



Linguistik-Server Essen

Inga Schweer:

FELA MUS MANN MACHN DÜFN

Schriftliche Ausarbeitung zum Thema
"Lese-Rechtschreib-Schwäche"

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2002

Universität GH Essen, Fachbereich 3, FuB 6

Universitätsstraße 12, D-45117 Essen | <http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrückli-
cher Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inhaltsverzeichnis

1. Zur Bedeutung von Lernschwierigkeiten	4
2. Definition der Lese-Rechtschreib-Schwäche.....	5
3. Ausmaß, Früherkennung und Behandelbarkeit.....	8
4. Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb.....	8
4.1 Frühkindliche Prinzipien: „Die Welt der Tassen“ (Betz/Breuninger).....	8
4.1.1 Vorschläge, um die „Welt der Tassen“ zu verlassen	10
4.2 Phonologische Bewusstheit	10
5. Mögliche Ursachen für Lese-Rechtschreib-Schwäche und Konsequenzen	11
5.1 Aufmerksamkeitsfaktoren.....	12
5.1.1 Konsequenzen der Arbeiten von H. Marx für den Leseunterricht (Tücke 1999, 174) ..	13
5.2 Intra-Wort-Redundanz.....	14
5.2.1 Konsequenzen der Arbeiten von G. Scheerer-Neumann u.a. für den Leseunterricht	14
5.3 Segmentierungsprobleme	14
5.3.1 Konsequenzen der Arbeiten von G. Scheerer-Neumann für den Leseunterricht.....	14
5.4 Phonematische Bewusstheit.....	14
6. Runderlass des Kultusministeriums zur Förderung bei LRS.....	15
6.1 Allgemeine, zusätzliche und außerschulische Fördermaßnahmen.....	15
6.2 Leistungsfeststellung und -beurteilung	16
6.3 Anmerkungen der Pädagogischen Konferenz zum Erlass	17
7. Vorbeugung von LRS und Handlungsvorschläge	17
7.1 Lautgebärden-System (H. Weiden)	17
7.2 Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (Valtin 1994, S. 75)	18
7.3 Ausschluss differenzierter Behinderungen	19
7.4 Positive und negative Lernstruktur (Betz/ Breuninger 1982).....	20
7.5 Die Diagnostischen Bilderlisten (L. Dummer-Smoch).....	21
7.6 Handlungsvorschläge zum Verlassen des halbphonetischen Niveaus.....	22
8. Primäre Prävention und remediales Lernen mit Hilfe von Sprachspielen.....	23
8.1 Sprachspiele gegen das Festhalten an scheinadaptiven Aufmerksamkeitsstrategien....	24
8.2 Sprachspiele zur Förderung der Intra-Wort-Redundanz-Nutzung	25
8.3 Sprachspiele zur Förderung des Segmentierungsvorgangs	26
8.4 Sprachspiele zum Trainieren der phonematischen Bewusstheit	28
9. Abschließende Gedanken.....	30
10. Medienverzeichnis.....	32
10.1 Literaturverzeichnis.....	32
10.2 Internetrecherche:.....	33

10.3	Adressen zur Lese-Rechtschreib-Schwäche.....	34
11.	Anhang	34
11.1	„Fühlbuchstaben“ u. Anlautbilder	34
11.2	Lautgebärden- System (H. Weiden 1989, S. 43)	34
11.3	Überblick: Ursachenkomplex.....	34
11.4	Empfehlungen zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwäche.....	34

1. Zur Bedeutung von Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten treten zumeist im frühen Schulalter auf, wenn an Kinder bestimmte Anforderungen gestellt werden, die sie „erwartungswidrig“ nicht erfüllen können. Diese Schwierigkeiten können beim Lesen, Schreiben oder auch beim Rechnen auftreten, sie werden unter dem Begriff „spezifische Lernstörungen“ zusammengefasst (M. Tücke 1999, S.159).

Lesen, Schreiben und Rechnen sind Kulturtechniken, die für jede Art der Ausbildung unentbehrlich sind. Vorrangige Aufgabe der Schulen ist es daher, allen Kindern in diesen elementaren Bereichen tragfähige Grundlagen für ihr weiteres Lernen zu vermitteln. Ein lese- rechtschreib- oder rechenschwaches Kind hat meist schon am Anfang seiner Schullaufbahn große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens. Es erkennt zum Beispiel, dass es sich Buchstaben, Zahlen oder Reihenfolgen nicht so leicht wie seine Kameraden merken kann (Landesverband Legasthenie). Lernschwierige Schüler haben mit länger andauernden Misserfolgen zu kämpfen. Ihre Eltern, Lehrer und Mitschüler reagieren zumeist negativ auf die schlechten Leistungen, und sie selbst verlieren mit der Zeit an Selbstvertrauen und entwickeln Versagensängste. Als Folge sinkt neben der Motivation der betroffenen Schüler auch ihr allgemeines Selbstbild, sie sind Opfer von negativen Interaktionen und von Stigmatisierung durch ihre Umwelt. Mittels subjektiver Theorien (Alltagstheorien) werden die schlechten Leistungen auf mangelnde Anstrengung des Schülers zurückgeführt (E. Höhn 1988). Zudem stellt das Schreiben eine zentrale Technik dar, und die Häufung von Rechtschreibfehlern beeinflusst den Gesamteindruck einer schriftlichen Arbeit nicht nur im Deutschunterricht. Ein schlechter Gesamteindruck kann zu verändertem Korrekturverhalten führen, so werden „bei schwachen Rechtschreibern deutlich weniger Fehler vom Lehrer übersehen als bei leistungsstarken Schülern“ (G. Augst u. M. Dehn 1998, S. 233). Die lernschwierigen Schüler sind über ihre eigenen schlechten Leistungen betroffen, sie können sich aber nicht selbst befreien, um den Anforderungen unserer Leistungsgesellschaft gerecht zu werden.

Lernschwierigkeiten treten erstmals in der Grundschule auf und manifestieren sich ab der vierten Klasse, wenn nicht interveniert wird. Dem Primarstufen-Lehrer fällt also die Aufgabe zu, Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und zu helfen bzw. Hilfe einzuleiten. Da Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwierigkeiten äußerst komplexe Lernstörungen sind, die in unterschiedlichen Varianten auftreten, ist an erster Stelle eine angemessene Diagnostik, Beratung und Aufklärung nötig. Darüber hinaus sollte der Lehrer in der Grundschule Lernschwierigkeiten durch „primäre Prävention“ vorbeugen. Durch adaptiven Unterricht, der den Schülern angepasst ist, sollte er auf die speziellen Fähigkeiten, Schwierigkeiten und Besonderheiten eingehen. Eine Form des adaptiven Unterrichts ist das remediale Lernen, wobei vom Lehrer gezielte pädagogische Maßnahmen zur Behebung von Lernschwierigkeiten eingesetzt werden.

Neben diese herkömmliche Auffassung von Lernschwierigkeiten stellt H. Roth das didaktische Prinzip der Konfrontation mit der Schwierigkeit (G. Augst u. M. Dehn 1998, S. 232-233). Schwierigkeiten sollen eigens provoziert werden, damit das kognitive Schema von der Rechtschreibung verändert wird. Durch das Bewältigen von Schwierigkeiten soll das Können erweitert werden. Lernschwierigkeiten sind nach dieser Auffassung konstruktiv für den Aneignungsprozess und werden nicht als „Abweichung von der Norm des Leistungs-durchschnitts“, wie in der herkömmlichen Auffassung, gesehen. Auch Betz und Breuninger erwähnen in ihrem erstmals 1982 erschienenen Buch „Teufelskreis Lernstörungen“, dass Lernstörungen alltägliche Phänomene sind, die erst durch Einspannung in bestimmte Systeme ein „gänzlich neues Gesicht“ bekommen (D. Betz/ H. Breuninger 1982, S. 3).

2. Definition der Lese-Rechtschreib-Schwäche

Treten beim Erwerb und Gebrauch der Laut- und Schriftsprache Lernschwierigkeiten auf, so spricht man von „**Lese-Rechtschreib-Schwäche**“, „**Legasthenie**“ oder auch „**Dyslexie**“. Dieses ist eine der am weitesten erforschten und dennoch sehr kontrovers diskutierten Formen der spezifischen Lernschwierigkeiten (M. Tücke 1999, S.159). Schon die Prägung des Begriffs „**Legasthenie**“ wird in der Literatur auf unterschiedliche Personen zurückgeführt. So wird einerseits Dr. Rudolf Berlin genannt, der im Jahr 1887 **Legasthenie** „als einen sich entwickelnden, und nicht etwa angeborenen, Zustand der Leseunfähigkeit beschrieb, welcher nicht auf eine Gehirnverletzung, sondern auf eine „zerebrale Erkrankung“ zurückzuführen sei“ (R. Temple 1999, S. 18). Bevor der Begriff eingeführt wurde, wurde der Ausdruck **Aphasie** verwendet, welcher als „infolge einer Gehirnverletzung auftretender Verlust oder Beeinträchtigung der Fähigkeit, Wörter zu verwenden oder zu verstehen“ definiert ist (R. Temple 1999, S. 18). Es wurden vier Arten von Aphasie unterschieden :

- Sensorische Aphasie: Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen
- Motorische Aphasie: Schwierigkeit, sich sprachlich auszudrücken
- Alexie: Leseschwäche
- Agraphie: Schreibschwäche.

Etwa zeitgleich wurde im Jahr 1877 der Ausdruck **Wortblindheit** von Adolph Kussmaul geprägt. Die Sprachregion *Gyrus angularis* wurde als der für Wortblindheit verantwortliche Teil des Gehirns vorgeschlagen; als Ursache sah man Gehirnverletzungen an. Der Begriff wurde ebenfalls in Zusammenhang mit Patienten verwendet, die trotz intakter Seh- und Sprechfähigkeit und trotz intakter Intelligenz außerstande waren, ihnen bereits bekannte Wörter wiederzuerkennen. Von dem ersten Fall angeborener Wortblindheit bei einem Kind in England berichtete Dr. W. Pringle Morgan im Jahre 1896 (R. Temple 1999, S. 19).

Andererseits wird in der Literatur Paul Ranschburg genannt, der im Jahre 1928 **Legasthenie** als Bezeichnung für eine „nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes“ geprägt haben soll (G. Augst u. M. Dehn 1998, S. 234). Diese Begriffsdefinition der geistigen Rückständigkeit überarbeitete die Schweizerin Maria Lindner 1951 in der „Zeitschrift für Kinderpsychiatrie“, indem sie nicht nur die schlechten Rechtschreibleistungen, sondern auch die allgemeine Intelligenz betrachtete. Sie veröffentlichte die neue Legasthenie-Definition auch in ihrem 1962 erschienenen Buch „Lesestörungen bei normalbegabten Kindern“. **Legasthenie** wurde von Maria Lindner als „...eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen fehlerfreien Schreibens) bei sonst intakter – oder im Verhältnis zur Lesefähigkeit relativ guter Intelligenz“ definiert (M. Lindner 1962, S.13). Bei dieser Definition wird von einer Diskrepanz zwischen durchschnittlicher bis überdurchschnittlicher Intelligenz einerseits und Teilleistungsschwächen im Lesen und Rechtschreiben andererseits ausgegangen. Als Ursachen fand man z.B. spezifische Sehstörungen oder eine unzureichende Integration der Leistungen von rechter und linker Gehirnhälfte (vgl. z.B. Schenk-Danzinger 1984), welche sich in besonderen Merkmalen der Fehler von Legasthenikern niederschlagen würden. Genannt wurden z.B. die Vertauschung der Buchstabenreihenfolge und Achsenspiegelungen der Buchstabenform (b,d; g,p; W,M) (G. Augst u. M. Dehn 1998, S. 234). Zudem nahm man an, dass eine Lese-Rechtschreib-Schwäche bei sonst guter Intelligenz leichter als bei unterdurchschnittlicher Intelligenz zu behandeln sei. Auf M. Lindners Diskrepanzdefinition und der Behandelbarkeitsannahme folgten in den sechziger und siebziger Jahren spezielle Fördermaßnahmen ausschließlich für „Legastheniker“. Die Diagnose begründete sich auf psychometrische Intelligenztests und brachte gewisse Privilegien für Schüler und Eltern mit sich. In diesem Zusammenhang sprach Günther Grass von einer „Legasthenie-Mafia“, gemeint waren inner- und außerschulische Förderung und Therapien auf Kosten der Krankenkassen und in späteren Jahren auf private Rechnung der Eltern. Die von solcher Störung betroffenen Kinder sollten von der Schule in besonderer Weise geschützt und gefördert werden. Prominente wie Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Hans Christian Andersen und Susan Hampshire galten als Legastheniker (G. Augst u. M. Dehn 1998, S. 234).

