergleich bezüglich Verursachungsfaktoren und Therapierbarkeit. In: Fölling-Albers u. a. (188-191).
- Yates, D. (2001): Family literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. In: ALFA-FORUM, Nr. 47, 26-29.