1976 kritisierte J. Schlee Legasthenie als ein „messmethodisches Problem“ und bezeichnete sie als ein „psychometrisches Kunstprodukt“ (J. Schlee 1976). Er fand heraus, dass keine klare Abgrenzung möglich sei, da sowohl unterschiedliche Intelligenztests als auch verschiedene Rechtschreibtests unterschiedlich messen würden. Zudem war nur eine mittelbare Korrelation zwischen Intelligenz und dem Lesen/ Rechtschreiben nachweisbar. So gibt es keine speziellen Legasthenie-Fehler beim Rechtschreiben, lese-rechtschreib-schwache Kinder machen quantitativ einfach mehr Fehler als unauffällige Kinder. Schlee forderte eine Analyse der beeinträchtigten Prozesse beim Lesen und Rechtschreiben, eine funktionale Analyse.

Nachdem W. Yule im Jahre 1973 dann nachwies, dass Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche und geringer Intelligenztestleistung mehr von Förderprogrammen profitierten als „reine“

Legastheniker, schlug 1978 die bundesdeutsche Bund-Länder-Kommission vor, in der schulischen Praxis keine Unterscheidung von Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwäche mehr zu machen. Alle Schüler mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sollten von nun an unabhängig von der Intelligenz gefördert werden. „L-R-S“ wurde definiert als „**partielle Lernprobleme, die sich in unterdurchschnittlichen Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben äußern**“. Diese jüngste Definition liegt auch dem aktuellen Runderlass des Kultusministeriums NRW vom 19.07.1991 zur "Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)" zugrunde und dient somit im Folgenden als Arbeitsdefinition. Die umgangssprachliche Nutzung des Legasthenie-Begriffs für die schwerste Form von Lese- und Rechtschreibschwäche wird von mir aufgrund der nur mittelbaren Korrelation zwischen Intelligenz und Lese-/ Rechtschreib-leistung abgelehnt.

In der ehemaligen DDR wurden spezielle L-R-S-Klassen eingerichtet, die auch heute noch in Sachsen bestehen. Offiziell wurde für die Zuweisung der Schüler die Intelligenz nicht erwogen.

Der Begriff „**Dyslexie**“ (engl.: dyslexia) ist besonders im medizinischen Bereich und im anglo-amerikanischen Sprachraum gebräuchlich.

In Abgrenzung zu den oben genannten Begriffen „Lese-Rechtschreib-Schwäche“, „Legasthenie“ oder auch „Dyslexie“, die für Lernschwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch der Laut- und Schriftsprache verwendet werden, bezeichnet der Begriff „**Analphabetismus**“ die Unfähigkeit zu schreiben und zu lesen. Zwei Arten von Analphabetismus werden unterschieden: Primärer Analphabetismus liegt vor, wenn eine Person keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat. Vor allem Menschen, die keine Gelegenheit zum (regelmäßigen) Schulbesuch hatten, sind hiervon in Staaten mit wenig ausgebautem Schulsystem betroffen. Eine andere Bezeichnung für diese Art ist natürlicher Analphabetismus.

Von sekundärem Analphabetismus spricht man hingegen, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt und die bereits erworbenen Kenntnisse wieder verloren gehen. Lesen und Schreiben wurden also in der Schulzeit erlernt, im Jugend- oder Erwachsenenalter aber wieder verlernt (Internet: Schulprojekte/ Analphabetismus 2000). Diese Form des sekundären Analphabetismus wird auch funktionaler Analphabetismus genannt. B. Egloff sieht als Ursache für den trotz Schulbesuch nicht oder nicht genügend stattgefundenen Lese- und Schreiblernprozess eine von ungünstigen Sozialisationsbedingungen geprägte Kindheit und Jugend (Internet: Erwachsenenbildung 1997).

3. Ausmaß, Früherkennung und Behandelbarkeit

In Ländern mit alphabetischem Schriftsystem sind etwa 15% der Schüler von Lese-Rechtschreib-Schwäche gefährdet und 5-10% betroffen. Hierbei ist der Jungenanteil erhöht (2,5:1). Zumeist sind Lesen und Rechtschreiben betroffen. Während es auch Rechtschreib- ohne Leseprobleme gibt, kommen Lese- ohne Rechtschreibprobleme seltener vor.

Ab dem dritten Schuljahr wird das Lesen und Schreiben beherrscht, lese-rechtschreib-schwache Kinder machen aber ungewöhnlich viele Fehler.

Eine sehr kleine Gruppe besitzt nur so geringe Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, dass kein funktionales Eintreten möglich ist. Diese Gruppe besteht nicht aus Analphabeten, sondern besitzt nach M. Tücke keine „phonologische Bewusstheit“ (M. Tücke 1999).

Wenn bereits im Vorschulalter Maßnahmen zur Früherkennung, wie das „Bielefelder Screening“ (BISC) von H. Marx, und anschließende Fördermaßnahmen eingesetzt werden, so sind mehr als 50% der Betroffenen gut behandelbar. Beim „Bielefelder Screening“ werden „Knuspel“ genannte Kunstwörter eingesetzt. Die Kunstwörter sind konstruiert und müssen von der zu untersuchenden Person rekonstruiert werden, um das Verstehen und die phonologische Bewusstheit zu überprüfen (H. Marx 1985). Teilaspekte des „Bielefelder Screenings“ sind die Anzahl der im Kindergarten bekannten Zahlen- und Buchstabensymbole, die Fähigkeit zum Silbenklatschen, schnelle Farb- und Formsicherheit, aufmerksames Unterscheiden von Buchstaben in Wörtern, Gliederungsfähigkeit und Erkennung von Oberflächenmerkmalen. Die Gliederungsfähigkeit wird durch Reime getestet, indem die Kinder herausfinden sollen, ob sich Wörter gleich anhören (z.B. Haus – Maus, Tür – Eisenbahn). Die Erkennung von Oberflächenmerkmalen wird durch die Kunstwörter getestet, so werden sie den Kindern als „Zauberwörter“ vorgesprochen. Nach dem Hören müssen die Kinder dann die ihnen völlig unbekannt Wörter nachsprechen. Wenn Risikokinder schon im Kindergarten erkannt werden, so können ihnen durch Defizitaufarbeitung, also durch frühe Fördermaßnahmen, größtenteils massive Schulprobleme erspart werden.

4. Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

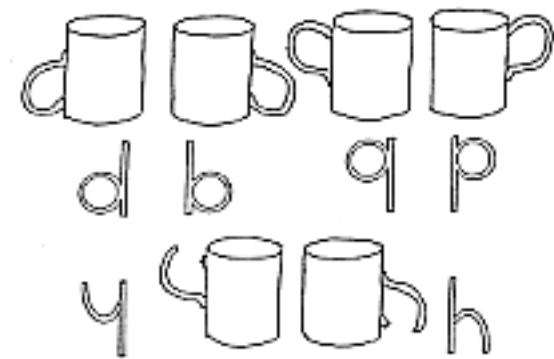
4.1 Frühkindliche Prinzipien: „Die Welt der Tassen“ (Betz/Breuninger)

Da unser Gehirn so konstruiert ist, dass es „...uns die Welt ein bisschen einfacher macht“, nehmen wir Detailunterschiede in unserer Umwelt nicht wahr.



So bleibt eine Tasse eine Tasse, wenn der Henkel nach links oder nach rechts schaut. „Keiner würde für diese Gegenstände verschiedene Namen benutzen wie: „Tisse“ oder „Tusse“.“

Wenn wir mit Schrift umgehen, d.h. wenn wir lesen oder schreiben, müssen wir aus der „Welt der Tassen“ heraustreten. So war es bei der Tasse egal, ob der Henkel nach links oder rechts zeigt, ob man sie auf den Kopf stellt oder nicht. Im Umgang mit der Schrift ändern aber schon kleinste Details den *Namen* des Buchstabens.



Da die Psychologie gezeigt hat, dass kein Kind unter vier Jahren über die notwendigen Teilleistungen verfügt, um die „Welt der Tassen“, d.h. frühkindliche Prinzipien, zu verlassen, und dass kein Kind länger braucht als bis ins zehnte Jahr, ist bei einem Teil der Schulanfänger statistisch noch mit frühkindlichen Prinzipien zu rechnen. Unter bestimmten Voraussetzungen verweilen einzelne Schüler länger in dieser Welt, für sie gibt es keinen visuell wahrnehmbaren Unterschied zwischen bestimmten Buchstaben. Und so werden von ihnen Buchstaben und Zahlen über das Einschulungsalter hinaus spiegelbildlich geschrieben, verdreht oder verwechselt (Betz/Breuninger 1982, S. 14-16).

99 Dez Lezu uuq Soqllequ zu leqleu ge -
 99 Das Lesen und Schreiben zu lehren ge -
 qöll zu qeu Heuqleulqeqeu qel Gluuq -
 hört zu den Hauptaufgaben der Grund -
 zoqule uuq ez lzl lqle qëqeqoqlzoqe
 schule und es ist ihre pädagogische
 Aulqeqe. qelül zu zolqeu. qeß wöqllloqzl
 Aufgabe, dafür zu sorgen, daß möglichst
 weulqe Soqüel qeqeuüqel qlezeu
 wenige Schüler gegenüberdiesen
 Gluuqlolqeluuqeu velzeqeu
 Grundforderungen versagen

Übersetzung ins Legasthenische:

q = p, b, d, q, g, h, y **u** = n, u (eigentlich auch w, v, m)

l = i, r, l (eigentlich auch t, f) **e** = a, e

4.1.1 **Vorschläge, um die „Welt der Tassen“ zu verlassen**

Die taktile Wahrnehmung könnte hinzugezogen werden. So können die Schüler Buchstaben in Sand schreiben oder in Partnerarbeit Buchstaben auf die Haut schreiben und erkennen lassen. Eine weitere Fördermöglichkeit unter Einbezug der taktilen Wahrnehmung stellt die Arbeit mit „Fühlbuchstaben“ dar. Hierzu werden beispielsweise auf die Vorderseite von Karteikärtchen aus Schleifpapier geschnittene Buchstaben geklebt. Die Platzierung in der unteren rechten Ecke ist ratsam, um Verwechslungen und Verdrehungen der Buchstaben auszuschließen. Rückseitig können die entsprechenden Anlautbilder angebracht werden. In der Art einer Lernkartei können die Schüler nun mit den Karteikärtchen üben, d.h. sie sollen sich ein Anlautbild anschauen und es laut sprechen und dann den zum Anlaut gehörigen Buchstaben aufschreiben. Durch Umdrehen des Kärtchens können sie den von ihnen geschriebenen Buchstaben kontrollieren. Ist der Buchstabe richtig geschrieben worden, so wandert das entsprechende Kärtchen in der Lernkartei weiter nach hinten. Ist er aber falsch geschrieben, so soll er unter Artikulation des Anlautes mehrmals mit dem Finger nachgefahren werden und in das Wiederholungsfach der Lernkartei gesteckt werden (siehe Anhang).

4.2 **Phonologische Bewusstheit**

W. E. Tunmer und J. A. Bowey stellten 1984 das Modell der „Metalinguistischen Bewusstheit“ vor. Hierbei bauen vier Ebenen der Bewusstheit von Sprache aufeinander auf. Die **phonologische Bewusstheit** befindet sich unterhalb der Wortebene, es geht um die Repräsentation von Phonemen durch Grapheme. Mit der **Wortbewusstheitsebene**, in welcher Wörter als separate Einheiten eines Satzes erkannt werden, ist die phonologische Bewusstheit notwendige Voraussetzung für den frühen Schriftspracherwerb. Die **Formbewusstheit** setzt grammatische und semantische Strukturen in Sätzen voraus, die **pragmatische Bewusstheit** satzübergreifende Strukturen und Bedeutungsinhalte (W. E. Tunmer 1984, S.150).

M. Tücke sieht das Fehlen der phonologischen Bewusstheit als Präscriptor für künftige Leserechtschreib-Schwierigkeiten. Auch B. Hofmann stellte 1998 heraus, dass es gerade im Anfangsunterricht um die Erfassung und Umsetzung der Graphem-Phonem-Beziehung geht. Kinder müssen verstehen, dass Buchstaben Laute repräsentieren und dass durch Aneinanderreihung von Buchstaben eine Lautgestalt entsteht. Lerndefizite treten auf, wenn das Prinzip bei fortlaufendem Lehrgang noch nicht erkannt ist. Neue Buchstaben müssen schon gelernt werden, obwohl die alten noch nicht beherrscht werden. Häufig werden dann bei der zeitaufwendigen Graphemidentifizierung optisch ähnliche Buchstaben verwechselt, und es treten Schwierigkeiten bei

der Unterscheidung und Isolation von einzelnen Lauten in Lautfolgen auf. Daher können Fragen wie „Wo steht das „O“ in Ofen?“ nicht beantwortet werden (B. Hofmann 1998, S.14-15).

Auch G. Scheerer-Neumann geht in ihrem Stufenmodell der Schreibentwicklung von einem hierarchischen Aufbau aus. Sie stellte fest, dass die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben von Schülern mit LRS den Leistungen von Kindern auf den unteren Ebenen der Schriftentwicklung ähneln „und dass sie offenbar längere Zeit benötigen, um die unteren Entwicklungsstufen zu verlassen“ (Scheerer-Neumann 1989). Als weitere Merkmale nennt der Bundesverband Legasthenie e.V. sehr langsames und fehlerhaftes Lesen, d.h. Buchstaben können nicht oder nur sehr fehlerhaft zu Wörtern zusammengezogen werden, ungewöhnlich viele Wörter werden falsch geschrieben und ähnliche Wörter häufig verwechselt (z.B. *oben* statt „Ofen“). Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und für den Lesernprozess werden schon im Elternhaus durch vorschulische Erfahrungen mit Schrift, insbesondere durch Bücher, geprägt.

5. Mögliche Ursachen für Lese-Rechtschreib-Schwäche und Konsequenzen

1970 hat M. Angermaier die Hauptergebnisse zahlreicher empirischer Untersuchungen mittels einer umfangreichen Literaturanalyse zusammengetragen. Die Hauptergebnisse sind:

- L-R-S-Kinder machen nicht besondere, sondern einfach mehr Fehler.
- Hirnorganische Defekte sind nur bei wenigen L-R-S-Kindern auszumachen.
- Zwischen L-R-S und Linkshändigkeit besteht kein gesicherter Zusammenhang.
- Jungen finden sich häufiger unter L-R-S-Kindern als Mädchen.
- Visuelle Wahrnehmungsstörungen wirken sich nur bei Lesebeginn aus.
- L-R-S-Kinder haben häufig einen sprachlichen Entwicklungsrückstand.
- Leselehrenmethoden haben nur in Anfangsklassen Einfluss (W. Zielinski 1998, S.109).

Nach Robin Temple weist „Jedes legasthenische Kind einen unterschiedlichen Symptom-komplex auf, der sich von jeder beliebigen Kombination von Ursachen ableiten lassen könnte.“ Die Symptome sind laut seiner Aussage Beschreibungen der Art und Weise, wie ein Kind Informationen verarbeitet und wiedergibt (R. Temple 1999).

Betz und Breuninger unterscheiden „defizitäre“ von „strukturellen Lernstörungen“. Defizitäre Lernstörungen sind ihrer Meinung nach „Werkzeugstörungen“ und als solches die Folge einer klaren Ursache. Hierbei können Grundfunktionen entweder ganz ausgefallen sein, d.h. sie können in vielen Fällen durch den Ausbau anderer Fähigkeiten kompensiert werden, oder die Grundfunktionen sind beeinträchtigt. Wenn die Beeinträchtigung temporär ist, d.h. Grundfunktionen sind z.B. im Rahmen von Reifungsprozessen verzögert oder nur zeitweise nicht

verfügbar, so sollte sofort eingegriffen werden, da temporäre Defizite oft noch mit wenig Aufwand auszuräumen sind. Permanente Defizite sind hingegen immer vorhanden und spürbar, besondere Behandlungsmethoden der Heil- und Sonderpädagogik sind nötig. Werden defizitäre Lernstörungen nicht erkannt und nicht im Rahmen ihres Wirkungsgefüges behandelt, so erwachsen nach Betz und Breuninger strukturelle Lernstörungen aus ihnen, d.h. aus den „Folgen einer klaren Ursache“ erwächst ein „umfassendes, universelles Geschehen“, welches z.B. Lawineneffekte im Erleben und Verhalten der beteiligten Personen zur Folge haben kann (D. Betz/ H. Breuninger 1982, S.3).

Im Rahmen von Betz/Breuninger lassen sich die jüngsten Ergebnisse eines internationalen Forscherteams um Eraldo Paulescu von der *Università degli Studi Milano-Bicocca* in den Bereich der „defizitären Lernstörungen“ einordnen. Es wurde herausgefunden, dass bei allen LRS-Probanden der linke Temporallappen während der Leseübungen eine verminderte Durchblutung aufwies. Der verminderte Blutstrom und die somit eingeschränkte Gehirn-aktivität wurden von den Wissenschaftlern mit Hilfe der Positronen-Emission-Tomographie (PET) als **neurologische Ursache** für die Lese- Rechtschreib- Schwäche ausgemacht (Wortspiegel 3/ 4/ 2001, S. 39). Da sich aber in der Vergangenheit schon viele Untersuchungen zu neurologischen und genetischen Ursachen als „unsauber“ und statistisch nicht haltbar herausstellten, sollte man nach Angaben des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung NRW skeptisch sein.

Ebenfalls in den Bereich der „defizitären Lernstörungen“ fallen die von M. Tücke genannten vielfältigen Faktoren, die seiner Meinung nach als mögliche Ursachen für Lese-Rechtschreib-Schwäche in Betracht kommen. Er nennt als funktionale Merkmale, deren Einfluss empirisch nachgewiesen ist und die im schulischen Alltag besonders relevant sind, Aufmerksamkeitsfaktoren, Ausnutzung der Intra-Wort-Redundanz, Segmentierungsprobleme und phonematische Bewusstheit. Für diese Merkmale sind einfache Interventionsmaßnahmen für Lehrer vorhanden. (M. Tücke 1999, S.172-176)

5.1 Aufmerksamkeitsfaktoren

Aufmerksamkeitsfaktoren, die in Zusammenhang mit der Entwicklung von Lese-Rechtschreib-Schwäche stehen, wurden 1985 von H. Marx in drei Arten unterschieden, „die jede für sich und in Kombination miteinander zu Leseschwierigkeiten führen können“ (H. Marx 1985, S.86). Die erste Art von aufmerksamem Verhalten ist *das Festhalten an scheinadaptiven Aufmerksamkeitsstrategien*. Diese Art besteht zum Einen aus dem Erkennen des Wortmerkmals (Cue), das am leichtesten zur Wortidentifikation führt. Als Cues kommen Wortlänge, Wortgestalt oder einzelne Buchstaben in Betracht, und nicht aber aus dem Grundwissen über Wörter abgeleitete Merkmale. Auch Renate Valtin erwähnt in ihrem Stufen-modell der Schreibentwicklung, dass Kinder mit schweren LRS-Schwierigkeiten auf dem Niveau der Stufe der vorphonetischen Schreibung den Anlaut oder den zweiten artikulatorisch wichtigen Laut als Cue erkennen und verschriftlichen. „Da sie wissen, dass ein Wort aus einer Buchstabenreihe besteht, setzen sie hinter den Anlaut gelegentlich noch weitere Buchstaben, so dass ein Pseudowort entsteht, z.B. „llgaeden“

für klingen, „reiren“ für kratzt“ (R. Valtin in: Handbuch Grundschule 1994. S. 71). Zum Anderen ziehen gefährdete Leseanfänger didaktische Zusatzinformationen aus Lesebüchern heraus, so merken sie sich beispielsweise die Anordnung von Wörtern auf einer Buchseite und erkennen diese über mnemotechnische Hilfen wieder (H. Marx 1985, S.90).

Die zweite Art ist *das Festhalten am inadäquaten Aufmerksamkeitsverhalten im Umgang mit der Schriftsprache*. Wichtige Details, z.B. bei einzelnen Buchstaben, werden aufgrund mangelnder Genauigkeit oder mangelnder Beachtung besonders von impulsiven und hyperaktiven Kindern übersehen.

Die dritte Art von aufmerksamem Verhalten, das mit der Entwicklung von Lese-Rechtschreib-Schwäche in Verbindung steht, ist für H. Marx *das Festhalten am inadäquaten Aufmerksamkeitsverhalten im Unterricht*, hiermit ist im Wesentlichen die Beteiligung am Unterricht gemeint.

5.1.1 Konsequenzen der Arbeiten von H. Marx für den Leseunterricht (Tücke 1999, 174)

- Leseunterricht, der auf Zusatzinformationen (z.B. Bilder, Unterstreichungen, Farbgebungen)
- zur Erleichterung und/oder Auflockerung des Unterrichts zurückgreift, kann unangemessene
- Aufmerksamkeitsstrategien verfestigen.
- Wiederholtes Lesen identischer Lesetexte fördert korrektes Lesen nur wenig.
- Besonders bei schlechten Lesern können (gutgemeinte) Lesehilfen langfristig nachteilige
- Auswirkungen besonders beim Erstlesen neuer Wörter haben.
- Der Leseanfänger muss selbst in die Lage versetzt werden, relevante von irrelevanten
- Informationsarten zu unterscheiden. Er muss lesend das Lesen erlernen.

Auch D. Betz und H. Breuninger weisen darauf hin, dass Kinder, die bei unbekanntem Texten Leseschwierigkeiten haben, „flott und richtig“ lesen können, wenn sie den Inhalt bekannter Texte noch frisch im Gedächtnis haben oder erraten können. Allerdings entstehen „eigenartige“ Fehler, wenn der Text schon ein bisschen vergessen wurde, d.h. ähnlich klingende Wörter oder Wörter mit ähnlicher Bedeutung werden ohne Leseleistung einfach eingefügt (Betz/ Breuninger 1982, S.15-16).



So errät ein exemplarischer Schüler, von Betz/ Breuninger Franz genannt, einen Tag nach der Besprechung eines Textes aus den Zusatzinformationen (hier: Bilder) den Inhalt. Er *liest*: „Der Besen *lehnt* an der *Wand*“, es steht dort aber „der Besen *steht* an der *Mauer*“ (Betz/ Breuninger 1982, S. 16).

5.2 Intra-Wort-Redundanz

Als weiteres funktionales Merkmal zur Entstehung von Lese-Rechtschreib-Schwäche nennt M. Tücke die **Ausnutzung der Intra-Wort-Redundanz**, d.h. in unserer Sprachstruktur treten nicht alle Buchstaben gleich häufig auf, und die Buchstabenfolgen sind nicht zufällig verteilt. So folgt z.B. auf ein „q“ immer der Buchstabe „u“, nach „sc“ folgt fast immer ein „h“ usw. Nach Untersuchungen von G. Scheerer-Neumann u.a. aus dem Jahre 1978 machen sich gute Leser diese „Intra-Wort-Redundanz“ besser zu Nutze als Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (in: M. Tücke 1999, S.174).

5.2.1 Konsequenzen der Arbeiten von G. Scheerer-Neumann u.a. für den Leseunterricht

- Förderung der Worterkennung mit Hilfe der „Intra-Wort-Redundanz“ z.B. durch Ratespiele (der nächste Buchstabe eines Teilwortes soll geraten werden), durch Satzergänzungen oder Wortergänzungen.

5.3 Segmentierungsprobleme

Auch **Segmentierungsprobleme** sind Ursache von Lese-Rechtschreib-Schwächen. So kommt es beim Lesen entscheidend darauf an, wichtige Sinneinheiten zu erkennen (M. Tücke 1999, S.174). Um längere Texteinheiten verstehen zu können, müssen Sätze in Satzteile oder in einzelne Wörter, Wörter in Silben oder in einzelne Buchstaben segmentiert werden. „So können auch wir z.B. das Wort „beinhalten“ kaum entziffern, wenn wir es nur in drei Silben („bein-hal-ten“) statt in vier („be-in-hal-ten“) zerlegen (G. Scheerer-Neumann 1981).

Nach langer Übung geschieht der Segmentierungsvorgang bei guten Lesern mehr oder weniger automatisch, bei lese-rechtschreib-schwachen Schülern ist der Segmentierungsvorgang gestört.

5.3.1 Konsequenzen der Arbeiten von G. Scheerer-Neumann für den Leseunterricht

- Zergliederungsübungen oder das häufig genutzte „Silbenklatschen“, bei dem die Kinder bei jeder Silbe in die Hände klatschen, unterstützen den Segmentierungsprozess.

5.4 Phonematische Bewusstheit

Das Fehlen von **phonematischer Bewusstheit**, welche 1984 von Tunmer und Bowey als notwendige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb benannt wurde, meint die fehlende Fähigkeit, einzelne Phoneme in der gesprochenen Sprache zu isolieren und zu unterscheiden.

Konsequenzen für den Leseunterricht:

Das „laute Lesen“ bezieht die akustische Dimension mit ein und erleichtert dem Schüler das Verständnis. Selbst Erwachsene wenden dieses Verfahren noch bei schwierigen Wörtern an.

Eine neue Studie, die davon ausgeht, dass LRS zweifellos eine neurologische Störung ist, zeigt die **Abhängigkeit der Stärke der Störung von der Muttersprache**. So wird angeführt, dass es etwa im Englischen 1200 Wege gibt, um 40 Klänge orthographisch wiederzugeben, in der italienischen Sprache hingegen nur 33 Schreibweisen für 23 Laute. In Beziehung zu diesem unterschiedlichen Aufbau der muttersprachlichen Rechtschreibung wird die Anzahl der Zehnjährigen mit Schwierigkeiten beim Lesen/Rechtschreiben gesetzt: sie ist in Italien, wo dieselbe Buchstabenkombination „mit nahezu schlafwandlerischer Sicherheit“ auch dieselbe Aussprache bedeutet, nur halb so groß wie in Amerika (Wortspiegel 3/ 4/ 2001, S. 39).

6. Runderlass des Kultusministeriums zur Förderung bei LRS

Am 19.07.1991 wurde vom Kultusministerium NRW ein neuer Runderlass zur "Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)" beschlossen, welcher den vorangegangenen Runderlass aus dem Jahre 1973 aufhob. Zu Beginn wird festgestellt, dass es zu den wesentlichen Aufgaben der Grundschule gehört, das Lesen und Schreiben zu lehren. In diesen Bereichen müssen alle Kinder tragfähige Grundlagen für das weitere Lernen erwerben, da der Beherrschung der Schriftsprache für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Bildung, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zukommt. Als entscheidende Bedingung zur Verhinderung des Versagens im Lesen und Schreiben wird ein gründlich abgesicherter und nach den Richtlinien und Lehrplänen sorgfältig durchgeführter Lese- und Rechtschreibunterricht gesehen. Zu den Voraussetzungen des individuellen Lernprozesses gehören laut Runderlass:

Spezifische Sprach- und Sprechfähigkeiten, Fähigkeiten der visuellen und auditiven Wahrnehmung und der motorischen Koordination. Auch die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten und allgemeine Lernvoraussetzungen werden genannt, z.B. Lernfreude und Selbstvertrauen, Konzentrations- und Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Lerntempo und Denkfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit Misserfolgen umzugehen.

6.1 Allgemeine, zusätzliche und außerschulische Fördermaßnahmen

Für Schülerinnen und Schüler, bei denen besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens beobachtet werden, sind besondere Fördermaßnahmen notwendig. Diese Fördermaßnahmen können laut Runderlass nur in einer ermutigenden Lernsituation wirksam werden. Das pädagogische Kernstück der Lehrerarbeit besteht darin, bei der Schülerin oder dem

Schüler eine positive Lernstruktur zu erhalten oder aufzubauen. Fördermaßnahmen dienen der Vermeidung und der Überwindung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, sie können allgemeiner, zusätzlicher und auch außerschulischer Natur sein.

Vor Beginn der Fördermaßnahmen muss die Lernsituation analysiert werden, um das Bedingungsgefüge der LRS genau zu kennen und dementsprechend gezielt zu fördern. Die Analyse stützt sich in erster Linie auf die Reflexion über den eigenen Unterricht und auf die kontinuierliche Schülerbeobachtung. Schulische (z.B. Didaktik und Methodik des Lese- und Schreiblehrgangs sowie des Rechtschreibunterrichts, Lehrerverhalten), soziale (z.B. häusliches Lernumfeld, Verhalten der Mitschüler), emotionale (z.B. Selbstsicherheit, Lernfreude, Belastbarkeit, Umgang mit Misserfolgen), kognitive (z.B. Stand der Lese- und Schreibentwicklung, Denkstrategie, Wahrnehmung, Sprache), physiologische (z.B. Motorik, Seh- und Hörfähigkeit) Bedingungen und das Lern- und Arbeitsverhalten werden berücksichtigt. Allgemeine Fördermaßnahmen werden nach den entsprechenden Richtlinien und Lehrplänen durch innere Differenzierung und Förderunterricht im Rahmen der Stundentafel durchgeführt und sollen das Entstehen von Lernschwierigkeiten verhindern. Zusätzliche Fördermaßnahmen sind schulische Förderkurse, die über die Stundentafel hinaus durchgeführt werden. Die Zusammenarbeit mit Schulpsychologen oder anderen Fachleuten ist in Einzelfällen laut Runderlass hilfreich, um vor dem Hintergrund der individuellen Lernbedingungen zu erwartende Lernschwierigkeiten zu verhindern.

Als Inhalte der allgemeinen und zusätzlichen Förderung werden die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben weckende und stärkende Maßnahmen, Förderung der Voraussetzungen für den Lese- und Schreibprozess (Groß-, Fein- und Grobmotorik, visuelle und auditive Wahrnehmung, sprachliche Fähigkeiten, Merkfähigkeit und Konzentration), Leseübungen (mit motivierendem Lesematerial), Schreibübungen (besonders in Druckschrift), Rechtschreibübungen (rechtschreibspezifische Arbeitstechniken, Grundwortschatz, systematisches Üben von Rechtschreibmustern) und das gesamte Bedingungsgefüge der LRS berücksichtigende Maßnahmen (selbstständiges u. eigenverantwortliches Arbeiten, Arbeits- und Lernstrategien zum Abbau von Lernrückständen) genannt. Auch sollen Hilfen für die Bewältigung der LRS aufgezeigt werden, insbesondere für den Umgang mit Misserfolgen und angstausslösenden Situationen (z.B. Prüfungen, Klassenarbeiten).

Auf außerschulische Maßnahmen (z.B. Schulpsychologische Beratungsstellen, motorische oder Sprachtherapien, Erziehungsberatungsstellen) werden die Erziehungsberechtigten von der Schule bei psychischen Beeinträchtigungen, neurologischen Auffälligkeiten oder bei sozial unangemessener Verhaltenskompensation hingewiesen. Eine Abstimmung aller Fördermaßnahmen wird angeraten.

6.2 Leistungsfeststellung und -beurteilung

Für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6, die zusätzlicher Fördermaßnahmen bedürfen, kann die Lehrerin oder der Lehrer bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der

Rechtschreibleistungen im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen eine andere Aufgabe stellen, mehr Zeit einräumen oder von der Benotung absehen und die Klassenarbeit mit einer Bemerkung versehen, die den Lernstand aufzeigt und zur Weiterarbeit ermutigt. Die Rechtschreibleistungen werden nicht in die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten und Übungen im Fach Deutsch oder in einem anderen Fach einbezogen. Bei der Notenbildung im Fach Deutsch ist der Anteil des Rechtschreibens zurückhaltend zu gewichten, und bei Entscheidungen über die Versetzung oder die Vergabe von Abschlüssen dürfen die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben nicht den Ausschlag geben. Auch sind besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben allein kein Grund, eine Schülerin oder einen Schüler für den Übergang in die Realschule oder das Gymnasium bei sonst angemessener Gesamtleistung als nicht geeignet zu beurteilen.

6.3 Anmerkungen der Pädagogischen Konferenz zum Erlass

Der geltende LRS-Erlass aus dem Jahre 1991 sieht von Tests, die bisher über die Teilnahme an Förderungen entschieden, ab. Alle Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben Anspruch auf Fördermaßnahmen. Zudem betont der neue Erlass die Notwendigkeit der Verhinderung von LRS, so sollen Fördermaßnahmen schon in der ersten Klasse einsetzen. Als geeignete Fördermaßnahme werden u.a. auch die aus der Förderpädagogik erprobten Lautgebärden-Systeme angesehen. Die generelle Notenbefreiung für LRS- Schüler wurde durch differenzierte Leistungsbewertung aufgehoben, ärztliche Gutachten sind hierzu nicht mehr nötig (Handreichung – Pädagogische Konferenz zum LRS- Erlass 1991, S.5).

7. Vorbeugung von LRS und Handlungsvorschläge

7.1 Lautgebärden-System (H. Weiden)

Im Runderlass des Kultusministeriums zur Förderung bei LRS (1991) wird ein gründlich abgesicherter und nach den Linien und Richtlinien sorgfältig durchgeführter Lese- und Rechtschreibunterricht als entscheidende Bedingung zur Verhinderung des Versagens im Lesen und Schreiben genannt. Als Hilfsmittel, um den Schülern bereits in den ersten Schulwochen das Erlernen der Phonem-Graphem-Zuordnung zu erleichtern, bietet sich ein **Lautgebärden-System** (hier: nach H. Weiden) an. Lautgebärden sind Handzeichen, die jedem Laut der Sprache zugeordnet werden und die eine bessere Verankerung der Phonem-Graphem-Zuordnung im Gehirn ermöglichen. Für die Schüler sind es Merkhilfen, um Laute und graphische Form der Buchstaben einzuüben. Entscheidend ist nicht, welches Zeichen gewählt wird, sondern dass Laute in einen anderen „Kanal“, eben in Körpersprache, übertragen werden (H. Weiden 1996, S. 43) (siehe: Anhang). In Schleswig- Holstein werden Lautgebärden-sprachen zur Verhinderung des Versagens im Lesen und Schreiben vermehrt seit 2001 mit gutem Erfolg eingesetzt. Zudem erhielt ich auf telefonische Anfrage beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW die Auskunft, dass Lautgebärdensysteme von der Pädagogischen Konferenz zum LRS-Erlass von 1991 bei lese-

rechtschreib-schwachen Schülern als Fördermaßnahme empfohlen werden. Mir wurde gesagt, es gebe etwa zwölf verschiedene Systeme, die von Handzeichen bis zu Ganzkörperbewegungen reichen. Das erste System sei um 1930 erfunden worden, die Blütezeit der Lautgebärden- Systeme liege in den fünfziger Jahren. Aus der Sonderschulpädagogik kommend, soll sich die Verbreitung seit 1991 auch auf die Grundschulen erstrecken.

Auch N. Sommer-Stumpenhorst sieht die Übertragung gelesener Wörter in eine Lautgebärdensprache und in der Umkehrung das Fingerlesen als gute Möglichkeit, den schrittweise lautierten Aufbau eines Wortes zu üben. Kinder mit Schwierigkeiten bei der sprachlichen Durchgliederung würden so "gezwungen", das Wort in Einzelteile zu zerlegen und konsequent Sequenz für Sequenz zu reproduzieren. Da auch die motorische Koordination und die Konzentration gefördert werden können, bezeichnet N. Sommer-Stumpenhorst Lautgebärdensprachen im Anfangsunterricht als "Königsweg" zur Prävention von Lese/Rechtschreibschwächen (N. Sommer-Stumpenhorst 1991, S.104-105).

7.2 Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (Valtin 1994, S. 75)

Besonders in der Primarstufe sollte von dem Prinzip der Fehlervermeidung, bei dem die an der Normschrift gemessenen Fehlschreibungen nur aufgezeigt und bewertet werden, Abstand genommen werden. Fehler beim Lesen- und Schreibenlernen sind entwicklungsbedingter Ausdruck eines stufenweise erfolgenden Entwicklungsprozesses. Sie geben dem geschulten Lehrer durch genaue Analyse und Beobachtungen des Kindes die Möglichkeit zur Diagnose und zu gezielter Förderung (S. Baumgartner 1992, S. 316-317). Anhand eines **Stufenmodells des Lesen- und Schreibenlernens** (hier: R. Valtin, in: D. Haarmann (1994), S. 83). kann der Lehrer sehen, auf welcher Stufe sich der einzelne Schüler befindet und wie lange er zum Verlassen der Stufe braucht.

	Fähigkeiten u. Einsichten	LESEN	SCHREIBEN
Stufe 1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“- Vorlesen	Kritzeln
Stufe 2	Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern (visuelle Merkmale)	Buchstabenreihen und eigenen Namen malen Vorphonetische Schreibungen
Stufe 3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/ Laute	Benennen von Laut-elementen, häufig am Anfangsbuchstaben orientiert, Kontext	Schreiben von Laut-elementen (Anlaut, prägnanter Laut), Skelettschreibung“ z.B. Hs für Hase Halbphonetisches Niveau

Stufe 4	Einsicht in die Buchstaben- Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen, gelegentlich ohne Sinnverständnis z.B. G-a-r-t-e-n	Phon. Schreibungen – Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ z.B. mia - mir, Rola - Roller Phonetisches Verschriftlichen
Stufe 5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Muster	Fortgeschrittenes Lesen: gr. Einheiten (mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen wie –en, -er)	Verwendung orthogr. Muster (Auslautverhärtung, Umlaute), gelegentlich falsche Generalisierungen z.B. Oper statt Opa
Stufe 6	Automatisierung von Teilprozessen	Entfaltete Lesefähigkeit (automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung)	Entfaltete orthographische Kenntnisse (Dudenschreibweise)

Der gut geschulte Primarstufenlehrer sollte seine Schüler also kontinuierlich beobachten und die Fehler beim Lesen- und Schreibenlernen als entwicklungsbedingten Ausdruck eines stufenweise erfolgenden Entwicklungsprozesses sehen (S. Baumgartner 1992, S. 316). Um ein Fehlerprofil erstellen zu können und um den Entwicklungsverlauf über längere Zeit zu verfolgen, bieten sich Beobachtungsbögen an.

Kinder mit schweren LRS-Schwierigkeiten machen dieselben Fehler wie nicht-betroffene Kinder, sie bleiben aber länger auf dem Niveau der Stufe der **vorphonetischen Schreibung** (Stufe 2). Sie erkennen den Anlaut oder den zweiten artikulatorisch wichtigen Laut als Cue und verschriftlichen ihn. Da sie schon wissen, dass ein Wort aus einer Buchstabenreihe besteht, werden gelegentlich hinter den Anlaut noch weitere Buchstaben gesetzt. Pseudowörter wie z.B. „llgaeden“ für klingen oder „reiren“ für kratzt entstehen (R. Valtin, in: D. Haarmann (1994), S. 72).

7.3 Ausschluss differenzierter Behinderungen

Braucht ein Schüler unverhältnismäßig lange, um eine Stufe zu verlassen, so sollten **differenzierte Behinderungen** ausgeschlossen werden. Hierbei sind gegebenenfalls eine logopädische Überprüfung der Sprechwerkzeuge, das Testen der differenzierten Hörfähigkeit durch PET-Audiologie und das Ausschließen von blickmotorischen Behinderungen, die von Orthoptisten festgestellt werden, nötig. Bei mangelnder Hörverarbeitung können beispielsweise bestimmte Laute nicht ausgesprochen werden (*detommen* statt „gekommen“), längere Wörter können oft nicht genau nachgesprochen werden, die Betroffenen sind leicht durch Nebengeräusche ablenkbar, Probleme bei der Laut-/Buchstabenzuordnung oder auch Schwierigkeiten beim Orten von Geräuschen treten auf. Zu bedenken ist auch, dass heutzutage viele Kinder unter fehlenden Primärerfahrungen leiden, im Zuge der veränderten Kindheit sind Teilleistungen der sensorischen Integration (SI) gestört. So tragen Störungen der Körpererfahrung und der Reizverarbeitung, der Grob- und Feinmotorik, der Raumorientierung und der taktilen Wahrnehmung zur Verbreitung von Lernschwierigkeiten bei.

Ein Sportlehrer mit Psychomotorik-Fortbildung oder auch Anregungen zur Bewegten Grundschule (z.B. H. Köchenberger 1997) können vorbeugen und helfen. Ist ein Kind so stark in seiner sensorischen Integration gestört, dass die schulisch mögliche Förderung nicht ausreicht, so kann der betroffene Schüler auf Krankenschein an einem fünfständigen Testverfahren in der medizinischen Ergotherapie teilnehmen. Auch der Schulpsychologe kann hinzugezogen werden. Spätestens wenn differenzierte Behinderungen ausgeschlossen sind, sollte neben der allgemeinen Förderung durch Differenzierung im Rahmen der Stundentafel zusätzliche Förderung an der Schule eingeleitet werden. Die Eltern können auch außerschulische Maßnahmen nutzen, wie z.B. Integrative Lerntherapien. Wichtig ist die Abstimmung der Fördermaßnahmen.

7.4 Positive und negative Lernstruktur (Betz/ Breuninger 1982)

Lernstörungen erstrecken sich über den Bereich von kognitiven und motivationalen Aspekten zu den Gefühlen und sozialen Verflechtungen. Betz und Breuninger betonen, dass „...um jeden Lernprozess ein Feld von miteinander vernetzten Wirkungsgrößen existiert“ (D. Betz/ H. Breuninger 1982, S. 3). Diese miteinander vernetzten Wirkungsgrößen beeinflussen sich gegenseitig und entscheiden mit darüber, „ob Lernen stattfindet ...und wie Lernen in Leistung umgesetzt werden kann.“ Das von den Wirkungsgrößen gebildete Feld wird von den Autoren „Lernstruktur“ genannt und bildet den positiven oder negativen „Boden“ des Lernprozesses.

Bei der **positiven Lernstruktur** ist das Selbstwertgefühl des Schülers durch ein gesundes Selbstvertrauen geprägt, da der Lernerfolg über methodisch passende Hilfestellungen entsteht und so durch sichtbare Leistungen Zufriedenheit und Stolz auslöst. Auch die Fehlertoleranz trägt wesentlich zur positiven Qualität der Lernstruktur bei. Die unbedingt zu verhindernde **negative Lernstruktur** hätte die Verfestigung von Leistungsstörungen zur Folge, da das Selbstwertgefühl des Schülers durch andauernde Enttäuschungen und Misserfolge verletzt wird (D. Betz/ H. Breuninger 1982, S. 83-84).

Hinweise zum Aufbau oder Erhalt der positiven Lernstruktur (Landesverband Legasthenie):

- Fehlerprofil erstellen oder erstellen lassen.
- Sinnvolle, dem Leistungsvermögen des Kindes angepasste Aufgaben stellen.
- Arbeiten nicht mit schlechten Noten, sondern mit den Leistungsstand
- aufzeigenden und zur Weiterarbeit ermutigenden Kommentaren versehen.
- Kinder-Lexikon bei Diktaten benutzen lassen und mehr Zeit einräumen.
- Bei Diktaten andere Aufgaben stellen, die sich nicht am Klassenniveau, sondern am Lernstand des einzelnen Kindes orientieren.
- Diktate anders korrigieren. Betonen, wie viel richtig geschrieben wurde.
- Berichtigungen nach individuellem Fehlerprofil erstellen lassen.
- Um die Schüler zu ermutigen, auch Wörter zu schreiben, bei denen sie sich bezüglich der Rechtschreibung unsicher sind, sollten die Lehrer vor allen Tests und Arbeiten darauf hinweisen, dass Fehler gemacht werden dürfen und es auf den Inhalt ankommt.
- Fachlehrer über LRS-Problematik aufklären.
- Arbeitsblätter nicht handschriftlich erstellen, sondern computergeschriebene
- Texte mit größerer Schrift und Zeilenabstand verwenden.
- Bei Leseproblemen Test- und Textaufgaben auf Kassette sprechen.
- Hausaufgaben reduzieren, um Zeit für LRS-Übungen zu lassen.
- Die gesamte Klasse über LRS aufklären und zu Gruppenunterstützung ermutigen.
- Verdächtigungen und Unterstellungen vermeiden. („Hast du nicht geübt?“ oder „Warum konzentrierst du dich nicht besser?“)
- Sinnlose „Strafarbeiten“ wie z.B. das Abschreiben fehlerhafter Arbeiten vermeiden.
- Diese führen nur zu unnötiger Demotivation und nicht zum Aufbau einer positiven Lernstruktur. Aufgabenstellungen am Fehlerschwerpunkt des Kindes orientieren.

7.5 Die Diagnostischen Bilderlisten (L. Dummer-Smoch)

Das Stufenmodell des Lesen- und Schreibenlernens hat dem Primarstufenlehrer schon Aufschluss über den Entwicklungsstand des Kindes gegeben. Er kann **diagnostische Verfahren** (z.B. L. Dummer-Schmoch (1993): Die Diagnostischen Bilderlisten) einsetzen, um Genaueres über den Stand des Kindes zu erfahren. Es kann sich dabei beispielweise herausstellen, dass ein Schüler

unverhältnismäßig lange auf dem **halbphonetischen Niveau** (Stufe 3) stehen bleibt. Kennzeichnend sind „skelettartige Schreibungen“ oder das Auslassen von Übergangskonsonanten auf dem Weg zur phonetischen Strategie (Stufe 4): (Begriffe: R. Valtin 1994, S.72; Abb.: Bergdörfer Förderprogramme, S.26)



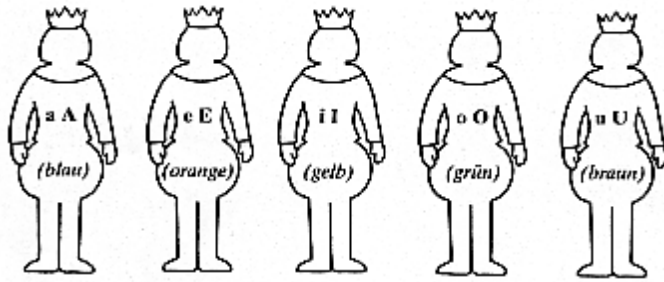
Skelettschreibungen: AUG - Auge, BLT - Blatt (HS - Hase, RTA - Ritter, VOG - Vogel)

Auslassen von Übergangskonsonanten:

GATEN - Garten, WÄKA - Wecker, TÄLA - Teller, ÄBSE - Erbse, SOPE - Suppe)

7.6 Handlungsvorschläge zum Verlassen des halbphonetischen Niveaus

Wenn nur besonders betonte und gut hörbare Lautwerte verschriftlicht werden, so ist es sinnvoll, den Segmentierungsvorgang durch Silbenklatschen oder Silbensprechen zu fördern. Den Kindern kann erklärt werden, dass in jeder Silbe ein Vokal vorkommen muss. Wenn Vokale (a,e,i,o,u) als „Könige“, Diphthonge (ai,au,äu,ei,eu,oi) als „Prinzen“ und Umlaute (ä,ö,ü) als „Prinzessinnen“ vorgestellt werden, so wird den Grundschulern die Macht der Selbstlaute durch übertragenen Sinn deutlich. Ein König hat die Macht im Land, und der „König“ hat die Macht, Wörter zu verändern (Hase/ Hose) (H. Weiden 1989, S. 47).



Wenn bereits ein Lautgebärden-System eingeführt wurde, so können Anlaut, Inlaut und Auslaut spielerisch geübt werden. Silvia Regelein schlägt unter anderem die Übungsform des Bildersammelns vor, wobei mehrere Bilder, deren zugehörige Wörter anfangs genannt wurden, an der Tafel angebracht sind. Der Lehrer macht, je nach Ankündigung, einen Anlaut, Inlaut oder Auslaut vor, und derjenige Schüler, der erkennt, in welchem Wort sich der betreffende Laut befindet, darf sich das Bild von der Tafel holen. (S. Regelein 1995, S.101)

Es werden z.B. folgende Bilder an der Tafel angebracht und benannt:



Der Lehrer macht nun nacheinander die Handzeichen für die Vokale vor, die als Inlaute vorkommen sollen (Blatt, Zelt, Pilz, Topf, Nuss).

Diese Übungsform kann natürlich auch ohne Lautgebärden-System durchgeführt werden, aber da die Handzeichen größtenteils die Form der Buchstaben andeuten und auf das Vorkommen der Anlaute hinweisen, sind die Zeichen als motorische Hilfe zum Einprägen der Buchstaben hilfreich, und sie "zwingen" den Schüler quasi zur lautlichen Durchgliederung eines Wortes.

8. Primäre Prävention und remediales Lernen mit Hilfe von Sprachspielen

Da in Ländern mit alphabetischem Schriftsystem etwa 15% der Schüler von Lese-Rechtschreib-Schwäche gefährdet sind, sollte der Primarstufen-Lehrer durch "primäre Prävention" vorbeugen. Dieses kann wie beim remedialen Lernen, wobei vom Lehrer gezielte pädagogische Maßnahmen zur Behebung von Lernschwierigkeiten eingesetzt werden, auch durch den spielerischen Umgang mit Sprache geschehen. Beim Spielen sollte der reine "Leistungs"-Wettbewerb zugunsten der Freude am Spiel, des gemeinsamen Handelns, miteinander Sprechens, Denkens und Lachens eingeschränkt werden. So können Unterrichtsstunden abwechslungsreicher gestaltet und aufgelockert werden, wobei die Lernziele fast unbemerkt erreicht werden können. Hierbei sind die

Sprachspiele nicht als „isolierte Arbeit am Symptom“ (Betz/ Breuninger 1982) zu verstehen, sondern als ein Teil einer den ganzen Lernprozess umfassenden pädagogischen Maßnahme.

8.1 Sprachspiele gegen das Festhalten an scheinadaptiven Aufmerksamkeitsstrategien

Lernziel: Die Schüler nutzen zur Wortidentifikation aus ihrem Grundwissen über Wörter abgeleitete Merkmale anstatt Cues wie Wortlänge, Wortgestalt oder einzelne Buchstaben. Morphemgliederung erleichtert den Schülern sinnerfassendes Lesen.

Wortschlangen (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.134):

Aus jeweils zwei Hauptwörtern werden zusammengesetzte Wörter gebildet, so dass das Schlusswort des ersten zusammengesetzten Wortes jeweils das Anfangswort des zweiten zusammengesetzten Wortes bildet. Jedes zusammengesetzte Wort darf nur einmal verwendet werden:

Haus - dach, Dach - stuhl, Stuhl - bein, Bein - kleid, Kleider - schrank ...

Volles Haus (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.116):

Ein Grundwort wird vorgegeben. Hierzu müssen möglichst viele weitere Wörter gefunden werden, die mit dem Grundwort zusammen wieder ein sinnvolles zusammengesetztes Wort ergeben. Das Grundwort ist z.B. "**Haus**": **Haus-Dach, -Tür, -Frau, -Meister ...**

Spielvariationen: Das Grundwort steht hinten. Es müssen nun möglichst viele Wörter gefunden werden, die vor das Grundwort gestellt, mit diesem zusammen ein neues sinnvolles Wort ergeben:

Kauf-, Waren-, Boots-, Miets- ... "haus".

Wer kennt die Zeitung? (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.127):

Es müssen Hauptwörter gefunden werden, die auf "ung" enden. Die Spieler sitzen im Kreis und werfen sich einen Ball oder ein geknotetes Tuch zu. Wer es auffängt, muss sofort ein Wort parat haben, z.B.: Zeit-ung - Kreuz-ung - Besatz-ung - Heiz-ung - Neig-ung ...

Neue Vorsilbe - neues Wort: (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.88)

Ein beliebiges, möglichst kurzes und prägnantes Wort soll durch Vorsilben verändert werden. Das vorgegebene Wort heißt z.B.:

Fahrt ⇨ Zufahrt, Abfahrt, Herfahrt, Hinfahrt, Heimfahrt, Durchfahrt ...

Lauf ⇨ Zulauf, Ablauf, Durchlauf, Verlauf(en) ...

Spielvariationen: Es dürfen nicht nur Vorsilben oder einsilbige Wörter verwendet werden, sondern auch mehrsilbige Wörter. So wird z. B aus:

Fahrt ⇨ Spazierfahrt, Urlaubsfahrt, Dampferfahrt ...

Gegensätze - leicht verrückt (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.68):

Nur zum vorderen Wortteil wird das Antonym oder ein konträrer Begriff gesucht und vor den beibehaltenen hinteren Wortteil gesetzt. Unsinn-Wörter mit "tieferem" Sinn entstehen, z.B.:

Schwarzmaler	⇒	Weißmaler	Heulsuse	⇒	Lachsuse
Fürsprecher	⇒	Gegensprecher	Fernseher	⇒	Nahseher
Schlafmütze	⇒	Wachmütze	Schönschrift	⇒	Häßlichschrift
Großmaul	⇒	Kleinmaul	Unterwäsche	⇒	Überwäsche

8.2 Sprachspiele zur Förderung der Intra-Wort-Redundanz-Nutzung

Lernziel: Die Schüler wissen, dass nicht alle Buchstaben gleich häufig auftreten und dass Buchstabenfolgen nicht zufällig verteilt sind. Die Anwendung dieses Wissens fördert ihre Worterkennung.

Der fehlende Buchstabe: Aus typischen Konsonantfolgen soll der fehlende ergänzt werden, z.B.:

Sc□wert	T□uppe	Buc□
□uelle	Sc□wein	S□uhl
Damp□	□tift	□ualle

Wie geht's weiter? (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.129):

Die Spieler sitzen im Kreis, einer beginnt einen Satz. Mitten in einem angefangenen Wort wird er vom Spielleiter unterbrochen. Der nächste Spieler muss das Wort und den Satz folgerichtig beenden, aber möglichst anders, als vom ersten Spieler geplant. Dann beginnt er einen neuen Satz, bis der Spielleiter auch ihn unterbricht, z.B.:

Spieler A: "**Der Spatz saß in der Da...**

Spieler B: "**menhandtasche. - Vom dunklen Himmel reg...**

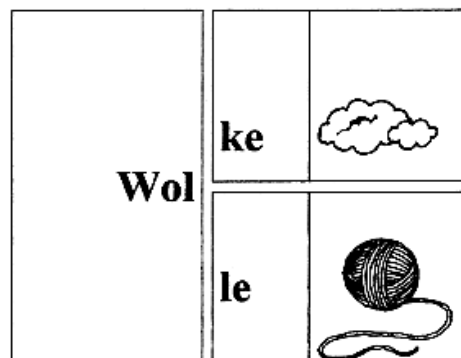
Spieler C: "**nete es in strömen. - In der Bahnho...**

8.3 Sprachspiele zur Förderung des Segmentierungsvorgangs

Lernziel: Die Schüler können Sätze in Satzteile oder in einzelne Wörter, Wörter in Silben oder in einzelne Buchstaben segmentieren. Dadurch können sie Sinneinheiten verstehen.

Doppelungs-Dreier-Memory (aus: C. Mann 2001):

Ziel dieses Memories ist es, ein Gefühl der Doppelung zu entwickeln, indem der Klang der ersten Silbe bei zwei Wörtern verglichen wird. Deshalb ist das Memory folgendermaßen aufgebaut:



Jeweils eine große und eine kleine Karte müssen zunächst nach den Memory-Regeln zusammengesucht werden, um das Paar behalten zu dürfen. Einen Punkt bekommt man erst dann dafür, wenn man auch die dritte Karte zugeordnet hat. Wenn man also eine Karte aufdeckt, die schon zu einem vorhandenen Paar passt, darf man sie zuordnen und eine weitere Karte aufdecken. Folgende Dreierkombinationen sind gut möglich:

Wol-ke	Fal-te	Wan-ne	Tan-ne	Kan-ne	Kis-te	Kas-se
-le	-le	-ze	-te	-te	-sen	-ten
Pil-le	Stel-le	Son-ne	Rin-ne	Her-ren	Müt-ter	Schlit-ten
-ze	-ze	-de	-de	-zen	-ze	-ze

Silben-Ketten (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.100):

Der Spielleiter nennt ein zweisilbiges Wort. Das nächste Wort muss immer mit derselben Silbe beginnen, mit der das vorangegangene Wort aufhört, z.B.:

Be-sen ⇨ **Sen-se** ⇨ **Se-gel** ⇨ **gel-len** ⇨ **Len-de** ⇨ **De-mut** ...

Kel-le ⇨ **le-ben** ⇨ **Ben-zin** ⇨ **zin-ken** ⇨ **Ken-ner** ⇨ **Ner-ven** ...

Ich fahre nach Honolulu (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.75):

Der Spielleiter sucht sich ein mehrsilbiges Urlaubsziel aus (z.B. Honolulu) und sagt: "Ich fahre nach Honolulu". Die Mitspieler notieren den Urlaubsort und Zählen die Silben. Die Anzahl der Silben des Urlaubsziels ergibt die Jahre, die man am Urlaubsort verbringt (in diesem Fall vier). Die Tätigkeiten, die man am Urlaubsort ausführt, müssen als ersten Vokal den ersten Vokal der entsprechenden Silbe enthalten:

Ich fahre nach Ho-no-lu-lu. Dort bleibe ich vier Jahre.

Im ersten Jahr bohre ich nach Öl.

Im zweiten Jahr sortiere ich mein Geld.

Im dritten Jahr suche ich Gold.

Im vierten Jahr buche ich den Rückflug.

Falsche Trennungen: (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.57)

Aus absichtlich falscher Silbenaufteilung sollen die Spieler das Ursprungswort wieder zusammensetzen und ihm durch richtige Silbentrennung eine bekannte Bedeutung geben, z.B.:

Al + Berei ⇨ Al-be-rei

Beil + Eid ⇨ Bei-leid

Nikol + Aus ⇨ Ni-ko-la-us

Grünsch + Nabel ⇨ Grün-schna-bel

Rom + Antik ⇨ Ro-man-tik

Bein + Halten ⇨ Be-in-hal-ten

Blumento + Pferde ⇨ Blu-men-topf-er-de

Spielvariationen: Viel Spaß macht es, Personen zu finden, denen vielleicht noch eine passende Berufsbezeichnung zugeordnet werden muss, z.B.:

Al Berei, Zirkusclown

Peter Wagen, Polizist

Ben Zin, Tankwart

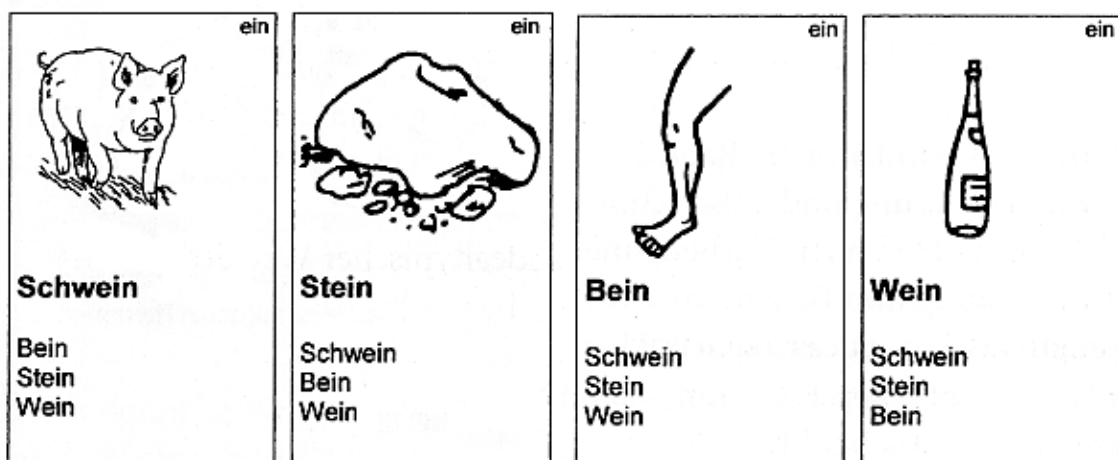
Lotte Rie, Losverkäuferin

8.4 Sprachspiele zum Trainieren der phonematischen Bewusstheit

Lernziel: Die Schüler beherrschen die Lautunterscheidung und haben erkannt, wie unterschiedliche Laute die Bedeutung von Wörtern verändern. Sie können einzelne Phoneme in der gesprochenen Sprache isolieren und unterscheiden.

Signalgruppenquartett (aus: C. Mann 2001):

Rechts oben steht die Signalgruppe. Im unteren Teil der Karte ist das Wort abgebildet und geschrieben. Darunter stehen die Namen der anderen zu dieser Signalgruppe gehörenden Wörter. Zum Beispiel die **Signalgruppe „ein“**:



Die Frageregel: Wer dran ist, fragt einen Mitspieler in folgender Weise nach einer Karte: „Maria, hast du von dem Quartett „ein“ (Signalgruppe) die Karte „Stein“?“ Dabei darf man nur nach Karten fragen, von denen man mindestens eine in der Hand hat. Wenn der Mitspieler die Karte hat, übergibt er sie, und der Frager darf weiterfragen. Wenn er die Karte nicht hat, ist er jetzt mit Fragen dran. Wer von einem Quartett alle vier Karten hat, darf es ablegen. Ziel ist, möglichst viele Quartette abzulegen.

Der bedeutsame Unterschied:

Durch Änderung oder Weglassen des unterstrichenen Phonems entsteht mindestens ein neues Wort, z.B.:

- Oma** ⇒ **Opa**
- Bad** ⇒ **Rad, Pfad**
- Regen** ⇒ **Legen, Fegen, Segen**
- Tasche** ⇒ **Asche, Lasche, Masche, Wasche**
- Haus** ⇒ **Aus, Klaus, Laus, Maus, Raus, Schmaus**

Wörter härten: (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.131)

Die Spieler sollen Wörter mit einem "weichen" **b, d** oder **g** finden, die auch dann noch einen Sinn ergeben, wenn die "weichen" Buchstaben durch ein "hartes" **p, t** oder **k** ersetzt worden sind, z.B.:

Brise - Prise	Bass - Pass
Ende - Ente	Bad - bat
Engel - Enkel	bang - Bank

Ein zusätzliches "d" (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.56):

Es werden Wörter gesucht, aus denen durch Hinzufügen eines vorgegebenen Phonems an einer beliebigen Stelle ein neues sinnvolles Wort entsteht, z.B. durch ein zusätzliches "d":

Er ⇨ **Der**
Leier ⇨ **Leider**
Elen ⇨ **Elend**
As ⇨ **Das**

Spielvariation: Die neuen Wörter sollen nicht durch Hinzufügen, sondern durch Streichen eines Phonems zustande kommen, z.B.:

Beule ⇨ **Eule**
Graben ⇨ **Raben**
Tasche ⇨ **Asche**
Kleber ⇨ **Leber**
Haus ⇨ **Aus**

Reimwort raten (in Anlehnung an: R. Portmann/ E. Schneider 1988, S.94):

Der Spielleiter sagt: "Ich denke mir ein Wort, das reimt sich auf..." Er nennt das Reimwort und schreibt das gedachte Wort auf einen Zettel. Reihum müssen die Mitspieler nun weitere Reimworte zu dem laut ausgesprochenen Wort finden, bis einer das ursprüngliche Wort errät und somit Spielleiter für die nächste Runde wird, z.B. sagt der Spielleiter:

"Ich denke mir ein Wort, das reimt sich auf Bauer." (Das gedachte Wort ist Lauer.)

Die Mitspieler raten: **Schauer - Hauer - sauer - Mauer - ... - Lauer!**

9. Abschließende Gedanken

Als ich mich entschloss, das Thema Lese-Rechtschreib-Schwäche zu behandeln, hatte ich nicht mehr als ein paar "schwammige" Worte im Ohr. LRS sei wahrscheinlich auf eine minimale cerebrale Dysfunktion zurückzuführen, sie entstehe in einem Wirkungszusammenhang, und ich wusste, dass es im letzten Jahrhundert sowohl den begrifflichen Wandel von der Legasthenie zur Lese-Rechtschreib-Schwäche als auch mehrere inhaltliche Wechsel gegeben hatte. Aber ich hatte nicht die leiseste Ahnung, wie ich mit lese-rechtschreib-schwachen Kindern hätte umgehen sollen. Ich begann, mich in die Materie einzulesen, doch jedes Mal, wenn mich ein Autor überzeugt hatte, wurden sein Theoriegerüst schon beim nächsten Buch, das ich zur Hand nahm, umgeworfen und widerlegt. Dieses so kontrovers diskutierte Thema fühlte sich wie durch die Finger rinnendes Wasser an. Ich merkte, dass ich so nicht weiter kommen würde, und demzufolge konzentrierte ich mich von da an auf den Nutzen des Gelesenen für meine eigene Handlungsfähigkeit. Ich nahm Kontakt zum Landesverband Legasthenie Nordrhein Westfalen e.V. auf (von dem ich auch den Titel zu dieser Arbeit übernommen habe) und erfuhr dort von dem geltenden Runderlass zur Förderung bei LRS. Auf telefonische Anfrage beim Herausgeber des Runderlasses, dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, erfuhr ich nun Konkreteres. Während Herr Urbaneck vom Landesinstitut mir wertvolle Anregungen zur Umsetzung des Erlasses gab und mir zudem den Kontakt zu dem Schulpsychologen N. Sommer-Stumpenhorst ermöglichte, gab mir die integrative Lerntherapeutin und Ortsvorsitzende des Landesverbandes Frau Gepp Einblick in ihre praktische Arbeit. Diese wertvollen Erfahrungen und Informationen aus verschiedenen Quellen haben einen gemeinsamen Hintergrund, nämlich die Bemühungen von Prof. Dr. D. Betz und Dr. H. Breuninger. Ihre Arbeiten sind u.a. das Fundament für den geltenden LRS-Erlass, und auch Herr Sommer-Stumpenhorst stand lange mit ihnen in Verbindung. Zudem begründete Dr. H. Breuninger das Zentrum für integrative Lerntherapie e.V., in dessen Arbeitsweise ich ja durch Frau Gepp Einblick gewonnen hatte. Ich sehe nun einen Ursachenkomplex hinter Lese-Rechtschreib-Schwächen, der theoretisch nicht auf allgemeine Weise zu klären sein dürfte. Man kann Faktoren nennen und Beispiele bringen, aber erst im Umgang mit Betroffenen wird man individuelle Ursachen und Wirkungsgefüge ausmachen können.

Was man aber mit Beginn seiner Arbeit in der Primarstufe tun kann, ist die vom LRS-Erlass geforderte gründliche Absicherung des Lese- und Rechtschreibunterrichts. Man muss die Lernausgangslage der einzelnen Schüler berücksichtigen, und man sollte ein ständiger Beobachter sein, der Fehler nicht zu vermeiden sucht, sondern sie mittels Entwicklungsmodellen des Lesen- und Schreibenlernens nutzt, um den Schülern individuell zu helfen. Dieser konstruktive Ansatz trägt schon viel zur Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwächen bei und zeigt gleichzeitig Ansatzpunkte für individuelle Fördermöglichkeiten auf. Es war ein anstrengender und arbeitsintensiver Weg für mich - vom kausalen, carteschen Denken über das Verständnis eines für mich nur theoretischen Wirkungsgefüges bis hin zu dem Gefühl, handlungsfähig zu sein. Aber

jetzt fühle ich mich bezüglich der Prävention, Diagnostik und Fördermöglichkeiten bei LRS auf den praktischen Umgang mit Schülern vorbereitet, und ich hoffe, dass ich dieses gute Gefühl der Handlungsfähigkeit durch mein Referat auch an meine Kommilitonen weitergeben kann. Einige Bereiche, wie z.B. die spezielle Diagnostik von einzelnen Funktionsstörungen, habe ich aufgrund des Themen- und Literaturumfangs vernachlässigt. In dem vorgegebenen Rahmen kann man meiner Meinung nach entweder nur viel oberflächlich streifen oder wenig exemplarisch behandeln. Ich habe mich für exemplarisches Behandeln entschieden, wobei die für das Referat gewählten Inhalte von mir bewusst im Sinne des geltenden LRS-Runderlasses von 1991 gewählt sind. Die zahlreichen kontroversen Auffassungen, welche zumeist sehr speziell sind und allzu vehement vertreten werden, möchte ich nur streifen und als Denkipulse in den Raum stellen. Es wäre wünschenswert, dass dem Thema LRS in der Primarstufenausbildung mehr Raum eingeräumt werden würde – den Schülern zuliebe und den Lehrern zur eigenen Kompetenz- und Handlungsfähigkeitserweiterung.

10. Medienverzeichnis

10.1 Literaturverzeichnis

- M. Angermaier (1970): Legasthenie – Verursachungsmomente einer Lernstörung. Beltz Verlag Weinheim.
- G. Augst u. M. Dehn (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Klett Verlag Stuttgart.
- S. Baumgartner / I. Fröhlich (Hrsg.) (1992): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Ernst Reinhardt Verlag München, Basel.
- Bergdörfer Förderprogramme (1998): Prozessdiagnostik der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2 (Band 8). Persen Verlag Hamburg.
- D. Betz/ H. Breuninger (1982): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlagen und Standardprogramm (5. Aufl. 1998). Urban & Schwarzenberg München.
- L. Dummer-Smoch (1993): Die Diagnostischen Bilderlisten. Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess. Veris Verlag Kiel.
- B. Ganser (Hrsg.) (2001): „Damit hab ich es gelernt!“ (2. Auflage). Auer V. Donauwörth.
- D. Haarmann (Hrsg.) (1994): Handbuch Grundschule – Band 2. Beltz Verlag Weinheim u. Basel.
- G. D. Haertel, H. J. Walberg & T. Weinstein (1983): Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. Review of Educational Research, 53; in: W. Zielinski (1998), Seite 19.
- B. Hofmann (1998): Lese- Rechtschreibschwäche – Legasthenie: Erscheinungen, Theorieansätze, Präventionen. Eine systematische Einführung in die Gesamtproblematik. Olden-bourg Verlag München.
- E. Höhn (1988): Subjektive Persönlichkeitstheorien als Gegenstand psychologischer Forschung (Forschungsbericht 17). Mannheim: Otto-Selz-Institut für Erziehungs-wissenschaft und Psychologie.
- H. Köchenberger (1997): Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. Bergmann Verlag Dortmund.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1991): Handreichung – Pädagogische Konferenz zum LRS- Erlass. Soest (Herr Urbaneck, Tel. 02921/683302)
- M. Lindner (1951): Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche). Zeitschrift für Kinderpsychiatrie 18, Heft 4.
- M. Lindner (1962): Lesestörungen bei normalbegabten Kindern. Zürich.
- C. Mann u.a. (2001): LRS Legasthenie. Prävention u. Therapie. Beltz Verlag Weinheim.
- H. Marx (1985): Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeiten. Weinheim.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein- Westfalen (1985): Richtlinien u. Lehrpläne für die Grundschule – Sprache. Ritterbach Verlag Frechen.
- R. Portmann/ E. Schneider (1988): Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Texten. Don Bosco Verlag München.

- P. Ranschburg (1928): Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle.
- S. Regelein (1995): Lernspiele im Deutschunterricht (5. Auflage). Oldenbourg Verlag München.
- L. Schenk-Danzinger (1984): Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie. München/ Basel.
- G. Scheerer-Neumann, H. Ahola, U. König & U. Rekkermann (1978): Die Ausnutzung sprachlicher Redundanz bei leseschwachen Kindern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10, S.35-48.
- G. Scheerer-Neumann (1981): The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and a training program. Psychological Research 43, S.155-178.
- G. Scheerer-Neumann: Rechtschreibschwäche als Entwicklungsphänomen. in: I. Naegele u. R. Valtin (Hrsg.) (1989): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Weinheim.
- J. Schlee (1976): Legasthenieforschung am Ende? Urban & Schwarzenberg München.
- N. Sommer-Stumpfenhorst (1991): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Cornelsen Verlag Scriptor Berlin.
- W. E. Tunmer (Hrsg.) (1984): Metalinguistik awareness in children: theory, research and implications. Springer Verlag Berlin. Darin: W. E. Tunmer & J. A. Bowey: Metalinguistik awareness and reading acquisition, Seite 150.
- R. Temple (1999): Legasthenie und Begabung. Ronald D. Davis und traditionelle Methoden. Knauer Verlag München.
- M. Tücke (1999): Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule: Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer. LIT Verlag Münster.
- Renate Valtin: Stufenmodell des Lesen- u. Schreibenlernens – Schriftsprache als Entwicklungsprozess. in: D. Haarmann (Hrsg.) (1994): Handbuch Grundschule – Band 2. Beltz Verlag Weinheim u. Basel, Seite 75-83.
- H. Weiden (1996): Sicher lesen und rechtschreiben. Westermann Praxis Pädagogik Braunschweig.
- Wortspiegel – Fachzeitschrift des Lehrinstituts für Orthographie und Schreibtechnik (LOS) 3/ 4/ 2001. Trainmedia GmbH Berlin.
- W. Yule (1973): Differential prognosis of reading backwardness and spezifische reading retardation. British Journal of Educational Psychology, 43, Seite 244-248.
- W. Zielinski (1998): Lernschwierigkeiten. Kohlhammer Verlag Stuttgart.

10.2 Internetrecherche:

- www.landesverband-legasthenie-nrw.de, darin: Runderlass des Kultusministeriums NRW vom 19.07.1991 zur "Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)"= www.landesverband-legasthenie-nrw.de/Runderlass/runderlass.html
- www.rechtschreib-werkstatt.de (N. Sommer-Stumpfenhorst (Schulpsychologe)) <http://home.arcor-online.de/krebs.barbyelbe/Schulprojekte/Alphabetismus>
- Krebs, O. Krenzlin u.a. (2000)) <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/kanitsei-erwachsenenbildung/abstracts/egloff.html>. Egloff(1997): "Die Entstehungsbedingungen und

Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus". Eine biographieanalytische Studie.")

10.3 Adressen zur Lese-Rechtschreib-Schwäche

Landesverband Legasthenie Nordrhein Westfalen e.V. Tulpenweg 26, 41564 Kaarst, Tel.: 02131-63993, www.landesverband-legasthenie-nrw.de

OV Essen- Mühlheim: U. -E. Gepp (Integrative Lerntherapie) Saarbrücker Str. 98, 45138 Essen, Tel.: 0201-283677

Regionale Schulberatungsstelle (RSB), Zumlohstraße 1a, 48231 Warendorf, Tel.: 02581/633224

Zentrum für integrative Lerntherapie e.V. (FiL): Angelika Nührig, Jasperalle 38, 38102 Braunschweig, Tel.: 0531/ 344945

LOS: L. und E. Schmelter, Haumannplatz 2, 45130 Essen, www.LOSdirekt.de

Davis Dyslexia Association Deutschland; Conventstraße 14, 22089 Hamburg, www.dyslexia.de

11. Anhang

11.1 „Fühlbuchstaben“ u. Anlautbilder

11.2 Lautgebärden- System (H. Weiden 1989, S. 43)

11.3 Überblick: Ursachenkomplex

11.4 Empfehlungen zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwäche

11.1 „Fühlbuchstaben“ u. Anlautbilder

GFEDCBA
 QPONOMLKJIH
 ZYXWVUTSR
 qcpa
 onmrlkjihgfe
 qprstuvwxyzs



11.2 Lautgebärden- System (H. Weiden 1989, S. 43)



11.3 Überblick: Ursachenkomplex

Lese- und Rechtschreibunterricht:

Lernausgangslage berücksichtigt?

Gründlich abgesichertes Vorgehen?

Methodenwechsel erfolgt?

Strukturelle Lernstörungen:

Verhalten von Eltern, Lehrern u.

Mitschülern (pos. Lernstruktur)

Bereitschaft zum Lesen- u. Schreiben
von Texten

= kognitive, motivationale, affektive
und soziale Verflechtungen

Defizitäre Lernstörungen

("Werkzeugstörungen"):

Frühkindliche Prinzipien

Neurologische/ Genet. Ursachen

Geschlecht: Jungen entwicklungs-
bedingt später sprachreif

Phonologische Bewusstheit:

Isolation u. Unterscheidung von
einzelnen Lauten in Lautfolgen
(Halbphonetisches Niveau)

Aufmerksamkeitsfaktoren:

Wortidentifizierung nicht durch
Grundwissen über Wörter,
Graphemidentifizierung

Intra-Wort-Redundanz

Segmentierungsprobleme



Ausschließen differenzierter

Behinderungen:

1. Spezifische Sprech- u.

Sprachfähigkeit:

Überprüfung durch Logopädin

2. Visuelle Wahrnehmung:

Blickmotorik durch Orthopistin

3. Auditive Wahrnehmung:

Hörfähigkeit durch PET- Audiologie

4. Motorische Koordination:

Sensorischen Integration durch
medizinische Ergotherapie

Allgemeine Lernvoraussetzungen:

Lernfreude, Selbstvertrauen,
Konzentrations- u. Merkfähigkeit,
intellektuelle Neugierde, Lerntempo,
Denkfähigkeit, Umgang mit
Misserfolgen.

11.4 Empfehlungen zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwäche

Empfehlungen zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwäche

- M. Tücke: Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule: Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer. LIT Verlag Münster 1999. (Kapitel 8)
- D. Betz/ H. Breuninger (1982): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlagen und Standardprogramm (5. Aufl. 1998). Urban & Schwarzenberg München.
- N. Sommer-Stumpfenhorst: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Cornelsen Verlag Scriptor Berlin 1991. www.rechtschreib-werkstatt.de

Runderlass zur Förderung bei LRS (mit Leistungsbewertung):

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1991).
- auch: Handreichung – Pädagogische Konferenz zum LRS- Erlass. (momentan vergriffen)

Materialien zum Schriftspracherwerb und Sprachspiele:

- B. Ganser (Hrsg.): „Damit hab ich es gelernt!“ (2. Aufl.). Auer Verlag Donauwörth 2001.
- S. Regelein: Lernspiele im Deutschunterricht (5. Aufl.). Oldenbourg Verlag München 1995.
- R. Portmann/ E. Schneider: Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Texten. Don Bosco 1988.

Bewegte Grundschule:

- H. Köchenberger: Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. Bergmann Verlag Dortmund 1997.

Lautgebärdensysteme/ Handzeichen u. Fingersprache:

- H. Weiden: Sicher lesen und rechtschreiben. Westermann Pädagogik Braunschweig 1996.
- S. Regelein: Lernspiele im Deutschunterricht. Oldenbourg Verlag München 1995.

Diagnostik:

- R. Valtin: Stufen des Lesen- u. Schreibenlernens – Schriftsprache als Entwicklungsprozess. in: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule – Band 2. Beltz Verlag Weinheim 1994.
- L. Dummer-Smoch: Diagnostischen Bilderlisten. Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess. Veris Verlag Kiel 1993.

Landesverband Legasthenie e.V. (Tulpenweg 26, 41564 Kaarst): Bestellliste

- LRS-Erlass von 1991 DM 1,00
- Literaturlisten Grundschule, Sek. I, Englisch, Dyskalkulie je DM 1,00
- Computerförderung DM 1,00 - Leistungsbewertung in der Sek. I DM 1,00
- Probleme im Fremdsprachenunterricht DM 2,00
- www.landesverband-legasthenie-nrw-de.